



“AS CRIANÇAS APRENDIAM MELHOR BRINCANDO”: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SER CRIANÇA, BRINCAR E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA URBANA AMAZÔNICA

*“CHILDREN LEARNED BETTER THROUGH PLAY”: TEACHERS’
CONCEPTIONS OF CHILDHOOD, PLAY, AND LITERATURE IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AT AN URBAN AMAZONIAN SCHOOL*

DOI: 10.5281/zenodo.21115791



*Vanusa Silva de Oliveira¹
Simone Alves Scaramuzza²
Genivaldo Frois Scaramuzza³*

RESUMO

A pesquisa em tela buscou investigar concepções docentes a respeito da criança, do lúdico e da literatura infantil em uma escola situada na região amazônica brasileira. Em termos metodológicos, o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de questionário fechado e entrevistas semiestruturada. O estudo mostra que os docentes reconhecem a criança como sujeito histórico, social e ativo, capaz de construir conhecimentos por meio da brincadeira e da interação. Também atribuem à literatura infantil um papel essencial no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da expressão emocional e da socialização.

Palavras-chave: Amazônia. Criança. Lúdico. Literatura.

ABSTRACT

This research sought to investigate teachers' conceptions regarding the child, play, and children's literature at a school located in the Brazilian Amazon region. Methodologically, the study employed a qualitative approach, utilizing a closed-ended questionnaire and semi-structured interviews. The

1 UNIR.

2 UNIR.

3 UNIR.





findings show that teachers recognize the child as an active historical and social subject capable of constructing knowledge through play and interaction. They also attribute an essential role to children's literature in the development of language, imagination, emotional expression, and socialization.

Keywords: Amazon. Child. Play. Literature.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sendo uma fase crucial para a formação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A educação infantil é a fase inicial da Educação Básica, visto que é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança (Libâneo, 2003).

Neste contexto, o lúdico emerge como uma abordagem pedagógica essencial, proporcionando um ambiente de aprendizado que valoriza a brincadeira e a interação. O conceito de lúdico abrange não apenas as atividades recreativas, mas também as experiências que favorecem a criatividade, a imaginação e o prazer no processo educativo. A respeito do lúdico conforme Moyles (2002), percebe, que o lúdico beneficia a ampliação integral da criança, social, cultural, afetivo e cognitivo.

Inferimos que as crianças aprendem de forma mais significativa quando estão envolvidas em atividades lúdicas. Através do brincar, elas exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras e sociais e constroem conhecimentos de maneira contextualizada e prazerosa. Além disso, o lúdico promove a formação de vínculos afetivos e a construção da identidade, aspectos fundamentais para o bem-estar emocional da criança. Para Moyles (2002), o uso do lúdico traz consigo uma transcendência essencial, onde as crianças se sentem mais determinadas a utilizar de sua inteligência para ter um bom desempenho, sendo eles, cognitivos e emocionais. O lúdico deve ser escolhido como uma ferramenta pedagógica, desenvolvendo, a concepção da personalidade e cognição de conhecimentos. Diante disso, surge a seguinte questão-problema: quais são as concepções de criança e lúdico expressas por professoras da educação infantil de uma escola amazônica? Tal questão orientaram o presente estudo que se propõe em observar os seguintes objetivos:





Identificar o perfil profissional das professoras que atuam na educação infantil em uma escola amazônica. Analisar quais as concepções das professoras quanto à criança e lúdico.

Ao longo da pesquisa, foram abordados os benefícios do brincar na aprendizagem, as diferentes formas de atividades lúdicas e os desafios enfrentados pelos educadores na valorização do lúdico em um contexto educacional muitas vezes marcado pela rigidez curricular. Matos (2013, p. 139), “explica que a ludicidade é uma ferramenta muito importante para a formação das crianças, pois é através dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo”. Dessa forma, espera-se evidenciar que o lúdico não é apenas um recurso didático, mas uma necessidade intrínseca ao processo educativo, que deve ser valorizada e estimulada para garantir uma formação mais completa e significativa para as crianças na educação infantil.

