

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Cesar Antonio de Souza

**A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COM MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**São Caetano do Sul - SP
2024**

CESAR ANTONIO DE SOUZA

**A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COM MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul - SP
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Cesar Antonio

A brincadeira e o brinquedo com materiais não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil/ Cesar Antonio de Souza – São Caetano do Sul – USCS, 2024.

121 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2024.

1. Brinquedos não estruturados. 2. Brincadeira. 3. Educação Infantil. 4. Educação física. 5. Desenvolvimento integral.

Sá, Ivo Ribeiro de. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Prof^a. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof^a. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 11/01/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (Orientador - USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felicio Brito (USCS)

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP)

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, acreditam na força da esperança e da perseverança, mesmo diante dos desafios. Como bem disse Ariano Suassuna:

"O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso." Que a fé e a esperança sigam guiando nossos passos, para que, com os pés no chão e o coração cheio de sonhos, possamos continuar a construir nosso caminho com coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e sabedoria que me conduziram até aqui, sustentando-me nos momentos mais difíceis e iluminando meu caminho.

Quero expressar minha eterna gratidão aos meus queridos pais, Antonio Ferreira de Souza e Raimunda Maria de Souza, que, mesmo não estando mais presentes fisicamente, sempre foram minha maior inspiração. Embora jamais pudessem imaginar que eu chegaria até aqui e me tornaria mestre, sei que estariam profundamente orgulhosos. Carrego comigo os valores e ensinamentos que me transmitiram, e dedico essa conquista à memória de ambos, com todo o meu amor e saudade.

Em especial, meu profundo agradecimento a Alexandre Costa Carraro, que, com toda sua calma e paciência, esteve ao meu lado em cada etapa dessa jornada. Sua confiança em mim, seu apoio nas dificuldades, e sua presença constante, tanto nos desafios quanto nas conquistas, foram fundamentais para que eu pudesse perseverar e alcançar este objetivo. Agradeço também aos meus irmãos, por sempre me encorajarem e me incentivarem a continuar estudando.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá, sou imensamente grato pela orientação paciente e atenciosa. Sua sabedoria, compromisso e dedicação foram indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado por acreditar no meu potencial e por me guiar com tanto zelo e cuidado.

Agradeço ainda aos meus amigos Rafael, Daisy, Karina e Aline, cujas palavras de incentivo e amizade tornaram essa jornada mais leve e prazerosa. E, claro, a todos os professores que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Santo André, expresso minha gratidão pela oportunidade de atuação profissional, que tanto agregou ao meu crescimento e ao desenvolvimento desta pesquisa. À Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, deixo meu reconhecimento por proporcionar uma formação sólida, que foi crucial para minha evolução como educador e pesquisador.

A cada um de vocês, que de alguma maneira foi parte essencial desta caminhada, deixo meu mais sincero agradecimento. Sem o apoio de todos, este trabalho não seria possível.

RESUMO

Esta dissertação investigou o uso de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil, buscando entender suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. O estudo partiu da questão central: Como os professores de educação física percebem e utilizam brinquedos estruturados e não estruturados em suas práticas pedagógicas? Os principais objetivos foram: identificar as representações dos professores sobre esses brinquedos, analisar suas práticas pedagógicas e promover uma formação para o uso educativo dos materiais não estruturados. Autores como Bardin, com sua Análise de Conteúdo, fundamentaram a metodologia, permitindo a sistematização e a interpretação das percepções dos professores sobre os brinquedos; Brougère contribuiu com a compreensão do brinquedo como artefato cultural, ressaltando seu papel no desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças; Kishimoto apoiou a visão do valor dos brinquedos não estruturados para o aprendizado ativo, exploratório e lúdico. A metodologia adotada foi qualitativa e colaborativa, incluindo três oficinas de formação com professores de educação física da rede pública de Santo André. Nessas oficinas, os participantes discutiram, vivenciaram e exploraram o potencial dos brinquedos não estruturados, como garrafas plásticas e caixas de papelão, em suas práticas pedagógicas. A análise dos dados indicou uma mudança significativa na percepção dos professores: inicialmente vistos como improvisações de baixo valor pedagógico, os brinquedos não estruturados passaram a ser reconhecidos como ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças. Como produto educacional, foi desenvolvida uma matriz de formação composta por três oficinas de brincadeiras e brinquedos com materiais não estruturados, com o objetivo de capacitar os professores a utilizarem esses recursos de forma pedagógica e intencional, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico.

Palavras-chave: brinquedos não estruturados; brincadeira; educação infantil; educação física; desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This dissertation investigated the use of unstructured toys in Physical Education classes within Early Childhood Education, aiming to understand their contributions to children's holistic development. The study was guided by the central question: How do Physical Education teachers perceive and use both structured and unstructured toys in their pedagogical practices? The main objectives included identifying teachers' representations of these toys, analyzing their pedagogical practices, and providing training for the educational use of unstructured materials. Authors such as Bardin, with her Content Analysis framework, provided methodological support, allowing for a structured interpretation of teachers' perceptions of toys; Brougère contributed an understanding of toys as cultural artifacts, highlighting their role in fostering children's autonomy and creativity; Kishimoto reinforced the value of unstructured toys, emphasizing their potential in active, exploratory, and playful learning. The adopted methodology was qualitative and collaborative, involving three training workshops with Physical Education teachers from public schools in Santo André. In these workshops, participants discussed, experienced, and explored the pedagogical potential of unstructured toys, such as plastic bottles and cardboard boxes. Data analysis indicated a significant shift in teachers' perceptions: initially seen as low-value improvisations, unstructured toys came to be recognized as essential tools for children's cognitive, emotional, motor, and social development. As an educational product, a training matrix was developed, consisting of three workshops on games and toys with unstructured materials, designed to equip teachers to use these resources pedagogically and intentionally, promoting an inclusive and dynamic learning environment.

Keywords: education; teacher motivation; pedagogical practices; elementary school; continuous training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Brincadeiras indígenas | 41 |
| Figura 2 – Brincadeiras africanas | 42 |
| Figura 3 – Década de 1930 - fabricação de brinquedos no Brasil..... | 50 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Pesquisa através do aplicativo <i>Publish or Perish</i> | 20 |
| Quadro 2 – Pesquisa base de dados: <i>BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações</i> | 23 |
| Quadro 3 – Pesquisa base de dados: Google Acadêmico | 25 |
| Quadro 4 – Participantes da pesquisa | 57 |
| Quadro 5 – Índices e hipóteses – Oficina 1 | 62 |
| Quadro 6 – Índices e hipóteses – Oficina 2 | 64 |
| Quadro 7 – Unidades de registro e unidades de contexto – Oficina 2 | 65 |
| Quadro 8 – Unidades de registro e unidades de contexto – Oficina 3 | 68 |
| Quadro 9 – Categorias de análise | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PET | Polietileno Tereftalato |
| TCLE | Termo Consentimento Livre Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| MEMORIAL | 14 |
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 20 |
| 3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DO BRINQUEDO | 30 |
| 4 O BRINCAR E O BRINQUEDO: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .. | 33 |
| 4.1 O brincar e suas múltiplas dimensões..... | 37 |
| 4.2 As brincadeiras brasileiras: um resgate histórico | 40 |
| 5 A INDÚSTRIA DO BRINQUEDO: DA ANTIGUIDADE ÀS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS | 44 |
| 6 OS BRINQUEDOS INDUSTRIALIZADOS E OS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS | 52 |
| 6.1 Brinquedos não estruturados | 53 |
| 6.2 Brinquedos industrializados..... | 53 |
| 6.3 Brinquedos não estruturados: desafios e soluções | 54 |
| 7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 56 |
| 7.1 Campo de pesquisa | 56 |
| 7.2 Participantes da pesquisa | 57 |
| 7.3 Objeto de estudo | 58 |
| 7.4 Fundamentos teóricos da pesquisa..... | 58 |
| 7.5 Instrumento de produção de dados..... | 59 |
| 8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE | 67 |
| 8.1 Metodologia de análise de conteúdo segundo Bardin (2015)..... | 68 |
| 8.2 Unidades de registro e unidades de contexto | 68 |
| 8.3 Cruzamento dos dados produzidos nas oficinas | 70 |
| 8.4 Categorias de análise..... | 74 |
| 8.4.1 Os professores e os brinquedos estruturados e não estruturados..... | 75 |
| 8.4.2 Os brinquedos não estruturados e o desenvolvimento infantil..... | 78 |
| 8.4.3 Práticas pedagógicas e o uso de brinquedos estruturados e não estruturados | 83 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| 10 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL | 91 |
| REFERÊNCIAS | 99 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DE MESTRADO | 106 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ATIVIDADES COM BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS – OFICINA..... | 109 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO USO DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS | 111 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA USO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL – OFICINA 2 | 113 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ATIVIDADES COM BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS – OFICINA 2..... | 115 |
| APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA DISCUSSÃO – OFICINA 3 | 117 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 119 |

MEMORIAL

Nasci na cidade de Santo André em 1975, sendo o terceiro de nove filhos de uma família que se estabeleceu em Mauá, onde cresci e estudei em escolas públicas. Desde cedo, sempre me esforcei nos estudos, buscando dar orgulho aos meus pais. Aos 10 anos, fui obrigado a trabalhar na feira para ajudar minha família e, após três anos, me tornei balconista em um bar. Alguns anos depois, ao concluir um curso de datilografia, fui convidado a ensinar na mesma escola onde me formei, permanecendo lá até meus 18 anos. Na sequência, ingressei como metalúrgico em uma empresa multinacional, tornando-me o principal provedor da minha família. Essa responsabilidade me afastou temporariamente dos estudos, mas, em 2001, retomei minha trajetória acadêmica, cursando Administração de Empresas. Após concluir o curso, realizei uma pós-graduação em Sistemas de Informação e, logo em seguida, outra pós-graduação em Gestão Ambiental, áreas que complementaram minha atuação profissional.

Em um dos recrutamentos internos da empresa onde trabalhava, fui aprovado e promovido ao cargo de Analista de Meio Ambiente, função que desempenhei com dedicação, o que me proporcionou um desenvolvimento significativo em minha carreira. Em 2011, fui aprovado em um concurso público na área administrativa, onde atuei por 11 anos. Entretanto, com o tempo, percebi que não encontrava mais satisfação nas minhas funções e decidi mudar de rumo. Durante esse período, despertei um forte interesse pela área de esportes e decidi cursar Educação Física. Essa escolha foi impulsionada por uma experiência negativa que tive na infância: entre o quinto e o sétimo ano, fui vítima de bullying por parte de um professor de Educação Física, que acreditava que todos os meninos deveriam ser bons em futebol, esporte pelo qual eu não tinha interesse, preferindo atletismo, natação e judô. Essa vivência me fez refletir e desejar seguir um caminho diferente, oferecendo novas possibilidades de atividades físicas às crianças.

Assim, iniciei minha graduação em Educação Física com o propósito de fazer a diferença como educador, criando um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Após ser aprovado em concurso, assumi o cargo de professor na rede municipal de Santo André, onde atuo, buscando constantemente me desenvolver e contribuir de maneira significativa para a educação e o bem-estar das crianças.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação infantil foi considerada assistencialista até meados de 1980, momento em que essa educação era oferecida apenas para aquelas crianças cujas mães já estavam inseridas no mercado formal de trabalho. Nesse período as políticas públicas voltadas para a educação infantil tinham como foco principal garantir o cuidado e a alimentação das crianças, não tendo uma preocupação significativa com os processos de ensino e aprendizagem dos pequenos, ou seja, as escolas de educação infantil se dedicavam a fornecer os cuidados básicos e alimentação, sem oferecer uma formação educacional propriamente dita (Ferreira; Moreira, 2019).

No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos consistia em um direito da família, opção dos pais, mas, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança, dever do Estado. O trabalho desenvolvido com esse ciclo de vida é reconhecido como trabalho de educação infantil, superando, no ordenamento legal, a visão meramente assistencialista e, com isso, incluindo as instituições de educação infantil no Sistema de Educação Básica (Redin; Gomes; Folchi, 2013, p.35).

Com o passar do tempo, as políticas públicas de educação foram evoluindo e gradualmente houve uma transformação no reconhecimento da importância que tinha a educação infantil como um período primordial para o desenvolvimento integral das crianças não somente em relação aos cuidados físicos, como também na questão da estimulação cognitiva, emocional e social (Oliveira; Pereira, 2021).

Em 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal do Brasil e em 13 de julho de 1990 aconteceu a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo os direitos e as garantias de crianças e adolescentes, tendo como objetivo assegurar o desenvolvimento pleno, saudável e em condições de dignidade desse público. Esse documento também estabelece as responsabilidades dos pais, da sociedade e do Estado em relação às crianças e adolescentes. E esse estatuto expressa que: “Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990).

Nesse sentido, ainda buscando garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, no ano de 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que em seu artigo 4º e em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil asseguram que a educação básica será obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade ou seja:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4

(quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio [...] (Brasil, 1996).

Com isso, a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de até cinco anos de idade (Fernandes *et al.*, 2022). A partir daí, a pré-escola passou a ser um direito de todas as crianças e uma obrigação do Estado e da família, sendo obrigatória a matrícula e frequência das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (Brasil, 2017, p.27).

Diante das legislações e dos documentos elencados até o momento, a Secretaria de Educação do município de Santo André, ao organizar o documento curricular para a rede pública de educação, acredita que, quanto à Etapa da Educação infantil, será necessário que se trabalhe com os campos de experiência elencados na BNCC (Santos; Almeida, 2020),

[...] articulando o cuidar e o educar, possibilitando a formação integral da criança em seus diversos aspectos: cognitivo, emocional, motor, sensorial e social. Nessa Etapa deverão estar assegurados, de maneira equitativa, os seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Santo André, 2019, p.14).

Nessa perspectiva e em relação ao brincar, nota-se a importância deste como uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira deve ser incentivada e garantida de forma adequada, respeitando-se a faixa etária, as características individuais e as condições de vida de cada criança (Gonçalves, 2021). Deve-se respeitar também as diversidades de gênero, etnia, religião, deficiência, entre outros aspectos, como a segurança, e garantir que todas as crianças possam participar das atividades.

O brincar é a atividade principal das crianças. É por meio das brincadeiras que os meninos e as meninas expressam sentimentos, valores, conhecem a si próprios, criam situações variadas, exploram objetos, comunicam-se, constroem e reconstróem novas significações para as práticas culturais (Franceschini, 2018, p.29).

De acordo com Kishimoto (2011), o objeto lúdico brinquedo surge como um fragmento de cultura acessível à criança, ele se torna seu companheiro durante o ato de brincar. A interação com o brinquedo conduz a criança à ação e à criação acompanhada, incentivando-a a se movimentar e explorar sua imaginação.

Nesse sentido, a escola pode proporcionar às crianças, durante as aulas de educação física, diversas oportunidades para brincar e, em diversos outros momentos, disponibilizar espaços e brinquedos que possam ser utilizados por elas (Figueiredo, 2019).

Diante disso, devemos tratar de dois conceitos de brinquedos que são essenciais para melhor entendimento do assunto. São eles: os brinquedos industrializados e os brinquedos não estruturados.

Os brinquedos industrializados normalmente são produzidos em grande escala e através de processos automatizados de produção (Silva; Oliveira, 2020). Na fabricação destes podem ser utilizados diversos tipos de materiais como tecido, madeira, plásticos, metal, borracha, isso vai depender do tipo de público-alvo que se pretende atingir (Pereira, 2021).

Os brinquedos industrializados podem proporcionar algumas vantagens, uma vez que a produção é realizada em quantidade elevada, os preços podem abranger diversos públicos: desde consumidores que podem pagar por brinquedos mais caros quanto consumidores que somente podem pagar pelos brinquedos mais baratos. Outro ponto a observar é a facilidade em encontrar esses produtos, já que estão disponíveis aos clientes através de diversos canais de distribuição, como lojas físicas, sites na internet e bancas de vendedores alternativos nos comércios populares (Rodrigues, 2021).

Por outro lado, deve-se atentar às possíveis desvantagens que os brinquedos industrializados trazem consigo. Muitas vezes esses brinquedos são produzidos com materiais de péssima qualidade e procedência duvidosa, oriundos de contrabando ou produzidos em países sem controle de qualidade (Martins *et al.*, 2020).

Podem ser produzidos com materiais altamente tóxicos e proibidos no país, prejudicando assim a saúde das crianças que ficarem expostas a eles. Outrossim, brinquedos industrializados, ao serem criados, já são concebidos com regras de como se brinca, que devem ser seguidas, o que geralmente limita a criatividade, a imaginação e pode induzir as crianças a determinados comportamentos como violência, ansiedade, desinteresse em realizar outras atividades cotidianas e escolares (Silva *et al.* 2022).

É de fundamental importância que os pais e responsáveis incentivem seus filhos a brincar com a maior variedade possível de brinquedos, incluindo aqueles não

industrializados, como brinquedos artesanais e, principalmente, os brinquedos de materiais não estruturados (Ferreira; Moreira, 2019).

Os brinquedos não estruturados, como as embalagens de xampu, as massinhas, as caixas de papelão, os potes diversos, dentre outros, não têm regras ou estruturas predefinidas. Eles oferecem às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e criar seu próprio mundo de brincadeiras, são mais flexíveis e encorajam a criatividade, a imaginação e a independência da criança.

Os brinquedos não estruturados são objetos simples facilmente encontrados na natureza. Por não terem, necessariamente, tamanhos ou formas definidas, eles incitam a criança a criar e a fazer uso da imaginação. Pedacos de madeira, osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente encontrados pela criança e que podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaço de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um esplêndido ônibus. [...] São brinquedos não estruturados: terra, água, papel, argila, pedras, marimbas, bolas, blocos de construção, cubos de encaixe, tintas de várias cores, lápis, giz, contas de enfiar, massa de modelagem, tecidos, chocalhos, caixas com tampas ou então sucatas que a criança reaproveita (Ferreira, 1992, p.26).

Em se tratando de brinquedos não estruturados, podemos considerar ainda utensílios domésticos, embalagens de desodorante, garrafas pet, tampas de garrafa, meias velhas, ou seja, materiais que não têm um objetivo específico como brinquedos, mas, quando disponibilizados para as brincadeiras das crianças, podem aguçar sua imaginação, criação e expressão, transformando-se em inúmeros brinquedos e tomando novos significados (Mendes, 2021).

Considerando a relevância das brincadeiras e dos brinquedos no currículo educacional da rede de educação de Santo André, é essencial proporcionar espaços com estrutura adequada e recursos suficientes para promover o ato de brincar. Essa prática facilita o desenvolvimento das crianças por meio das aulas de educação física, proporcionando um ambiente onde a criatividade e a expressão livre são estimuladas.

O artigo “Infraestrutura e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desenvolvimento educacional” investiga a relação entre a infraestrutura escolar e o desempenho educacional no Brasil. Utilizando dados do Censo Escolar de 2007 e 2017, os autores criaram um índice de infraestrutura escolar e aplicaram modelos de regressão que quantificam essa relação. Os resultados mostram que investimentos em infraestrutura escolar são essenciais para melhorar a qualidade da educação, destacando a importância de políticas públicas que garantam ambientes escolares adequados para o desenvolvimento das crianças (Garcia *et al.*, 2020).

Além do mais, diálogos com professores de educação física frequentemente revelam relatos sobre a falta de espaços adequados e materiais suficientes para realizar aulas que atendam às reais necessidades das crianças na educação infantil. Segundo esses professores, essa é uma das principais dificuldades enfrentadas na área. Na rede de educação de Santo André, observa-se que os espaços destinados ao brincar das crianças frequentemente encontram-se sem as devidas manutenções e, muitas vezes, quando existem espaços para as crianças brincarem, os mesmos são inadequados ou inseguros.

Portanto, é fundamental que as políticas de educação incluam não apenas investimentos em infraestrutura escolar, mas também a disponibilização de materiais e recursos que possibilitem um ambiente rico em oportunidades para o brincar. Esses investimentos devem ser direcionados para criar ambientes que suportem práticas educacionais diversas, como o uso de brinquedos não estruturados, que são valiosos para o desenvolvimento integral das crianças.

Esses cenários estimularam o desejo de discutir o tema de estudo (A brincadeira e o brinquedo com materiais não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil) e, conseqüentemente, fundamentar o Tema-problema de pesquisa: Qual a percepção dos professores de educação física na educação infantil sobre o uso dos brinquedos estruturados e não estruturados em suas aulas?

O objetivo geral deste estudo pretende verificar a compreensão dos professores de educação física da educação infantil sobre o uso dos brinquedos estruturados e não estruturados em suas aulas e, como objetivos específicos espera-se: 1) Identificar as representações que os professores possuem sobre os brinquedos estruturados e não estruturados; 2) Verificar a compreensão dos professores sobre as contribuições dos brinquedos não estruturados no processo de desenvolvimento infantil; 3) Identificar como pensam o uso dos brinquedos estruturados e não estruturados em suas aulas; 4) Elaborar oficinas de brincadeiras e brinquedos com materiais não estruturados com professores de educação física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Como forma de subsidiar nosso estudo, foram realizadas algumas pesquisas para levantamento de teses, dissertações e bibliografias que pudessem compor a pesquisa em curso. Ao realizar o primeiro levantamento de informações, foram utilizados o aplicativo *Publish or Perish*¹, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico, considerando o período entre 2018 e 2022.

Nesse sentido, como filtro inicial nas bases de dados consultadas, foram utilizadas as palavras-chave: educação infantil, materiais não estruturados, brincadeiras. O refinamento dos documentos coletados aconteceu em três etapas, sendo a primeira fase dedicada à verificação dos títulos para garantir se eles faziam referência aos assuntos requisitados. Em relação à segunda fase, nossa intenção foi selecionar minuciosamente os primeiros registros e restringi-los aos títulos pertinentes ao nosso objeto de investigação.

A fim de se aprofundar mais na revisão bibliográfica e nos estudos escolhidos, foi realizada a leitura dos resumos e feitas as anotações pertinentes nessa terceira fase. Ao finalizar essas três etapas, foi possível selecionar um total de oito estudos.

Os resultados da pesquisa correlata, realizada por meio da base de dados do aplicativo *Publish or Perish* estão apresentados no Quadro 1, os resultados da pesquisa realizada na base de dados *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD* estão apresentados no Quadro 2 e a pesquisa correlata realizada na base de dados Google Acadêmico no Quadro 3.

Quadro 1 – Pesquisa através do aplicativo *Publish or Perish*

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|------------------------------|--|--|------|
| ANDRADE, A. O. <i>et.al.</i> | Materiais não estruturados na educação infantil | Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação | 2022 |
| FRANCESCHINI, L. | Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul | Universidade São Caetano do Sul – USCS | 2018 |
| KAULFUSS, M.A. | Vygotsky e suas contribuições para a educação. | Revista Científica Eletrônica de Ciências da FAIT | 2017 |

¹ *Publish or Perish*: É um aplicativo que auxilia na busca de referências bibliográficas através de palavras-chave e períodos específicos determinados pelo pesquisador.

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|--|--|--|------------|
| LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. | Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? | Revista HISTEDBR On-line | 2019 |
| NETO, C.; LOPES, F. | Brincar em todo o lado. | Associação dos profissionais de educação da infância | 2018 |
| PESTANA, A. | A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças. | Escola Superior de Educação de Lisboa | 2020 |
| ROSA, D. S. M. | O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância. | Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação | 2018 |
| SILVA, T. V.; ARAÚJO, L. C. N. | Brincar é coisa séria: Contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. | Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação | 2021 |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Para embasar adequadamente o estudo em questão, tornou-se necessário realizar uma investigação mais aprofundada sobre os temas abordados por cada um desses autores.

Assim: Andrade *et. al.* (2022) discutem a importância dos materiais não estruturados, esses materiais são cruciais para o desenvolvimento intelectual, pois proporcionam oportunidades para as crianças explorarem a função cognitiva. Enfatizam o papel do professor como mediador da aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das crianças e criando experiências de aprendizagem significativas e salientam a importância de considerar o brincar como uma forma de comunicação e de aprendizagem, permitindo que as crianças explorem sua imaginação e fantasia.

As autoras questionam como os espaços escolares podem ser adaptados para estimular a criatividade, produção e motivação nas crianças através do brincar com materiais não estruturados. A metodologia utilizada não está explícita, contudo, com base nas informações do artigo, nota-se a presença de uma abordagem qualitativa e revisão de literatura que ajuda a compreender como os educadores estão promovendo a autonomia das crianças através da mediação.

Franceschini (2018) em seu estudo busca compreender a maneira pela qual os brinquedos e as brincadeiras estão presentes nas instituições de educação infantil da Rede municipal de São Caetano do Sul, visando elaborar estratégias de intervenção

na prática pedagógica referente ao ato de brincar. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa envolveram a análise de diversos documentos oficiais como fundamentação. A abordagem escolhida para a investigação foi uma pesquisa qualitativa que visa compreender as questões analisadas por meio da observação e do estudo aprofundado. O estudo exploratório foi desenvolvido para aprimorar as hipóteses e os objetivos de investigação, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema em análise. Destaca-se ainda a utilização da formação de grupos focais, os quais reuniram professoras e formadoras de educação infantil da Rede Municipal de São Caetano do Sul.