2. A HISTÓRIA POR TRAZ DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E O LÚDICO

Nessa abordagem sobre a criança é notória aludir que há “uma construção social e histórica que sofre mudanças ao longo do tempo, sendo dinamicamente reelaborada. Nesse sentido, dependendo da classe social, familiar e grupo étnico, é inadequado supor uma infância homogênea” (Kramer, 1995 apud Carvalho; Morais, 2023, p. 337). Dessa forma pode-se ressaltar “que existem diferentes infâncias no contexto cultural de cada sociedade, uma vez que a organização familiar, econômica e relações de trabalho influenciam na sua reelaboração” (Carvalho; Morais, 2023, p. 337).

Franzoni (1998) pontua três etapas na construção do conceito de criança, compreendendo o período entre a Idade Média e o início da Idade Moderna, sendo que na Idade Média foi denominada de infância negada, não tendo diferenciação do adulto. Com a revolução industrial e o surgimento da família moderna, a infância dá-se a ser institucionalizada, tornando-se o centro de interesse educativo. Na terceira etapa, a criança é





vista como sujeito social que vivencia uma etapa peculiar que merece cuidados e atenção distintos dos adultos.

Segundo Áries (1981, p.156) “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. Isto é, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um procedimento diferenciado, nem sequer um mundo próprio, não existia neste período, o chamado “sentimento de infância”.

Franbboni (1998) menciona um salto na educação da criança, consolidando-a como um sujeito social e de direitos. Gradualmente, a criança passa a ser observada e reconhecida numa perspectiva diferente: “[...] temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno de infância” (Ariès, 2018, p. 21).

No Parecer 022/1998, que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, ao citar-se sobre à concepção de criança entrevê um novo olhar e apresenta as especificidades do ser criança ao assegurar que elas:

[...] seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 5-6).

Considerando o processo histórico de constituição sobre a concepção de criança ao longo da história, faz-se necessário entender qual espaço a ludicidade encontrou dentro dessa mesma história. Historicamente a ludicidade já era utilizada pelas famílias para ensinar as crianças que tinham que trabalhar, para que elas encarrassem como algo divertido e não





trabalho, os povos primitivos ensinavam as crianças nos jogos de educação física deixando elas participarem livremente. A aplicação do lúdico na educação da criança nos séculos XIX e XX marcou uma mudança significativa na forma como se via o aprendizado. Mostrando assim que o lúdico é fundamental não apenas para o aprendizado intelectual, mas também para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Nesse sentido “[...] as construções teóricas e práticas em torno da aplicação do lúdico para a educação da criança começaram no século XIX e XX na Europa e depois se expandiu chegando ao Brasil.” (Barbosa *et al.*, 2024, p. 364).

Apesar dos avanços, é importante notar que a implementação efetiva do lúdico no Brasil no século XX enfrentou desafios. A falta de formação adequada para muitos professores, a precariedade de materiais em muitas escolas e a própria visão social que ainda associava o brincar apenas ao lazer, e não ao aprendizado, foram obstáculos significativos. Além disso, houve uma dicotomia entre escolas com recursos que podiam explorar o lúdico de forma mais rica e escolas públicas com menos condições materiais e pedagógicas.

Todavia, no século XX o Brasil enfrentou um período em que o lúdico transitou de uma prática informal e restrita para um conceito pedagógico reconhecido e buscado, embora sua universalização e aprofundamento na prática tenham sido processos graduais e cheios de especificidades.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) deu um destaque ímpar ao lúdico, não como uma atividade isolada, mas como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O Ministério da Educação e do Desporto elabora e publica em 1998 o (RCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o documento apresenta diretrizes pedagógicas para a educação infantil que garante uma prática educativa de qualidade, para que as crianças possam desenvolver e ampliar suas experiências, expressando seus sentimentos através das interações com outros indivíduos tendo o lúdico como princípio norteador. (Alves, 2009). Feito essas observações, entendemos ser importantes expor os caminhos metodológicos desta pesquisa.





3. METODOLOGIA

Como já destacamos, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se de técnicas de produção de dados como o questionário socioprofissional do tipo estruturado com perguntas fechadas e entrevista semiestruturada com perguntas abertas para identificar as concepções de professoras que atuam na educação infantil de uma escola amazônica.

O questionário estruturado ajudou obter uma visão do perfil socioprofissional dos participantes da pesquisa, a partir de questões fechadas que abordam sobre os dados pessoais como: sexo, idade, graduação, especialização, tempo de magistério, situação funcional, números de escolas que trabalha, jornada de trabalho e quantidade de contrato de trabalhos dos participantes da pesquisa onde assim tem como finalidade identificar o perfil profissional das professoras.