Kaulfuss (2017) destaca a importância do papel do professor como mediador, proporcionando um ambiente favorável para o pleno desenvolvimento do aluno. Além disso, discute a relevância dos aspectos históricos, sociais e culturais no desenvolvimento e aprendizagem humanos. A metodologia do artigo envolveu uma revisão da literatura existente sobre Vygotsky e suas teorias, bem como uma análise de como essas teorias se aplicam à educação.

Lira, Domênico e Nunes (2019) objetivam refletir sobre o brinquedo, sua produção, divulgação e relação com as crianças na contemporaneidade. Depois da revolução industrial, ocorreu uma modificação na forma de produzir brinquedos, que começaram a ser fabricados por grandes empresas e amplamente divulgados pelos meios de comunicação. A metodologia empregada foi uma revisão da literatura baseada em diversos autores como Benjamim (1984), Brougère (1995, 2004), Bujes (2000), Kishimoto (2002) dentre outros. Esses autores ajudaram a refletir sobre o brinquedo como artefato cultural e que passa por um forte processo de industrialização, com efeitos para a constituição das subjetividades infantis.

Neto e Lopes (2018) abordam a importância do ato de brincar, da prática de atividades físicas e do envolvimento em ações ao ar livre e em ambientes naturais.

Pestana (2020) visa compreender a importância e as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados no brincar das crianças. A pesquisadora busca entender como as crianças e os educadores valorizam a exploração desses materiais. Por meio de observações e entrevistas, constatou-se que esses materiais potencializam a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças. Portanto, conclui-se que o uso de materiais não estruturados e semiestruturados é uma estratégia educativa que deve ser propiciada para estimular o brincar das crianças nas instituições de educação infantil.

Rosa (2018) ressalta a importância de compreender como os professores podem melhorar a exploração dos materiais não estruturados, destacando as estratégias empregadas por esses educadores. Além disso, busca uma compreensão aprofundada sobre como as crianças realizam essa exploração e qual é o papel essencial desempenhado pelos professores nesse processo. O estudo foi conduzido por meio da metodologia da investigação-ação, a qual se insere de maneira integrada nas abordagens da investigação qualitativa.

Silva e Araújo (2021) objetivam refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças na educação infantil. Destacam o ato de brincar como significativo para a infância, facilitando a construção de reflexão, autonomia, sentimentos e criatividade. Isso estabelece uma perspectiva da lógica infantil e, dessa forma, ajuda a criança a entender e a interagir com a realidade. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica, os autores realizaram leituras em livros, artigos e legislações para refletir sobre o tema em questão.

Quadro 2 – Pesquisa base de dados: *BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|----------------------|--|--|------------|
| GARTNER, G. P. S. M. | O brinquedo e a brincadeira: Crianças em diferentes contextos históricos: (Guarapuava – PR): 1950-2006 | Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR | 2019 |
| HARSTELN, R. E. | Inovação colaborativa de produtos em uma indústria de brinquedos - estudo de caso | Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos | 2018 |
| OLIVEIRA, B. S. | “Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas”: atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais | Universidade Federal de Sergipe | 2020 |
| SILVA, D. H. R. | A criança, o brincar e a educação infantil: o que pensam os educadores de uma instituição pública do interior paulista | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas | 2021 |
| SOUZA, J. S. | “Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis” | Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação | 2019 |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Gartner (2019) em seu estudo discute diferentes questões, como gênero, consumo e liberdade, por meio das similaridades e diferenças, no que se refere a expressões desenvolvidas culturalmente e expressas no brincar. Para a coleta de dados foi estabelecida a metodologia história oral, pautada em entrevistas semiestruturadas, assim como a análise de registros fotográficos que continham brinquedos e brincadeiras, realizadas no município de Guarapuava-PR, entre os anos de 1950 e 2006. O estudo teve como base teórica autores como Benjamin (2002), Brougère (1997, 2004) e Kishimoto (2002, 2003, 2004, 2010 e 2011).

Harsteln (2018) busca identificar como uma indústria de brinquedos pode integrar um processo colaborativo de inovação em desenvolvimento de produtos. O estudo se desenvolveu em três etapas específicas: a) verificação documental detalhada da empresa investigada; b) entrevistas semiestruturadas conduzidas junto aos principais consumidores e; c) grupo focal formatado com um workshop com os colaboradores da companhia e demais atores externos envolvidos com a empresa.

Oliveira (2020) ressalta a importância de compreender os currículos construídos nas culturas infantis em interação com as tecnologias digitais. A pesquisa fundamenta-se na epistemologia multirreferencial, envolve uma compreensão plural das especificidades educacionais e emprega estratégias participativas de pesquisa envolvendo as crianças. A metodologia empregada na pesquisa é a investigação qualitativa, que se inspira nos pressupostos da etnografia. Isso envolve a escuta das vozes das próprias crianças como autoras das vivências das culturas infantis. Essa metodologia permitiu uma compreensão profunda das experiências das crianças com as tecnologias digitais, enquanto os resultados destacaram a capacidade das crianças de aprender e criar através do jogo e da interação com as tecnologias digitais.

Silva (2021) pretende entender a importância do brincar no desenvolvimento infantil e como esse entendimento afeta as práticas pedagógicas dentro das instituições de educação infantil. O autor explora também como os professores, educadores e a equipe gestora percebem as infâncias e como suas concepções influenciam suas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas. Isso permite compreender os fenômenos que envolvem os seres humanos nas suas mais variadas relações estabelecidas no contexto estudado. Além disso, realizou-se uma pesquisa de campo, que permite um amplo e intenso

aprofundamento nas questões trazidas pela pesquisa por meio da imersão do pesquisador em campo. Como instrumento de coleta de dados também se serviu de entrevista, que é uma forma de interação social em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Souza (2019) pretende entender como a interação de crianças (com idades entre quatro e cinco anos) com tecnologias digitais móveis (como smartphones e tablets) contribui para a estruturação dos processos de produção das culturas infantis contemporâneas. A pesquisa focou especificamente no ato de brincar e como ele se mistura com o uso de dispositivos digitais. A metodologia da pesquisa envolveu um estudo qualitativo realizado ao longo de cinco meses, onde a pesquisadora interagiu com crianças que fazem parte de sua rede pessoal de amizade. Os encontros ocorreram semanalmente em um ambiente privado/familiar. Em rodas de brincadeiras, durante esses encontros, a pesquisadora dialogou com dois grupos de crianças. O estudo mostra que as crianças são ativas nas culturas infantis e estão interagindo com várias tecnologias digitais móveis. Elas têm preferência por vídeos online e jogos digitais.

Além disso, suas experiências nesses ambientes digitais estão moldando a maneira como produzem suas culturas infantis. O brincar, que é uma experiência social e cultural, agora envolve a combinação de dispositivos digitais com bonecas, brinquedos e livros. As crianças veem esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço para brincar.

Com o intuito de encontrar fontes adequadas para embasar nossa pesquisa, recorreremos ao Google Acadêmico como uma ferramenta adicional. Contudo, ampliamos o período de busca para além dos cinco anos abrangidos nos levantamentos anteriores. O objetivo principal foi localizar artigos científicos, livros, teses e dissertações que não foram identificados até o momento. As palavras-chave da pesquisa foram: “indústria do brinquedo”, “tecnologias digitais”, “brincar na escola”, “cultura e brincar”. e o resultado está apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisa base de dados: Google Acadêmico

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|-------------------------------|--|-----------------------------|------------|
| ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. | A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. Psicologia: teoria e pesquisa | Universidade de Brasília | 2004 |

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|--|---|---|-------------|
| ARIÈS, P. | História social da criança e da família | Editora Guanabara | 2015 |
| ATZINGEN, C. V. | A história dos brinquedos: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem | Editora Alegro | 2001 |
| BENJAMIN, W. | Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação | Editora Summus | 1984 – 2002 |
| BORBA, A. M. | A brincadeira como experiência de cultura | Autores Associados | 2009 |
| BROUGÈRE, G. | Brinquedo e cultura | Editora Cortez | 1995 – 1997 |
| BROUGÈRE, G. | Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão adaptada por Gisele Wasjkop | Editora Cortez | 2021 |
| BROUGÈRE, G. | O que é brincadeira? | Revista Criança | 1999 |
| BUJES, M. I. In: COSTA, M. V. | Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: Estudos culturais em educação: mídias, arquitetura, brinquedo, biologia | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2000 |
| CARVALHO, L. D. | Infância, brincadeira e cultura | Universidade Federal de Minas Gerais | 2009 |
| CASTRO, L. | A importância do lúdico no desenvolvimento da criança | Jornal do Iguassu – Foz do Iguaçu | 2016 |
| DIAZ-RODRIGUES, F. M. | O processo de aprendizagem e seus transtornos | Universidade Federal da Bahia | 2011 |
| FARIA, A. L. G.; SANTIAGO, F. | Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso | Educação e Fronteiras Online | 2015 |
| FERREIRA, S. C. | A indústria do brincar | Fundação Getúlio Vargas | 1992 |
| GIL, A. C. | Métodos e técnicas de pesquisa social | Editora Atlas | 2019 |
| KISHIMOTO, T. M. | Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais | Belo Horizonte | 2010 |
| KISHIMOTO, T. M. | Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação | Editora Cortez | 2011 |
| LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. | Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável | Revista HISTEDBR | 2019 |
| MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. | Fundamentos de metodologia científica | Editora Atlas | 2017 |

| Autor | Título | Fonte | Ano |
|---|---|--|------------|
| MEFANO, L. | O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 2005 |
| MENEGUZZO, L. | O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira | Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul | 2014 |
| PORTO, C. L. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. | Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: Infância e produção cultural | Editora Papyrus | 2005 |
| REDIN, M. M.; GOMES, M. Q.; FOCHI, P. S. | Infância e educação infantil | Editora Unisinos | 2013 |
| SOUZA, L. C. | A importância da brincadeira na educação infantil | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2007 |
| VYGOTSKY, L. S. | A formação social da mente | Editora Martins Fontes | 1998 |
| VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. | Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Tereza D. M. Pena Villalobos. | Editora Ícone | 2010 |
| WINNICOTT, D. W. | A criança e o seu mundo | Zahar Editores | 1982 |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

O estudo de Antony e Ribeiro (2004) busca investigar o funcionamento psicológico da criança hiperativa com base na teoria do ciclo do contato da abordagem gestáltica. Os autores concluíram que a criança hiperativa apresenta processos psicológicos específicos que formam a base da sua personalidade, a hiperatividade é a característica que define o transtorno. Não há propriamente um déficit de atenção. Portanto, eles propõem uma terminologia diferente: Transtorno de Hiperatividade/Atenção.

Ariès (2015) traz uma análise detalhada sobre a evolução dos conceitos de criança e infância ao longo dos tempos, abordando desde a Idade Média até os dias atuais, o autor argumenta que a sociedade sofre mudanças quando há uma alteração nas atitudes individuais de seus integrantes. O autor também explora o impacto da imposição da identidade civil e do conceito de idade nas crianças. Já em 2015, na reedição de seu estudo, o pesquisador aprofunda ainda mais a compreensão dos conceitos de criança e infância nos séculos XVII, XVIII e XIX na Europa.

Contudo, vale ressaltar o fato de que o pesquisador não aborda os filhos das famílias operárias em seu estudo. Ele construiu suas concepções de criança e infância com base nas crianças pertencentes às classes dominantes do período, tais como a nobreza e a aristocracia.

A obra de Atzingen (2001) é dividida em duas partes, na primeira seção, a autora transporta os leitores ao passado, oferecendo-lhes uma oportunidade única de conhecer as origens e narrativas dos diversos brinquedos que compõem nossa vida diária. De forma detalhada, ela relata as diversas histórias envolvendo inúmeros brinquedos e jogos. No decorrer da segunda parte do estudo, a autora narra os detalhes da trajetória das fábricas de brinquedos no Brasil, apresentando doze empresas nacionais que se tornaram verdadeiras referências no país.

Benjamin (1984, 2002) analisa diferentes aspectos da educação infantil, o autor explora a importância do brincar para a formação da criança, a relação entre brinquedos e linguagem e o potencial desses elementos na influência educacional. Destaca também a seriedade que existe durante as brincadeiras, sublinhando que os jogos e brinquedos não se resumem apenas à diversão.

Brougère (1995, 1997, 1999) explora o elo entre o universo dos brinquedos e a cultura, o autor demonstra como esses objetos podem tanto revelar características culturais quanto exercer influência sobre aspectos sociais e educacionais. Ele também discute a evolução dos brinquedos ao longo do tempo e como esses objetos são moldados pelas influências culturais dominantes.

Carvalho (2009) investiga as relações entre brincadeira, brinquedo e cultura. A partir de uma perspectiva sociológica, analisa o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas Pataxós (MG) e crianças moradoras do bairro Taquaril, em Belo Horizonte. A análise das brincadeiras das crianças Pataxós revela que elas estão fortemente ancoradas na cultura e no universo indígena. As brincadeiras são, muitas vezes, uma forma de representar e reproduzir os saberes e os valores da cultura Pataxó. Por outro lado, as brincadeiras das crianças do bairro Taquaril são influenciadas pela cultura urbana e pela mídia. As crianças brincam com jogos eletrônicos, de personagens de desenhos animados e brincadeiras que circulam nas redes sociais.