A entrevista semiestruturada foi um instrumento que possibilitou que as docentes expressassem suas concepções a partir de perguntas abertas com objetivo de verificar quais são os conhecimentos das professoras da educação infantil sobre as suas concepções sobre quanto à criança e o lúdico, bem como, quais práticas são utilizadas e relatadas pelas docentes participantes da pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”. Destaca-se que apesar do instrumento utilizado não ser uma entrevista, entende-se que o questionário semiestruturado possibilita a produção de dados narrativos que possibilitam compreender o modo pelo qual as subjetividades docentes são expressadas. As questões elaboradas para a entrevista semiestruturada de perguntas abertas levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social (Triviños, 1987). Os dados produzidos foram organizados por eixos temáticos e analisados a partir do referencial teórico que sustenta o estudo em tela.





Entender sobre o perfil socioprofissional das docentes participantes da pesquisa é importante, por poder possibilitar identificar o perfil formativo, o tempo de atuação no magistério, bem como outros elementos que são marcadores da identidade profissional das professoras que atuam na educação infantil de uma escola amazônica, bem como algumas questões abertas da entrevista semiestruturada.

A pesquisa contou com a participação de duas mulheres docentes, com idade de 33 e 47 anos, que atuam em regime de trabalho 40 horas – CLT em uma única escola e que possuem nível de formação inicial. Sobre o perfil formativo, observa-se que as professoras possuem formação inicial (graduação).

No que diz respeito ao perfil formativo, verifica-se que ambas possuem formação inicial em nível superior, sendo graduadas em Pedagogia, o que atende ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996. Segundo a LDB, Art. 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, contudo, ainda admite, em caráter excepcional, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, constata-se que a formação das docentes investigadas se encontra em conformidade com a legislação vigente, garantindo a habilitação mínima necessária ao exercício docente.

A formação inicial constitui-se como etapa essencial para a construção dos saberes profissionais que orientam a prática educativa. Para Reali e Mizukami (2002), a formação inicial deve possibilitar ao professor o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos que sustentem uma atuação crítica e reflexiva. De forma complementar, Vieira (1999) destaca que a formação para atuar na Educação Infantil exige compreensão sobre a criança, sua cultura, sua forma de aprender e interagir no mundo, sendo necessário que o curso de Pedagogia contemple tais especificidades.

No que se refere à formação continuada, ambas as participantes afirmaram já ter realizado cursos básicos voltados à Educação Infantil. Contudo, verificou-se que nenhuma das docentes possui pós-graduação concluída. Apenas a docente Raquel informou estar cursando





uma pós-graduação em andamento na área de Neuropsicologia, além de possuir formação complementar em Contação de Histórias, o que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com literatura infantil e à mediação da leitura.

Tal cenário demonstra que, embora as professoras tenham garantido a formação inicial exigida pela legislação, a formação continuada ainda é limitada, o que retoma a discussão de Santos (2002), ao afirmar que a formação do educador deve ser entendida como um processo permanente, que se desenvolve ao longo da carreira docente, articulando teoria, prática e reflexão sobre a experiência.

4. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CRIANÇA E O LÚDICO

Para compreender a forma como o lúdico se materializa é necessário primeiro analisar as concepções que orientam o olhar das docentes sobre a criança. O termo concepção, neste contexto, refere-se ao modo como o professor compreende e interpreta os sujeitos, os objetos e os processos educativos, produzindo sentidos que orientam suas ações pedagógicas.

Conforme Reali e Mizukami (2002), as concepções docentes resultam de um conjunto de saberes construídos ao longo da formação inicial, das vivências profissionais e das experiências socioculturais, influenciando diretamente a forma de planejar, intervir e avaliar na Educação Infantil. Nessa direção, Kramer (1995) destaca que as concepções sobre criança e infância são socialmente construídas, variáveis historicamente e se expressam nos modos de tratar, educar e reconhecer a criança como sujeito.

Do mesmo modo, Sarmiento (2007) afirma que compreender a infância implica reconhecê-la como uma categoria social, caracterizada por experiências, linguagens e modos próprios de significar o mundo. Portanto, analisar as concepções docentes é essencial para compreender se as práticas pedagógicas estão alinhadas a uma visão de criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, conforme preconizado pelos documentos oficiais como o RCNEI (1998) e a BNCC (2018).





Conforme afirmam Reali e Mizukami (2002), as concepções docentes são construídas ao longo da trajetória profissional, articulando experiências pessoais, formação inicial, interações no contexto escolar e saberes produzidos na prática. Da mesma forma, Kramer (1995) destaca que a imagem de criança não é natural, mas historicamente construída, variando conforme valores sociais, concepções pedagógicas e contextos culturais.

Os resultados referentes às concepções docentes revelam que ambas as professoras compreendem a infância como uma fase de descoberta, experiências e constante desenvolvimento, destacando que o lúdico e a literatura infantil são dimensões fundamentais na aprendizagem. Para a professora Mariana, “a infância é fase de descobertas, e o lúdico e as brincadeiras auxiliam no aprendizado; a literatura infantil estimula a imaginação, a criatividade e a imaginação”. De modo semelhante, a professora Raquel concebe que:

Durante a infância a criança está em constante desenvolvimento. O lúdico e a ludicidade têm papel importante nesse processo, pois permite que ela explore o mundo de forma criativa e prazerosa. A literatura infantil é uma ferramenta que desenvolve e estimula linguagem, imaginação e o desenvolvimento emocional.

Tais percepções corroboram o que defendem os documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil. O RCNEI (BRASIL, 1998) define a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotada de curiosidade, potencialidade e múltiplas linguagens, afirmando que ela aprende por meio da exploração, interação e brincadeira. Essa compreensão também está presente em Kramer (1995), ao destacar que a infância é uma construção social, marcada por significados culturais e modos próprios de viver e aprender. Assim, ao perceberem a infância como fase ativa e criadora, as professoras aproximam-se da perspectiva contemporânea que valoriza a criança como protagonista do processo educativo.

Em relação ao lúdico e à ludicidade, ambas compreendem o brincar como algo que integra desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e não apenas como passatempo ou recreação. Essa visão está alinhada ao que afirma Kishimoto (2011), ao definir o brincar como linguagem simbólica estruturadora do pensamento infantil, constituindo-se em espaço de





experimentação, autoria e construção de saberes. Do mesmo modo, Rodrigues (2013, p. 51) enfatiza que o lúdico se concretiza na relação e na vivência significativa do sujeito: “A construção lúdica se dá como convivência, tornando fundamental a presença efetiva e afetiva do outro.”

Assim, ao reconhecerem que o lúdico possibilita exploração criativa e prazerosa, as docentes reafirmam uma concepção de aprendizagem mediada pela imaginação, interação e expressão, o que converge com as abordagens histórico-culturais do desenvolvimento infantil.

Em síntese, os resultados mostram que as concepções docentes estão teoricamente bem alinhadas às discussões contemporâneas sobre infância e educação lúdica. Contudo, conforme discutido anteriormente, tais concepções foram construídas principalmente pela experiência prática, indicando a necessidade de aporte teórico mais sistematizado via formação continuada, de modo a qualificar e aprofundar essas compreensões no planejamento pedagógico.

Ao analisar as respostas referentes à concepção de faz de conta no processo de aprendizagem, observa-se que ambas as docentes compreendem essa prática como um elemento estruturante do desenvolvimento infantil, responsável por favorecer a imaginação, a expressão simbólica e o envolvimento emocional das crianças. As participantes relatam:

O faz de conta e a literatura infantil estimula a imagina e a criatividade quando trabalhada de forma lúdica torna as aulas mais divertidas e prazerosa.
(Prof Mariana)

Ela trabalha a literatura infantil em suas práticas de forma a desenvolver a linguagem, a imaginação e os valores das crianças. As histórias despertam o interesse pela leitura e desenvolve um diálogo significativo.
(Prof Raquel)

As docentes reconhecem o faz de conta como uma prática que estimula a imaginação, a criatividade e a expressão da criança, além de tornar o processo de aprendizagem prazeroso e significativo. Tal compreensão é coerente com um conjunto amplo de estudos sobre o papel do imaginário e da brincadeira simbólica na Educação Infantil.