Kishimoto (2010, 2011) aborda a importância do brincar no processo educacional das crianças, discute diferentes tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras, analisando como eles são importantes para o aprendizado e a formação da criança.

Além disso, a autora também realça a importância do educador no estímulo ao brincar e na criação de ambientes adequados para o desenvolvimento infantil, entre outros aspectos.

Vygotsky (1998) sugere um novo olhar sobre o desenvolvimento humano, o pensador argumenta que a mente não é apenas fruto da maturação biológica, mas também da interação social. Para ele, os processos psicológicos superiores, tais como o pensamento, a linguagem e a memória, têm seu início no contexto social por meio da interação com outras pessoas, em seguida eles passam a ser internalizados pelo indivíduo, tornando-se parte integrante de sua mente.

Winnicott (1982) enfatiza a importância do ambiente familiar e da qualidade das interações entre os membros da família como pais e filhos visando garantir um desenvolvimento saudável para a criança.

3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DO BRINQUEDO

O desenvolvimento integral da criança é um processo complexo e contínuo que envolve diversas dimensões humanas, como física, intelectual, emocional, social e cultural. Além disso, a primeira infância, que abrange desde a concepção até os 6 anos de idade, é uma fase das mais importantes para o desenvolvimento saudável, aprendizado e bem-estar social e emocional das crianças.

No contexto da educação, o desenvolvimento integral diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nessas múltiplas dimensões. Nesse sentido, o desenvolvimento integral compreende a complexidade do ser humano, considerando as características de cada faixa etária, e visa formar o ser em sua individualidade, mas também em sua coletividade.

Guará (2009) enfatiza a necessidade vital de assegurar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. O pesquisador defende a implementação de práticas educativas que garantam essa trajetória de crescimento. Ainda de acordo com Guará (2009), é de suma importância que as ações pedagógicas sejam direcionadas para a expansão das capacidades infantis em uma variedade de domínios, incluindo físico, cognitivo, social, emocional e psicológico. Essa abordagem é fundamental para nutrir o potencial inerente de cada criança e permitir que ela floresça em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Ao complementar as ações voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, é possível utilizar os brinquedos como instrumentos fundamentais nesse processo. Mais do que simples objetos de diversão, os brinquedos representam ferramentas capazes de auxiliar as crianças a aprender e crescer em todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Além dos brinquedos, os jogos são importantíssimos no desenvolvimento infantil. Tanto os jogos quanto os brinquedos promovem a interação social, apoiam todos os aspectos do desenvolvimento da criança e incentivam a criatividade. Por exemplo, na quadra, os jogos de tabuleiro podem ser utilizados para ensinar cooperação e resolução de conflitos, enquanto brinquedos de construção com materiais não estruturados podem ajudar a desenvolver habilidades como

coordenação motora e pensamento lógico. Esses exemplos mostram parte dos benefícios dessas ferramentas para o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Prado e Almeida (2019), os jogos educativos permitem a exploração de habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma prazerosa e divertida, contribuindo fortemente para esse desenvolvimento da criança. Tal perspectiva reforça a importância de reconhecer o valor educacional dos brinquedos, integrando-os de forma significativa nas estratégias pedagógicas para enriquecer o desenvolvimento integral das crianças.

Brougère (2004) enfatiza que o brinquedo é muito mais do que um objeto físico, ele é concebido como um complexo sistema de significados e práticas. Estudos mais recentes, como o de Silva e Araújo (2022), também destacam a importância dos brinquedos na promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, reforçando a visão de Brougère. A visão do autor destaca que a compreensão de um brinquedo ultrapassa sua função utilitária, sendo influenciada não apenas pelos agentes que promovem sua disseminação, mas também pelos indivíduos que o integram em suas vivências.

Os brinquedos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina das crianças. Eles incentivam as crianças a interagir fisicamente, sejam pegando, empilhando, encaixando ou manipulando pequenas peças. Essas atividades não apenas envolvem as crianças em brincadeiras divertidas, mas também contribui significativamente para essas habilidades motoras. Da mesma forma, brinquedos que incentivam atividades mais vigorosas, como correr, pular, subir, descer escadas, ou dançar, promovem o desenvolvimento de suas habilidades motoras grossas.

Os brinquedos também desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual das crianças. Nessa perspectiva, brinquedos educativos, como quebra-cabeças, jogos de memória e jogos de construção, podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas, concentração e pensamento lógico.

Brougère (2001) sugere que o brinquedo é o meio pelo qual a criança se conecta com o discurso cultural da sociedade. Educadores como Santos (2020) também apontam que a inclusão de brinquedos e jogos no currículo escolar não apenas enriquece o aprendizado e o desenvolvimento, mas também promove um ambiente mais inclusivo e participativo. O brinquedo não é apenas um objeto de diversão, mas também um veículo de aprendizado e compreensão do mundo. Ele

permite que a criança explore e entenda a cultura e a sociedade de uma maneira que seja relevante e acessível para ela.

Os brinquedos podem ajudar as crianças a expressar suas emoções e a desenvolver habilidades sociais. Brincar de faz de conta com bonecas, bichos de pelúcia ou personagens de ação pode ajudar as crianças a entender e expressar suas emoções. Jogos de tabuleiro podem ensinar às crianças sobre cooperação, compartilhamento, negociação e resolução de conflitos.

Ademais, o brinquedo, em suas múltiplas dimensões – como objeto, símbolo e função – desempenha um papel de destaque na socialização da criança. Como objeto, o brinquedo introduz a criança na sociedade, permitindo-lhe experimentar diversas interações. Como símbolo, o brinquedo, através de sua materialidade, estimula a brincadeira e a representação. Finalmente, como função, o brinquedo ocupa um lugar simbólico, caracterizado por sua dinâmica e fluidez, determinado pelas constantes negociações entre os brincantes e o ambiente. Assim, o brinquedo contribui significativamente para a formação de redes compartilhadas de significado e para a construção de uma cultura de pares através da brincadeira (Brougère, 2004; Becker, 2017).

Os brinquedos também podem ser uma maneira de as crianças aprenderem sobre sua própria cultura e as culturas dos outros. Por exemplo, bonecas e figuras de ação de diferentes etnias podem ajudar as crianças a valorizar a diversidade étnica. Brinquedos que representam diferentes culturas, tradições e estilos de vida podem ajudar as crianças a desenvolver uma apreciação pela diversidade e um senso de identidade cultural.

Em síntese, o desenvolvimento integral na primeira infância é crucial para a saúde física, intelectual, emocional, social e cultural das crianças pequenas. A função dos brinquedos nesse contexto transcende a simples distração, eles são instrumentos pedagógicos que estimulam o aprendizado em vários campos. Os brinquedos auxiliam o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças.

Outrossim, são os meios pelos quais as crianças pequenas se vinculam à cultura e à sociedade, manifestam sentimentos e formam identidade cultural. Portanto, a incorporação de brinquedos de maneira relevante nas estratégias pedagógicas é fundamental para potencializar o crescimento integral das crianças nessa fase.

4 O BRINCAR E O BRINQUEDO: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são integradas ao conhecimento prévio de forma lógica e relevante, facilitando a compreensão e a retenção do conteúdo. Na perspectiva da educação física, o ato de brincar permite que a criança assuma um papel central em seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvido por David Ausubel (2000), sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando o novo conhecimento é relacionado de maneira substancial e não abstrata ao que a criança já sabe.

De acordo com Ausubel (2000), o conhecimento prévio, obtido através de experiências vividas, educação formal e informal e interações culturais, forma a base do que a criança levará consigo ao aprender algo novo. Assim, para que a aprendizagem seja realmente significativa, é primordial estabelecer conexões entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio da criança, permitindo uma compreensão mais profunda.

O entrelaçamento dessas informações forma uma rede interconectada que facilita a absorção e a retenção de novos conteúdos pela criança. Um exemplo prático é em uma aula de educação física em que as crianças estejam aprendendo a jogar basquete. Para que essa aprendizagem seja significativa, o professor pode relacionar o novo conhecimento (regras e técnicas do basquete) ao conhecimento prévio das crianças (habilidades motoras básicas como correr, pular e lançar).

Durante as aulas de educação física, as crianças estão constantemente envolvidas em atividades que estimulam seu desenvolvimento cognitivo, que se refere ao conjunto de habilidades e processos de pensamento que utilizamos para adquirir, processar, armazenar e aplicar informações. Díaz (2011) afirma que não adianta esperar que uma criança desenvolva e execute uma atividade de forma independente e satisfatória sem ter tido a oportunidade de vivenciá-la, ela precisa ter a oportunidade de explorar, experimentar e vivenciar essa atividade.

Desse modo, isso permite que a criança construa um entendimento sólido sobre o assunto, adquira as habilidades necessárias e desenvolva a confiança em seus próprios recursos. Ao brincar nas aulas de educação física, ela toma decisões,

resolve problemas e exerce sua criatividade, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Durante as brincadeiras, a criança adquire novos conhecimentos de forma divertida e prática. Ela explora conceitos e ideias, experimenta diferentes abordagens e realiza descobertas, promovendo assim a compreensão e a assimilação de novos aprendizados.

Para Castro (2016), certas brincadeiras são um incentivo para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando em sua aprendizagem. Como exemplos dessas brincadeiras temos jogos como bolinha de gude, dominó, boliche, bem como outras atividades que exigem a criatividade, como fazer roupas para bonecas, trabalhar com jornais através de recortes, pintar, fazer modelagem, fazer colagens e desenhos.

Além disso, jogos de quadra, malabarismos, danças, atividades com LEGO, bambolê, blocos lógicos, brincadeira de gato e rato, futebol de botão, oficinas de sucata, peteca, dobraduras, pega varetas, bingo, jogo da velha, palavra cruzada, dramatização, fantoches e músicas também são estimulantes para o desenvolvimento das crianças.

Nas aulas de educação física, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos pequenos. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de praticar e aprimorar suas habilidades motoras, como correr, pular, lançar, equilibrar-se, entre outras. Essas atividades fortalecem os músculos, melhoram a coordenação motora e aperfeiçoam o controle do corpo.

De acordo com Neto e Lopes (2018), o ato de brincar possibilita que a criança se adapte a situações imprevistas e enfrente desafios ao interagir com outras crianças durante as brincadeiras, ou seja, brincar é uma forma de permitir que a criança desenvolva habilidades de ajuste e superação diante de circunstâncias inesperadas e obstáculos que possam surgir. Brincadeiras e atividades como andar de bicicleta ajudam a desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio corporal, jogos e brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde permitem que as crianças explorem e compreendam o espaço ao seu redor. Assim, elas aprendem a se movimentar no ambiente, a calcular distâncias e perceber as relações espaciais.

Segundo Machado *et al.* (2022), a criança não brinca sozinha, de modo que o brincar é considerado uma atividade social e cultural. Dessa maneira, para que essa atividade ocorra plenamente, é necessária a presença de algo ou alguém para

conduzir essa relação, ao passo que conviver com o outro e interagir na brincadeira é o caminho para a aprendizagem infantil.

O brincar em grupo nas aulas de educação física promove o trabalho em equipe, a cooperação e a interação social. As crianças aprendem a respeitar as regras do jogo, a se comunicar, a compartilhar e a resolver conflitos de forma construtiva e respeitosa.

Na educação física, o brincar contribui para a promoção da saúde e do bem-estar das crianças. Ao se envolver em atividades físicas e lúdicas, elas melhoram sua resistência cardiovascular, fortalecem os músculos e os ossos, e adquirem hábitos saudáveis desde cedo.

Além dos benefícios físicos, as brincadeiras na educação física também proporcionam estímulos cognitivos. Jogos que utilizam estratégia, tomada de decisão rápida ou resolução de problemas desenvolvem a capacidade de raciocínio lógico e agilidade mental.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira desempenha um importante papel no processo de aprendizagem da criança. Ao brincar, ela aprende a elaborar e resolver situações conflitantes encontradas em sua vida diária.

Além disso, ao reproduzir comportamentos sociais observados nos adultos, a criança mescla elementos da realidade com sua imaginação, de modo que a brincadeira permite que a criança explore e experimente diferentes situações, desenvolvendo assim sua compreensão do mundo ao seu redor.

Esse comportamento promove o desenvolvimento físico, uma vez que a criança se movimenta, corre, pula, equilibra-se e explora seus limites corporais. Ao brincar de casinha, a criança exercita a linguagem oral ao dialogar com seus colegas, desenvolve habilidades matemáticas ao contar os objetos e as partes da casa, explora conceitos científicos ao observar as mudanças no ambiente e experimenta a expressão artística ao desenhar e pintar.

Quando brinca, a criança vivencia diferentes papéis, situações e relações sociais, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a interação, a cooperação e a resolução de conflitos. Nesse contexto, os brinquedos complementam o papel essencial da brincadeira e das atividades nas aulas de educação física.

De acordo com Brougère (2021), os brinquedos desempenham um papel importante na orientação e na materialização da brincadeira. Alguns argumentam que

os brinquedos condicionam uma brincadeira, mas isso também pode ser aplicado a qualquer brincadeira, pois todas são influenciadas pelo ambiente em que ocorrem.

O brinquedo tem potencial para ser utilizado como recurso pedagógico, ampliando as oportunidades de aprendizado das crianças. Embora a função principal dos brinquedos seja entreter e divertir, quando usados como ferramentas educacionais, eles podem auxiliar no ensino de conceitos como cores, formas, números, letras e outros.

Essa abordagem pedagógica, que utiliza os brinquedos como instrumentos de aprendizado, reconhece o valor do lúdico e do prazer na educação. Ao incorporar elementos educacionais nos brinquedos, as crianças podem se engajar em atividades que são ao mesmo tempo divertidas e instrutivas, facilitando assim o processo de aprendizagem.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois prevê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos e suas ações com significados, “[...] levando a criança a comportar-se de forma mais avançada e a separar objeto e significado” (Kaulfuss, 2017, p.33). É importante destacar que a eficácia dos brinquedos como ferramentas educacionais depende da forma como são utilizados.

Os adultos responsáveis pelo ensino devem fornecer orientação e interação adequada, incentivando as crianças a explorar e descobrir por si mesmas, ao mesmo tempo em que fornecem suporte quando necessário. Assim, nota-se uma conexão peculiar entre a brincadeira e o brinquedo na educação, destacando-se a brincadeira como forma de expressão e aprendizagem natural da criança, e os brinquedos como ferramentas que estimulam a imaginação, criatividade e diversos aspectos do desenvolvimento infantil, ambos atuando em conjunto para promover um crescimento saudável e enriquecedor.

Segundo os estudos de Kishimoto (2004), brincar de forma espontânea implica em uma atividade livre, que não possui um propósito específico a ser alcançado. A pesquisadora ressalta que essa prática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes exercer sua autonomia e assumir um papel protagonista nas atividades.

Por outro lado, o brincar orientado é uma atividade lúdica planejada e intencional dirigida por um adulto que possui conhecimentos específicos sobre o

brincar e estratégias pedagógicas com o propósito de ensinar conceitos, habilidades e valores de maneira lúdica.

Em conclusão, o brincar e o brinquedo são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças, especialmente nas aulas de educação física. Eles permitem que as crianças assumam o papel central em seu próprio desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Portanto, a brincadeira e o brinquedo trabalham em conjunto para promover um desenvolvimento saudável e enriquecedor das crianças pequenas.

4.1 O brincar e suas múltiplas dimensões

O brincar é uma manifestação intrínseca da natureza humana, observada em diferentes culturas e comunidades ao longo dos tempos. Nele se encontram complexos processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento emocional, mental e físico. Silva e Araújo (2021) destacam que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, pois facilita a construção de reflexão, autonomia, sentimentos e criatividade, sendo assim um aspecto importante para a infância. Silva e Araújo (2021) exploram como diferentes tipos de brincadeiras podem influenciar aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Em seu estudo, eles demonstram que a variedade de experiências através do brincar é fundamental para um desenvolvimento holístico.

Entendido de maneira ampla, o ato de brincar é essencial para a experiência humana, ultrapassando a noção básica de diversão e recreação.

Ao brincar, as crianças podem explorar e descobrir o mundo a sua volta, incentivando a aprendizagem e a imaginação. A prática do brincar também está associada ao direito de escolha e à independência, possibilitando que as crianças optem por determinada brincadeira, desempenhem diferentes papéis e explorem suas habilidades sem ter que se preocupar com resultados imediatos.

No entanto, brincar não é apenas uma atividade divertida. Esse ato permite que as crianças expressem emoções complexas e vivenciem situações difíceis de maneira segura e controlada. Brincando simbolicamente, as crianças têm a oportunidade de recriar e atuar em cenários dolorosos e angustiantes, permitindo-lhes enfrentar emoções profundas que podem estar latentes. Isso é particularmente importante para

a saúde mental, pois possibilita que as crianças enfrentem seus medos e ansiedades, desenvolvendo estratégias de enfrentamento.

Para Winnicott (1982), embora seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas reconhecerem que as crianças também brincam para dominar angústias e controlar ideias ou impulsos que, se não forem gerenciados, podem levar à ansiedade. Em sua obra *Brincar e Realidade*, Winnicott (1982) argumenta que o brincar é uma forma indispensável pela qual as crianças processam experiências emocionais complexas e desenvolvem a resiliência. Ele enfatiza que o brincar oferece um espaço seguro para a expressão e a elaboração de sentimentos, promovendo um desenvolvimento saudável.

Nesse contexto, é importante reconhecer que o bullying pode se infiltrar nas brincadeiras, afetando negativamente o desenvolvimento das crianças. O bullying, mesmo durante as brincadeiras, pode manifestar-se de várias formas, como exclusão, ridicularização, intimidação, agressões físicas ou verbais e manipulação emocional. Essas dinâmicas negativas podem prejudicar o bem-estar emocional e psicológico das crianças, minando os benefícios naturais do brincar. Por exemplo, crianças que são sistematicamente excluídas das brincadeiras podem sentir-se isoladas e rejeitadas, o que pode levar à baixa autoestima e a problemas de socialização.

A ridicularização durante as brincadeiras pode causar ansiedade e depressão, enquanto a intimidação e as ameaças podem criar um ambiente de medo e insegurança. A agressão física, embora possa parecer acidental, pode ser intencional e repetida, causando danos físicos e emocionais. Segundo Arseneault (2017), a vitimização por bullying na infância pode causar impactos negativos duradouros na saúde mental, física e socioeconômica das vítimas. Esses efeitos incluem problemas psicológicos como ansiedade, depressão, danos físicos diretos e dificuldades educacionais e de emprego. O estudo de Arseneault (2017) fornece uma análise longitudinal dos efeitos do bullying, mostrando como essas experiências podem ter repercussões que se estendem até a vida adulta. Ele destaca que as intervenções precoces são importantes para mitigar os efeitos negativos e apoiar o desenvolvimento saudável das crianças afetadas.

O brincar é um fenômeno complexo que abrange diversas funções, desde a promoção do bem-estar e do divertimento até a externalização de experiências dolorosas e angustiantes. Além disso, contribui para o desenvolvimento da criatividade e a integração psíquica (Vilela; Vieira, 2016).

Vilela e Vieira (2016) discutem como o brincar permite que as crianças expressem e integrem suas experiências emocionais, promovendo a saúde mental e a resiliência. Eles também destacam a importância das brincadeiras na facilitação da criatividade e na construção de uma identidade positiva. Desta maneira podemos citar alguns exemplos: um deles é quando uma criança que perdeu um ente querido, muitas vezes, utiliza-se de desenhos e atividades artísticas para expressar sua dor e confusão. Através da arte, ela pode externalizar suas emoções, encontrar uma maneira de lidar com a perda e buscar conforto. Outro exemplo é quando uma criança que testemunha uma discussão acalorada entre os pais pode brincar de casinha, recriando a cena com bonecos. Por meio dessa brincadeira, a criança explora seus sentimentos sobre o evento e busca uma maneira de compreender e controlar a situação.

A concepção filosófica do ato de brincar transcende a visão convencional, abarcando sua complexidade e diversidade como algo mais profundo do que apenas um passatempo trivial. As bases ontológicas, epistemológicas e éticas examinadas dentro da filosofia do brincar evidenciam sua importância central no desenvolvimento humano, na criação de sentido e na valorização da liberdade individual. O filósofo alemão Friedrich Schiller (1997) introduziu o conceito de instinto para brincar, como uma força que equilibra prazer físico e razão. O filósofo acreditava que a verdadeira liberdade é alcançada por meio da beleza e do ato de brincar que promovem um estado de harmonia. Em sua obra *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, Schiller (1997) argumenta que a educação estética é fundamental para o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos. Para ele a verdadeira moral só pode ser alcançada quando os indivíduos estão em equilíbrio entre seus impulsos sensoriais e racionais.

Ontologicamente, brincar é uma forma de ser no mundo, uma maneira de interagir com a realidade de forma livre e criativa, sem as restrições e finalidades utilitárias que caracterizam outras atividades humanas. Epistemologicamente, o brincar é um meio primordial pelo qual as crianças (e também os adultos) adquirem conhecimento e compreensão do mundo. O brincar permite a exploração de conceitos abstratos e a internalização de normas sociais e culturais. Nesse cenário, o ato de brincar é um processo contínuo de descoberta e de construção do conhecimento.

Na visão popular, brincar é geralmente visto como uma forma de lazer e entretenimento, intimamente ligada à diversão e ao prazer. Para muitos indivíduos, o

ato de brincar representa uma maneira de relaxar, descontrair e se divertir. Contudo, quando examinamos o brincar com base nos conceitos de objetivação e ancoragem apresentados por Serge Moscovici na Teoria das Representações Sociais (2003), conseguimos perceber uma apreciação mais detalhada e complexa dessa prática.

A objetivação ocorre quando ideias e conceitos abstratos são transformados em algo físico e real (Moscovici, 2003). No contexto do brincar, objetivar implica transformar a ideia abstrata da brincadeira em práticas tangíveis compartilhadas por todos. Por outro lado, ancoragem envolve a integração de novas informações e conceitos aos sistemas de conhecimento já existentes (Moscovici, 2003). Ancorar o conceito de brincar significa vinculá-lo a outras ideias e valores culturais já estabelecidos. Na sociedade, brincar pode ser ancorado em várias dimensões: no desenvolvimento infantil, na aprendizagem, na socialização, na cultura e até mesmo na economia (através da indústria de brinquedos). Por meio dessa ancoragem, é possível entender e interpretar o ato de brincar dentro de um contexto mais amplo e significativo.

Em síntese, o brincar é uma atividade essencial que molda o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças de forma abrangente. No entanto, é preciso compreender e atuar diante dos prejuízos que o bullying pode acarretar durante o brincar, promovendo um ambiente seguro e inclusivo para todas as crianças. A visão filosófica do brincar, que inclui as dimensões ontológicas, epistemológica e ética, revela a profundidade e a complexidade dessa prática, destacando sua importância na construção do conhecimento, no desenvolvimento moral e na valorização da liberdade individual.

4.2 As brincadeiras brasileiras: um resgate histórico

A variedade de brincadeiras e jogos presentes na sociedade brasileira reflete a riqueza e diversidade cultural do país. Essa multiplicidade é fruto da fusão étnica e cultural que caracteriza a identidade brasileira, evidenciando como as práticas lúdicas foram moldadas por diferentes influências sociais e culturais ao longo do tempo. Embora Mizukami (1986) não trate diretamente das brincadeiras tradicionais brasileiras, sua obra ressalta a importância de considerar o contexto histórico e social no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a aprendizagem está ligada às experiências culturais dos sujeitos, e práticas que incorporam esses

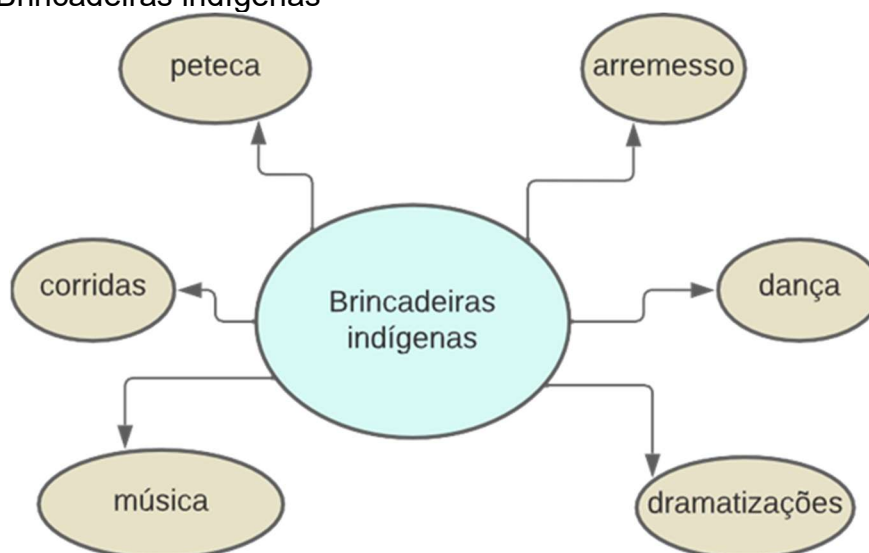
elementos podem promover uma educação mais significativa e contextualizada, respeitando a identidade cultural dos alunos.