A fala da Professora Mariana, ao afirmar que o faz de conta “estimula a imaginação e a criatividade, tornando as aulas mais prazerosas”, revela uma concepção da brincadeira como experiência afetiva e estética, e não mera atividade recreativa. Essa perspectiva aproxima-se do entendimento de Winnicott (1975), que afirma que o brincar constitui um espaço potencial, isto é, um território intermediário entre realidade interna e realidade externa, no qual a criança pode experimentar, criar e atribuir sentidos ao mundo. Para o autor, o brincar é necessário para a saúde emocional, pois permite que a criança elabore sentimentos e conflitos internos por meio da imaginação.

De forma complementar, Vygotsky argumenta que o faz de conta possibilita à criança agir em um nível superior ao habitual, acessando a zona de desenvolvimento proximal, já que a brincadeira simbólica envolve planejamento, negociação de papéis e autorregulação. A fala da Professora Raquel ao afirmar que o faz de conta “desenvolve valores, desperta o interesse pela leitura e promove diálogo”, evidencia esse caráter interativo e comunicativo, demonstrando que a professora compreende o brincar como fenômeno social, não individual.

Além disso, Moyles (2002) reforça que a brincadeira simbólica é um meio de comunicação, através do qual as crianças expressam significados que ainda não conseguem formular verbalmente. Assim, quando as professoras observam que o faz de conta favorece a linguagem e o diálogo, elas identificam justamente essa função expressiva e estruturante do brincar.

Outro ponto revelado nos dados é a percepção de que o faz de conta contribui para o desenvolvimento de valores e da sensibilidade social. Esse entendimento converge com Bettelheim (1980), que afirma que as histórias, fábulas e narrativas simbólicas ajudam as crianças a lidar metaforicamente com dilemas emocionais e éticos, organizando a própria experiência subjetiva. Sobre a ludicidade, os resultados mostram que as docentes a concebem como um elemento central na Educação Infantil, uma vez que:

“torna a aprendizagem mais prazerosa e desenvolve habilidades cognitivas e sociais” (Prof. Mariana);





“desperta o interesse e a curiosidade, tornando o aprendizado mais divertido”
(Prof. Raquel).

Essas percepções convergem com a concepção defendida por Kishimoto (2011), ao afirmar que o brincar é a linguagem natural da criança, por meio da qual ela interpreta e reelabora o mundo, produzindo sentido para as experiências vividas.

A autora destaca: “O brincar possibilita à criança desenvolver sua capacidade de pensar, agir e relacionar-se com o outro, constituindo-se como espaço de construção da aprendizagem significativa” (Kishimoto, 2011, p. 45).

Corroborando esse entendimento, Vygotsky (1991) afirma que, durante o brincar, a criança atua em um nível de desenvolvimento superior ao habitual, operando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, o que indica que o lúdico não é apenas recreação, mas estrutura cognitiva e social de aprendizagem.

Do ponto de vista afetivo-emocional, Winnicott (1975) contribui afirmando que o brincar constitui um espaço potencial, no qual a criança pode experimentar sentimentos, elaborar conflitos e estabilizar a identidade. A associação feita pelas docentes entre ludicidade, prazer e envolvimento afetivo confirma essa perspectiva.

Por fim, Huizinga (2000) reforça que o jogo é um fundamento da cultura humana, e que aprender por meio do brincar significa participar de um modo de estar no mundo que é próprio da infância. Assim, ao reconhecerem que a criança “aprende brincando”, as professoras demonstram uma compreensão que se alinha à concepção contemporânea de infância como sujeito ativo, produtor de cultura e conhecimento.

No que se refere aos aspectos considerados essenciais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, as professoras apontam que este processo deve contemplar dimensões emocionais, sociais, cognitivas, físicas e culturais, conforme demonstram as falas:

Estimula em vários aspectos tanto emocional, social que a convivência e estimula também a ludicidade e a cultura. (Prof Mariana)

Considera os aspectos importantes: físico, emocional, social e cognitivo. (Prof Raquel)





As falas das docentes mostram uma concepção ampliada de infância, em que a criança não é percebida apenas como receptora de conteúdos, mas como um ser em permanente desenvolvimento e interação com o mundo. Essa visão está alinhada com a BNCC (2018, p. 35), ao afirmar que: “A educação infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, considerando-a em suas múltiplas dimensões: física, emocional, social, cognitiva e cultura”. Nesse sentido, o desenvolvimento integral não é resultado de ações isoladas, mas do entrelaçamento de experiências afetivas, corporais, simbólicas e sociais. Essa compreensão aproxima-se daquilo que Winnicott (1975) define como formação da personalidade por meio do vínculo, do acolhimento e do brincar, reforçando que o desenvolvimento emocional é tão relevante quanto o cognitivo.