Winnicott (1982) destaca que, ao brincar, as crianças desenvolvem a capacidade de expandir sua compreensão do mundo e de criar novos significados. As brincadeiras tradicionais brasileiras oferecem espaços de criatividade, onde as crianças recriam cenários, simulam experiências e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma espontânea. O brincar, assim, conecta as crianças ao seu ambiente cultural e favorece o desenvolvimento integral, permitindo a exploração.

Uma das influências mais fortes na formação das brincadeiras brasileiras é a indígena. Antes da chegada dos colonizadores portugueses, os povos indígenas que habitavam o território brasileiro já possuíam suas próprias formas de brincar, intrinsecamente ligadas às suas tradições, rituais e ao contato com a natureza. Essas atividades eram mais que formas de lazer, eram meios de aprendizado, socialização e transmissão de conhecimentos, alinhando-se à abordagem pedagógica de Mizukami (1986), que enfatiza a integração de experiências culturais e sociais no processo educativo.

Kishimoto (2002, 2003) aponta que muitos brinquedos indígenas foram incorporados à cultura brasileira ao longo do tempo, como a peteca, originária das tribos tupis. Embora atualmente não seja tão difundida quanto outros brinquedos, a peteca permanece relevante em algumas regiões do Brasil, demonstrando como as práticas lúdicas indígenas influenciaram a formação cultural do país.

Figura 1 – Brincadeiras indígenas



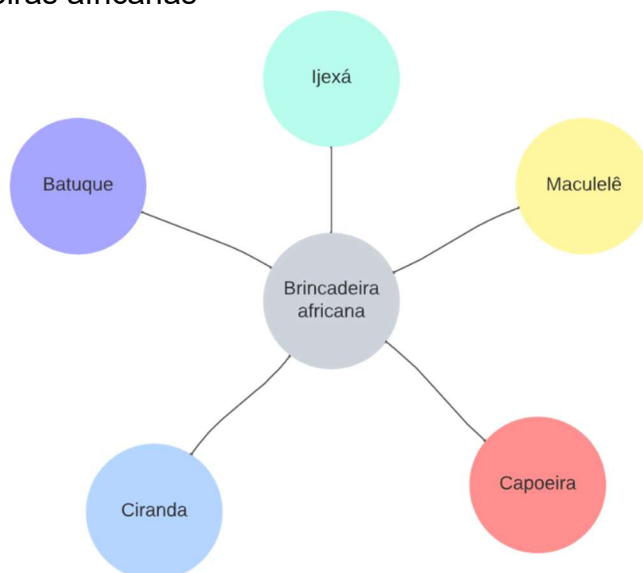
Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A relação dos povos indígenas com a natureza e os seres espirituais era refletida em diversas brincadeiras. Essas atividades lúdicas, que imitavam os movimentos e sons de animais, serviam como formas de ensino sobre a história, mitos, técnicas de artesanato e medicina tradicional. Entretanto, o processo de colonização e aculturação resultou na perda gradual de muitas dessas brincadeiras tradicionais, que eram significativas para a preservação da identidade cultural.

Além da influência indígena, outras culturas contribuíram significativamente para a diversidade das brincadeiras no Brasil. A presença africana trouxe danças, jogos e rituais, enquanto a influência europeia, trazida pelos colonizadores, acrescentou elementos ao universo lúdico brasileiro. Essa combinação gerou uma variedade de brincadeiras que refletem a multiculturalidade brasileira e oferecem oportunidades únicas de aprendizagem e socialização para as crianças.

De acordo com Souza (2007), os povos africanos, durante o período da escravidão, trouxeram suas próprias tradições lúdicas. A capoeira, por exemplo, surgiu como forma de resistência, sendo tanto uma expressão cultural quanto um meio de defesa. Outras brincadeiras de roda e cantigas de origem africana, como a ciranda, o batuque, o maculelê e o ijexá, enriqueceram o repertório lúdico brasileiro.

Figura 2 – Brincadeiras africanas



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Já a influência europeia introduziu jogos como o jogo de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude e pião. Durante o período colonial, houve uma intensa troca cultural

entre colonizadores, indígenas e africanos. Essas brincadeiras foram adaptadas e incorporadas à cultura brasileira, tornando-se parte das tradições lúdicas do país.

A disseminação cultural e a troca de experiências entre diferentes povos permitiram a continuidade das brincadeiras tradicionais brasileiras, mas também resultaram em mudanças ao longo do tempo. Segundo Carvalho (2009), as brincadeiras podem permanecer inalteradas, modificar-se ou até desaparecer, influenciadas pela mistura cultural e pela evolução social. Essa mistura traz enriquecimento cultural, mas também pode dificultar a identificação precisa da origem de certas brincadeiras.

Meneguzzo (2014) observa que, atualmente, o imaginário infantil é moldado pelo consumo de produtos plastificados e tecnologicamente avançados, o que promove atividades mais individuais e consumistas. Com a crescente urbanização e acesso a novas formas de entretenimento, como videogames, televisão e internet, muitas brincadeiras tradicionais foram substituídas, alterando a dinâmica do brincar.

No entanto, é importante ressaltar que algumas comunidades ainda preservam brincadeiras tradicionais, especialmente durante festas populares, como as festas juninas, onde atividades como pescaria, quadrilha e correia de pau mantêm viva a tradição lúdica brasileira.

A prática de brincar está em constante transformação, influenciada tanto pelas tecnologias digitais quanto pelo estilo de vida moderno. Ainda assim, o brincar continua sendo fundamental para o aprendizado, a criatividade e a socialização. Inspirando-se nas abordagens de Mizukami (1986), é fundamental que o desenvolvimento integral das crianças contemple um equilíbrio entre atividades digitais e experiências lúdicas tradicionais. Isso permite uma aprendizagem significativa que respeita a diversidade cultural das brincadeiras brasileiras, valorizando as vivências e contextos socioculturais das crianças.

5 A INDÚSTRIA DO BRINQUEDO: DA ANTIGUIDADE ÀS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

O brinquedo é um elemento fundamental na vida de uma criança, especialmente na educação infantil. Independentemente da época em que a criança vive ou de seu contexto social e cultural, o brinquedo tem um caráter histórico e cultural essencial para a compreensão dos acontecimentos pela criança.

Quando uma criança brinca, ela se prepara para a vida. Por meio de atividades lúdicas, a criança entra em contato com o mundo físico e social, aprendendo como as coisas são e como funcionam.

Segundo Porto (2005), ao longo da história das sociedades ocidentais, a criança e o brinquedo têm sido percebidos e compreendidos de várias maneiras. Ambos, a criança e o brinquedo, assumiram representações diferentes. Ou seja, as interpretações de criança e de brinquedo evoluíram e foram moldadas de diferentes formas com o decorrer do tempo.

O desenvolvimento da criança é influenciado por brincadeiras e jogos que surgem em sua vida, desde o mais simples até os mais complexos, que envolvem regras. Esses elementos elaborados proporcionam experiências que permitem a conquista e a formação da identidade da criança.

É importante reconhecer que o brinquedo e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. A incorporação desses elementos nas aulas de educação física pode contribuir para inúmeras aprendizagens e para a expansão da rede de significados construtivos para a criança. A relevância do brinquedo é temática que vem se consolidando para a compreensão da aprendizagem infantil.

A maneira como a criança é compreendida e tratada, bem como a função e o valor atribuído ao brinquedo, têm sido influenciados por fatores culturais, sociais e históricos. A representação de criança e de brinquedo é construída por meio de interações entre diferentes agentes, como família, educação, mídia, indústria de brinquedos e a própria criança.

De acordo com Ferreira (1992), o brinquedo é um objeto utilizado pelas crianças para brincar de forma distraída, através de manipulação, imitação ou adivinhação, de modo que o brinquedo é visto como simples objeto de distração e diversão, separado da realidade social e desprovido de seriedade.

Ao longo da história, a palavra brinquedo tornou-se bastante ampla, abrangendo uma variedade de objetos e atividades lúdicas. Desde tempos pré-históricos, as crianças tentam criar jogos com pedras, paus, pequenos ossos e outros objetos encontrados na natureza. Ao longo do tempo, os brinquedos evoluíram e se tornaram mais sofisticados, mas a essência do brincar permanece a mesma.

Civilizações antigas como os egípcios, os gregos e os romanos, criavam brinquedos para as crianças. Para isso eram utilizados diversos materiais que podiam variar, dependendo da época e da cultura local, dentre os materiais mais utilizados estão a madeira, o metal, a cerâmica ou em muitos casos os brinquedos eram fabricados de pano.

No Egito, algumas bonecas eram frequentemente encontradas em túmulos sendo utilizadas como objetos funerários, sugerindo um possível papel simbólico ou religioso. Segundo Atzingen (2001), iniciou-se por volta de 5 mil anos o processo de transição no qual as bonecas, antes vistas como ídolos, passaram ao patamar de brinquedos. Essas bonecas possuíam braços e pernas articulados, além de cabelo humano.

Os meninos romanos se divertiam com bonecos de cera e argila simulando soldados. A descoberta de estatuetas de barro tanto na África quanto na Ásia indica que as primeiras bonecas podem ter sido confeccionadas pelo Homo sapiens há 40 mil anos. Em diversas culturas muitos itens, como bolas e arcos, eram inicialmente impostos à criança como objetos de culto, mas com o passar do tempo e através da imaginação infantil, esses objetos foram transformados em brinquedos.

Segundo Benjamin (2002), a criança tem a liberdade de aceitar ou recusar coisas, incluindo brinquedos. Durante o século XI os artesãos da época produziam objetos em miniatura feitos manualmente que eram utilizados como amuletos e enfeites pelos adultos, existia na época a crença de que esses objetos traziam proteção e benção. Além disso, parte dos objetos produzidos eram estatuetas de crianças, que tinham um propósito religioso, sendo essas estatuetas empregadas em cerimônias como oferendas.

Porto (2005) destaca que os objetos em miniatura utilizados como enfeites domésticos, amuletos ou objetos funerários e que por muitas vezes tinham um papel religioso eram também utilizados em contextos de devoção tanto dentro das residências como nos túmulos. Por outro lado, esses pequenos objetos podiam ser ofertados pelos devotos e peregrinos como forma de agradecimento ou súplica e

deixados em locais de devoção, como igrejas ou santuários, representando assim, expressão de fé ou gratidão por alguma graça recebida.

Ao longo da Idade Média, esses objetos em miniatura, que eram utilizados como enfeites domésticos, amuletos ou objetos funerários, e as estatuetas de crianças foram gradualmente substituídos pelos brinquedos que despertavam o interesse nas crianças. Essa transição revela que o foco começou a se deslocar dos objetos usados pelos adultos para itens específicos para o entretenimento e diversão infantil.

As crianças foram as primeiras a descobrir essa nova dimensão de diversão ao interagir com esses objetos. Contudo, os adultos também perceberam que esses itens, que originalmente possuíam outra função, adquiriram uma nova tarefa como elementos de brincadeira.

Tradicionalmente, antes da era da produção em massa, os brinquedos eram produzidos manualmente por diferentes artesãos que utilizavam suas habilidades e materiais disponíveis para criar esses objetos. Os entalhadores de madeira, criavam brinquedos esculpindo-os a partir de blocos de madeira, os produtores de vela usavam a cera para moldar figuras ou criar bonecos, os caldeireiros e outros artesãos utilizavam metais para criar brinquedos como carrinhos, e outros.

Segundo Benjamin (1984), os brinquedos não eram inicialmente invenções de fabricantes especializados, mas sim produtos fabricados em oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho e outras manufaturas, a produção de brinquedos não era uma função exclusiva de um único construtor. Os brinquedos refletem a habilidade artesanal e o estilo das diferentes profissões envolvidas em sua fabricação, de certo modo, pelo fato do estilo e beleza das peças mais antigas estarem relacionados ao contexto histórico da época, mesmo considerando-os como produtos secundários das manufaturas.

Conforme Oliveira (2020), a prática artesanal, incluindo a criação de brinquedos com as próprias mãos, tem raízes profundas na cultura social, seja como forma de trabalho ou atividade lúdica. Essa prática evoluiu e se adaptou às mudanças do tempo, mas sempre teve como base a experiência aliada à sabedoria acumulada pelas gerações anteriores.

O estudo do brinquedo como um objeto da cultura material das crianças iniciou em um período de forte modificação no desenho industrial no final do século XVIII e início do século XIX. Nessa fase, o avanço da tecnologia permitiu uma elevação significativa na fabricação em grande quantidade de brinquedos e bonecas, devido à

capacidade de as fábricas produzirem itens de forma rápida e eficiente, tornando esses objetos mais acessíveis e disponíveis para um público mais amplo.

Para Benjamin (1984), durante o século XVIII, surgiram fábricas especializadas que enfrentavam restrições corporativas. Essas restrições corporativas proibiam os carpinteiros de pintarem suas bonecas de madeira e exigiam que a produção de brinquedos fosse dividida entre várias indústrias, resultando em um processo mais complexo e caro, o que geravam obstáculos para as empresas na busca por inovação e eficiência na produção.

A Alemanha emergiu como um importante centro de produção de brinquedos durante o século XIX, diversas cidades como Nuremberg e Sonneberg se tornaram conhecidas por suas indústrias de brinquedos e empresas como a Gebrüder Bing, Märklin e Rock & Graner ganharam destaque nesse período. Os brinquedos alemães eram frequentemente feitos de materiais como madeira, chumbo e estanho, e muitos deles apresentavam detalhes complexos e design cuidadoso. Eles eram exportados para todo o mundo e se tornaram populares entre as famílias de classe média alta.

Conforme Benjamin (1984), com a produção em série, os brinquedos se tornaram mais acessíveis e amplamente disponíveis, o que pode ter levado a uma maior influência da indústria na escolha e no uso dos brinquedos pelas crianças.

Após a Alemanha se tornar uma das pioneiras no processo de industrialização dos brinquedos na época da Revolução Industrial, vários outros países seguiram o mesmo caminho. Um deles foi o Reino Unido que também foi um dos primeiros países a adotar a produção em massa de brinquedos. Empresas britânicas, como a Meccano Ltd. e a Hornby Railways, ganharam destaque na fabricação de brinquedos, especialmente no final do século XIX e início do século XX.

Os Estados Unidos também aderiram à produção industrial de brinquedos e rapidamente se tornaram um dos principais produtores. Empresas americanas, como a Mattel (criadora da Barbie) e a Hasbro (criadora do G.I. Joe e Transformers), ganharam renome mundial.

O Japão emergiu como um importante produtor de brinquedos no século XX. Após a Segunda Guerra Mundial, a indústria de brinquedos japonesa desenvolveu-se rapidamente, produzindo uma variedade de brinquedos eletrônicos e de ação, como os famosos robôs da linha Super Sentai e os brinquedos da empresa Bandai.

Nas últimas décadas, a China se tornou uma grande força na indústria de brinquedos. Com a abertura econômica do país e o crescimento da sua capacidade

de fabricação, muitas empresas estrangeiras transferiram parte de sua produção para a China. Além disso, a China também desenvolveu suas próprias marcas e empresas de brinquedos, aproveitando sua vasta capacidade de produção.

De acordo com Lira *et al.* (2019), os brinquedos assumem um papel primordial na vida das crianças, já que não são meramente uma fonte de diversão, mas sim um instrumento indispensável para seu crescimento cognitivo e social. Atualmente, estamos imersos em uma cultura consumista, na qual a compra e o consumo em larga escala de produtos são inevitáveis diante de tantas influências da mídia, redes sociais, dentre outros.

Diante desse contexto, os brinquedos desempenham um papel particularmente marcante. Ao decorrer dos anos, aconteceram mudanças significativas tanto na forma como os brinquedos são produzidos quanto nas intenções que guiam essa produção.

Essas modificações podem ser atribuídas a diferentes influências, incluindo desenvolvimentos tecnológicos, alterações nas preferências das crianças e tendências observadas no mercado. É imprescindível examinar com atenção tanto os brinquedos em si quanto as práticas que estão associadas a eles, abrangendo desde o modo como as crianças os utilizam até a forma como são divulgados e adquiridos, bem como sua imagem frente à sociedade em geral.

Brougère (1995) destaca que a criação de um brinquedo implica apresentar uma imagem que possui valor intrínseco e que tem potencial de seduzir as crianças. Essa imagem proposta pelo brinquedo é capaz de despertar o interesse e a curiosidade das crianças, permitindo-lhes realizar ações e manipulações de acordo com as representações sugeridas.

No Brasil, o processo de industrialização de brinquedos em massa seguiu um caminho semelhante ao de outros países, porém bastante tempo depois. Inicialmente, as empresas brasileiras começaram a importar e distribuir esses produtos oriundos dos países de primeiro mundo, como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, atendendo à demanda crescente.

De acordo com Souza (2012), a industrialização do setor de brinquedos teve seu impulso proveniente do comércio de brinquedos importados, os quais serviram de modelos para os primeiros fabricantes nacionais.

A indústria de brinquedos no Brasil começou sua trajetória no século XIX, quando imigrantes europeus trouxeram consigo as técnicas e tradições de suas regiões. No entanto, foi somente durante a década de 1930, com a política de

industrialização implementada por Getúlio Vargas, que a indústria de brinquedos realmente começou a se desenvolver.

Segundo Mefano (2005), a intensa imigração europeia durante o século XIX, principalmente de italianos, alemães e poloneses, teve uma grande influência no segmento de brinquedos no Brasil. Os imigrantes trouxeram consigo não apenas suas tradições e costumes, mas também as técnicas artesanais que eram características de suas regiões de origem. Destaca-se que a integração dessas técnicas e costumes com a cultura indígena local evidencia uma rica miscigenação na produção de brinquedos. Mefano (2005) ainda ressalta que, nesse processo, a cultura indígena desempenhou um papel significativo, deixando uma marca expressiva no interesse pelas crianças por brinquedos que representam animais.

No início do processo de industrialização dos brinquedos no país, algumas empresas que fabricavam brinquedos eram constituídas por pequenas oficinas mecânicas e indústrias familiares. Alguns dos brinquedos produzidos nessas pequenas indústrias eram bonecas de pano, carrinhos de lata ou madeira, cavalos de pau, pião etc.

Harsteln (2018) informa que, a partir da política de industrialização do Governo de Getúlio Vargas, por volta dos anos 1930, começou a transição do final da era artesanal e o início da industrialização de brinquedos. Nesse processo, A Metalma – Metalúrgica Matarazzo, inaugurou em 1936 sua primeira fábrica com a finalidade principal de fabricar brinquedos feitos em metal, entre eles carrinhos e trens. A empresa se destacou como uma das primeiras fábricas de brinquedos do Brasil e desempenhou um papel essencial no crescimento desse setor no país.

Para Mefano (2005), com o sucesso da Metalma, várias outras pequenas empresas focadas em produzir bonecas de pano surgiram no cenário brasileiro. Destaca-se, entre essas iniciativas, a fábrica de Brinquedos Estrela, fundada em 25 de junho de 1937 pelo alemão Siegfried Adler, que foi responsável por um grande impulso ao setor da indústria de brinquedos no Brasil. A empresa comprou uma pequena fabriqueta² de bonecas de pano de Constantino Tonatti, um italiano que não obteve sucesso e faliu.

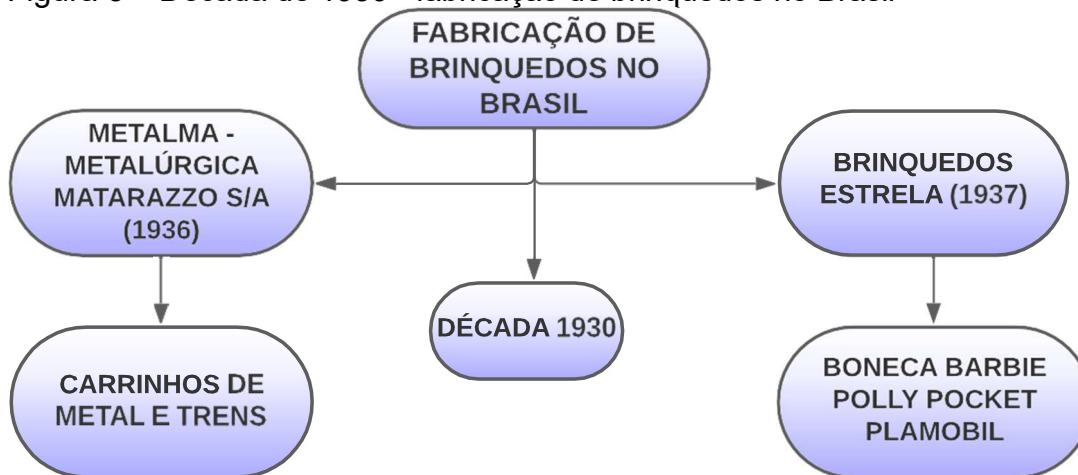
A fábrica de brinquedos Estrela, por sua vez, cresceu e se tornou uma das maiores fabricantes de brinquedos do país. A indústria foi pioneira na produção de

² Fabriqueta: fábrica pequena de produção limitada.

bonecas de pano e, ao longo dos anos, tornou-se a líder do mercado, lançando diversas marcas famosas, como a Barbie, a Polly Pocket e o Playmobil (Mefano, 2005).

A década de 1960 foi um momento crucial para a industrialização dos brinquedos em nosso país. Durante esse período, o governo brasileiro implementou políticas de incentivo à produção nacional, visando estimular a economia interna e reduzir a dependência de importações. Essas políticas ajudaram a impulsionar a indústria de brinquedos, levando ao surgimento de várias empresas que se tornaram marcas reconhecidas no mercado brasileiro.

Figura 3 – Década de 1930 - fabricação de brinquedos no Brasil



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Conforme Mefano (2005), a fábrica de brinquedos Estrela desempenhou um papel significativo ao longo dos anos, fortalecendo sua marca por meio da combinação de alta qualidade, pioneirismo e inovação na oferta de brinquedos no mercado brasileiro.

A década de 1980 foi marcada pela abertura comercial e entrada de empresas estrangeiras fabricantes de brinquedos no Brasil. Essa abertura trouxe benefícios aos consumidores, como maior variedade de produtos e preços mais baixos, além de contribuir para a modernização da indústria brasileira. Contudo, também apresentou desafios, como a competição desigual entre empresas nacionais e multinacionais e a exposição de vulnerabilidades da economia brasileira.

Atualmente, a indústria de brinquedos continua sendo um setor importante, tanto no Brasil como em âmbito global. No entanto, a dinâmica dessa indústria tem passado por algumas mudanças significativas nas últimas décadas.

A indústria global de brinquedos tem enfrentado desafios significativos devido à concorrência com a produção em massa em países onde a mão de obra é mais barata, como a China e a Índia. Para se manterem competitivas e evitar o fechamento, muitas empresas de brinquedos têm transferido suas operações de fabricação para esses países, buscando reduzir os custos de produção.

No entanto, em meio a esses desafios, a indústria de brinquedos tem encontrado maneiras de se adaptar e inovar. Uma dessas estratégias tem sido a incorporação de novas tecnologias, como a realidade virtual e a impressão 3D, na produção de brinquedos. Além do mais, tem havido um aumento no interesse por brinquedos educativos e sustentáveis. Esses brinquedos não só proporcionam diversão, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças e são ecologicamente corretos, alinhando-se às crescentes demandas por produtos sustentáveis.

Em resumo, a compreensão da evolução histórica e das tendências emergentes na indústria de brinquedos é de suma importância, não apenas para os fabricantes e empresários, mas também para os educadores, pais e todos os envolvidos no processo de desenvolvimento infantil. Os brinquedos que superam sua natureza de meros objetos são, de fato, instrumentos pedagógicos significativos que influenciam a maneira como as crianças adquirem conhecimento, interagem e exploram o mundo.

Ao reconhecermos o valor intrínseco dos brinquedos como ferramentas de educação e desenvolvimento, podemos, como uma comunidade, trabalhar em conjunto para garantir que todas as crianças tenham acesso a esses recursos valiosos.

6 OS BRINQUEDOS INDUSTRIALIZADOS E OS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

A reflexão sobre os brinquedos nos leva a considerar imediatamente o significado desses objetos no universo infantil. Eles são indispensáveis para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, criativo e social das crianças. Além disso, os brinquedos fomentam a imaginação e oferecem oportunidades para vivenciar novas experiências (Brites; Brites, 2022).

A compreensão do que é um brinquedo pode ser abordada por diferentes dimensões. Filosoficamente, o brinquedo pode ser visto como um mediador entre a realidade e a imaginação. Para Huizinga (1950), o brincar é uma atividade fundamental da cultura humana, onde o brinquedo serve como um instrumento que permite a transição entre o mundo real e o mundo do "faz de conta". Segundo Gadamer (1998), o jogo, e por conseguinte o brinquedo, é uma manifestação da liberdade e da criatividade humana, sendo uma forma de interação com o mundo que transcende as normas e convenções sociais.

No senso comum, um brinquedo é qualquer objeto usado para brincar. É frequentemente vinculado à diversão, entretenimento e ao desenvolvimento infantil. O brinquedo é visto como uma ferramenta que proporciona alegria e lazer às crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais e cognitivas através da interação lúdica (Parker; Thomsen, 2019). De acordo com Brougère (1997), um brinquedo é um objeto fabricado, seja de forma industrial ou artesanal, que é reconhecido como tal pelos consumidores e possui potencial para tal reconhecimento com base em suas características intrínsecas, como aparência e função, bem como na posição que ocupa no sistema social de distribuição de produtos.