Do ponto de vista social e cultural, as professoras evidenciam a importância da convivência entre pares, o que encontra fundamento em Sarmiento (2007), que defende a infância como categoria social que produz cultura, interagindo e construindo significados compartilhados. Assim, ao destacarem a socialização como eixo central, as docentes demonstram compreender que a escola não é apenas espaço para aprender conteúdos, mas lugar de pertencimento, identidade e diálogo.

Essa compreensão também encontra respaldo em Reali e Mizukami (2002), que explicam que a constituição do sujeito ocorre nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, em especial quando mediadas por afetividade, linguagem, cooperação e expressão simbólica. Segundo as autoras: “A identidade da criança se constitui na interação com o outro, em processos de trocas de saberes, afetos e experiências.” (Reali; Mizukami, 2002, p. 53).

Além disso, ao reconhecerem o papel do corpo e do movimento, as professoras articulam sua concepção com Wallon (1975), que explica que o desenvolvimento da inteligência e da afetividade passa pelo corpo e pela expressão motora. Wallon destaca que o gesto, o movimento e a expressão corporal são constitutivos da aprendizagem.

Desse modo, o brincar não é apenas um recurso metodológico, mas uma experiência fundante da aprendizagem e da constituição do sujeito. Essa compreensão é reforçada também





por Kishimoto (2011), quando afirma que a ludicidade possibilita aprendizagens significativas, pois promove curiosidade, motivação e envolvimento ativo.

Portanto, observa-se que as concepções das professoras dialogam com os referenciais teóricos contemporâneos e com os documentos normativos da Educação Infantil, ainda que tenham sido construídas predominantemente pela prática e pela experiência docente, como discutido anteriormente com base em Medeiros *et al.* (2019) e Huberman (2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que as professoras participantes possuem trajetória profissional consolidada, com tempo de experiência entre oito e dez anos na Educação Infantil, atendendo, portanto, à formação inicial prevista na LDB. No entanto, foi possível identificar uma fragilidade quanto à formação continuada, a qual se mostrou presente, porém de forma limitada e pouco sistematizada. Essa lacuna repercute diretamente na intencionalidade das práticas, uma vez que as docentes reconhecem a importância do lúdico e o utilizam com frequência, mas nem sempre sustentam suas escolhas com fundamentação teórica consistente ou critérios metodológicos definidos.

No que se refere às concepções, observou-se que as docentes entendem a criança como sujeito ativo, criador e capaz de atribuir sentidos ao mundo que a cerca. Reconhecem o lúdico como um meio de promover participação, imaginação e expressão, bem como a literatura infantil como ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem, das emoções e da construção de valores. Essas concepções estão alinhadas aos documentos oficiais, como o RCNEI (1998) e a BNCC (2018), que defendem a aprendizagem por meio do brincar, da interação e da exploração. Contudo, verificou-se que tais concepções têm origem predominantemente na prática cotidiana, o que reforça a necessidade de aprofundamento conceitual por meio de processos formativos permanentes.

Desse modo, reafirma-se que o brincar não é acessório da rotina escolar, mas linguagens formadoras, que possibilitam às crianças construir sentidos, interpretar o mundo e





atuar criativamente no seu processo de aprendizagem. Investir na ludicidade e na leitura é, portanto, investir na infância em sua essência e na formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Josy Alves et al. **Literatura infantil lúdica: a importância dessa ferramenta no processo de alfabetização**. REEDUC – Revista de Estudos em Educação, v. 10, n. 1, p. 362–378, 2024.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Antônia Dalva França; MORAIS, Ana Paula de. **Criança, infância e escola de educação infantil**. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 2, 2023.

FRABBONI, Franco. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2003.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador**. Cairu em Revista, v. 2, n. 2, 2013.





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

REALI, Ana M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. **Formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: práticas pedagógicas e construção do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Andréa. **Ludicidade na educação infantil: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância.** Braga: Universidade do Minho, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 23/05/2026

Aprovado em: 14/06/2026

Publicado em: 01/07/2026