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, a infância é um período de absorção intensa de diversas imagens e representações. Os brinquedos, como uma dessas fontes, oferecem às crianças uma plataforma para ação, manipulação e comportamento lúdico. Eles apresentam formas, imagens e símbolos que podem ser explorados e manipulados pelas crianças, facilitando assim o aprendizado e a criatividade (Brougère, 2021).

A diversão é a característica mais evidente dos brinquedos na visão das crianças. Eles são percebidos como fontes de alegria e entretenimento, permitindo

recriar cenas da vida real, experimentar situações e aprender sobre relações de causa e efeito (Vygotsky, 1998). Nas aulas de educação física, os brinquedos podem ser utilizados como ferramentas para expressar criatividade. Através da manipulação de brinquedos, as crianças podem criar histórias, cenários e personagens fictícios.

6.1 Brinquedos não estruturados

Os brinquedos com materiais não estruturados referem-se a itens que não têm uma forma ou função predeterminada, permitindo que as crianças usem sua imaginação e criatividade para explorar diferentes possibilidades de jogos e brincadeiras. Esses materiais incluem caixas de papelão, tecidos, rolos de papel, pedras e outros objetos encontrados no ambiente. A manipulação desses materiais estimula a coordenação motora fina das crianças, desenvolvendo destreza e habilidades motoras (Piaget, 2003). A experimentação de diferentes texturas e pesos também promove o desenvolvimento sensorial.

Nas aulas de Educação Física, esses materiais convidam as crianças a explorarem o espaço de maneira lúdica e livre, proporcionando infinitas possibilidades de diversão (Pestana, 2020). Os brinquedos com materiais não estruturados incentivam a criatividade e imaginação das crianças, permitindo que elas os utilizem de maneiras variadas e inovadoras. Botas (2008) destaca que esses brinquedos com materiais não estruturados oferecem uma liberdade maior para as crianças, permitindo que elas exercitem sua criatividade em um mundo sem regras ou restrições, através do faz de conta e do jogo simbólico.

6.2 Brinquedos industrializados

Os brinquedos industrializados, por outro lado, são produzidos em larga escala e são facilmente acessíveis. Eles possuem características específicas que os tornam identificáveis como brinquedos, com base em sua aparência e função (Brougère, 1997).

A produção em massa desses brinquedos contribui para a diversidade de opções disponíveis no mercado, atendendo a diferentes faixas etárias, interesses e preferências. A história dos brinquedos industrializados começou no século XIX,

quando houve uma transição dos brinquedos artesanais para os produzidos em massa.

Benjamin (1984) ressalta que a produção em série tornou os brinquedos mais acessíveis e pode ter influenciado a escolha das crianças. Esses brinquedos são projetados com propósitos educacionais específicos, como melhorar habilidades cognitivas e motoras.

Apesar de suas vantagens, os brinquedos industrializados podem limitar a criatividade das crianças, pois muitas vezes possuem uma única finalidade ou maneira de uso (Kishimoto, 2011). Benjamin (2002) argumenta que esses brinquedos oferecem possibilidades fixas, limitando a exploração imaginativa das crianças e promovendo a conformidade.

Nas aulas de Educação Física, é importante alcançar um equilíbrio entre o uso de brinquedos industrializados e materiais não estruturados. Os brinquedos industrializados podem estimular habilidades específicas, enquanto os materiais não estruturados permitem maior liberdade e imaginação.

Promover um equilíbrio saudável entre esses dois tipos de brinquedos permite que as crianças aproveitem tanto os benefícios de aprender com objetivos predefinidos quanto de se divertirem e exercitem sua capacidade inventiva. Assim, é possível estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças de maneira integrada e holística. Exemplo: em um estudo realizado por Pestana (2020), observou-se que crianças que participaram de atividades com materiais não estruturados mostraram um aumento significativo na criatividade e nas habilidades de resolução de problemas.

Por fim, ao considerar o uso dos brinquedos não estruturados e dos brinquedos industrializados, é essencial entender seus respectivos papéis no desenvolvimento infantil. A combinação desses dois tipos de brinquedos pode oferecer uma abordagem de desenvolvimento integral, abrangendo tanto a forma estruturada quanto a criatividade livre e espontânea.

6.3 Brinquedos não estruturados: desafios e soluções

A utilização desses brinquedos com materiais não estruturados apresenta desafios. Pode haver resistência por parte dos pais e, em alguns casos, das próprias crianças, devido à falta de familiaridade com essa abordagem (Elkind, 2007). Para

superar essa resistência, recomenda-se a realização de diálogos claros sobre os benefícios dos brinquedos não estruturados. Além disso, medidas de segurança devem ser rigorosamente implementadas para garantir que os materiais sejam apropriados e seguros para as crianças.

Em síntese, a reflexão sobre os brinquedos e sua influência no desenvolvimento infantil é primordial. Integrar brinquedos não estruturados e brinquedos estruturados permite que as crianças tenham uma diversidade de experiências, o que contribui para formar indivíduos mais completos e preparados para os desafios futuros. Esses brinquedos estimulam a criatividade e diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Assim, conclui-se que a combinação desses tipos de brinquedos contribui significativamente para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utilizou como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa para compreender a visão dos professores sobre o uso dos brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 1986), ao realizar a produção de dados, é essencial o contato direto do pesquisador com a situação estudada para capturar não apenas o produto final, mas também o processo e as perspectivas dos participantes.

Segundo Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa, pesquisador e professores trabalham juntos na produção de conhecimento e no desenvolvimento interativo do estudo, promovendo a troca de experiências e a criação de novos saberes. Diante disso, essa abordagem e pesquisa subsidiaram todo o processo de desenvolvimento deste trabalho no alcance das informações, no contato do pesquisador com os professores de educação física, assim como nas discussões, compartilhamento de saberes e experiências, tendo sempre em vista a utilização dos brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil.

7.1 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Santo André, localizada na região metropolitana de São Paulo, com uma extensão territorial de 175,782 Km² e uma população estimada de 748.919 habitantes, conforme o Censo 2022. No cenário educacional, a cidade contava com aproximadamente 83,092 alunos matriculados e 4.509 professores atuantes na rede, de acordo com dados do IBGE de 2021. O município possuía 114 escolas públicas, que ofereciam atendimento em creches, EMEIs (Educação Infantil), EMEIEFs (Ensino Fundamental) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Este estudo foi conduzido em algumas unidades escolares da rede pública de Santo André, considerando a participação de seis professores de educação física que atuavam na educação infantil. A escolha desse campo de pesquisa foi devido ao pesquisador ser professor de educação física em uma das unidades escolares da rede pública desse município.

7.2 Participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram convidados a participar, de maneira voluntária, os professores de educação física que atendem a educação infantil na rede pública de educação de Santo André, o Quadro 4 apresenta o perfil desses professores:

Quadro 4 – Participantes da pesquisa

| Sujeito | Formação Acadêmica | Experiência Profissional – Atuação Docente |
|---------|--|--|
| P1 | Graduação: Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Pedagogia Pós-graduação: Educação Física Escolar e Psicomotricidade | Educação Escolar: 10 a 20 anos Educação Infantil: 10 a 20 anos Atuação na rede de Santo André: 10 a 20 anos |
| P2 | Graduação: Educação Física (Licenciatura) Pós-graduação: Educação Infantil | Educação Escolar: 10 a 20 anos Educação Infantil: 10 a 20 anos Atuação na rede de Santo André: 10 a 20 anos |
| P3 | Graduação: Educação Física (Licenciatura) e Pedagogia Pós-graduação: Educação Física Escolar e Educação Infantil | Educação Escolar: 4 a 10 anos Educação Infantil: 1 a 3 anos Atuação na rede de Santo André: 1 a 3 anos |
| P4 | Graduação: Educação Física (Licenciatura e bacharelado) Pós-graduação: Educação Infantil e Educação Física Escolar | Educação Escolar: 10 a 20 anos Educação Infantil: 10 a 20 anos Atuação na rede de Santo André: 10 a 20 anos |
| P5 | Graduação: Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Pedagogia Pós-graduação: Educação Física Escolar e Psicomotricidade | Educação Escolar: 10 a 20 anos Educação Infantil: 10 a 20 anos Atuação na rede de Santo André: 10 a 20 anos |
| P6 | Graduação: Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) Pós-graduação: Educação Infantil e Fisiologia do Exercício | Educação Escolar: 10 a 20 anos Educação Infantil: 10 a 20 anos Atuação na rede de Santo André: 10 a 20 anos |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Gil (2002) destaca a relevância da seleção dos participantes para garantir que os resultados da pesquisa sejam divulgados aos próprios sujeitos envolvidos.

Após receberem todas as informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, objeto de estudo, métodos de produção de dados e agenda para discussões, os professores de educação física convidados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A).

As informações sobre os professores participantes foram colhidas por meio de um questionário de caracterização com perguntas sobre formação acadêmica; tempo de atuação na educação, tempo de formação na educação infantil e na rede municipal de Santo André.

7.3 Objeto de estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é o uso de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil. A pesquisa busca compreender como esses materiais podem influenciar o desenvolvimento integral das crianças, além de explorar as percepções práticas dos professores de educação física em relação ao uso desses recursos pedagógicos.

A participação de seis professores de educação física, atuando em escolas distintas, tem uma influência determinante no sucesso da pesquisa colaborativa. A variedade de experiências e contextos que os professores carregam consigo agregam valor à análise e compreensão do uso de brinquedos não estruturados em diferentes ambientes escolares. Essa diversidade de perspectivas permite identificar boas práticas, desafios comuns e soluções criativas que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais.

Além do mais, a interação entre os professores cria um ambiente propício para o compartilhamento de saberes e discussões construtivas sobre as práticas pedagógicas, estimulando um fluxo constante de aprendizagem e a adaptação dessas estratégias pedagógicas. Essa dinâmica colaborativa também facilita a criação de um espaço de apoio mútuo, onde os professores podem compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros, promovendo a implementação de práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades das crianças.

Assim, a diversidade de contextos e a colaboração entre os professores envolvidos na pesquisa não apenas ampliam a compreensão sobre o uso de brinquedos não estruturados, mas também potencializam o efeito dessas práticas no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

7.4 Fundamentos teóricos da pesquisa

A pesquisa qualitativa, conforme destacado por Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 11-13), apresenta vários aspectos importantes. Primeiramente, envolve o contato direto do pesquisador com o contexto em análise. Além disso, os dados produzidos são considerados essenciais para a compreensão do problema pesquisado, pois carregam uma riqueza de significados e descrições. Outro ponto a considerar é o interesse do pesquisador em investigar um problema como uma forma

possível de transformação da realidade. Analisar qualitativamente permite uma visão mais abrangente das questões discutidas, dando prioridade à perspectiva dos participantes da pesquisa.

Por meio dessa abordagem, foi possível estabelecer um contato direto com os participantes da pesquisa e o objeto de estudo, o que facilitou a análise e a compreensão do uso de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil. Conforme argumenta Ibiapina (2008), essa dinâmica favorece a integração entre ensino e pesquisa, teoria e prática, criando condições para que os professores de educação física desenvolvam uma reflexão crítica sobre suas práticas.

A descrição das oficinas realizadas pelo pesquisador e pelos professores participantes da pesquisa incluiu diálogos e discussões significativas que enriqueceram a contextualização e a reflexão do estudo. De acordo com Ibiapina (2008), essa interação valoriza o conhecimento prático, possibilitando a construção conjunta de saberes por meio da colaboração entre professores e pesquisador. A pesquisa colaborativa envolve um compromisso mútuo, onde pesquisador e professores trabalham juntos em projetos que beneficiam tanto a escola quanto o desenvolvimento profissional de cada docente.

Outro ponto relevante do estudo foi a reflexão sobre os temas discutidos nas oficinas, aliado às teorias que fundamentam o uso de brinquedos não estruturados e o compartilhamento das práticas realizadas. Segundo Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o foco na observação sobre o desenvolvimento infantil. Isso é promovido por meio de ações sistematizadas de reflexividade que ajudam os professores a reavaliar as ideias socialmente construídas sobre o brincar e o papel dos brinquedos não estruturados no processo educativo. Essa reflexão crítica incentiva a identificação e a superação de contradições entre práticas tradicionais e novas abordagens, permitindo que os professores de educação física implementem estratégias pedagógicas mais adaptadas às necessidades das crianças.

7.5 Instrumento de produção de dados

A organização deste estudo partiu de uma referência colaborativa, estruturada por meio de três oficinas de brincadeiras e brinquedos com materiais não estruturados, cada uma das quais foi construída da seguinte forma:

Oficina 1

1ª Etapa:

a) Sondagem

A sondagem com os professores foi conduzida com o objetivo de compreender suas percepções sobre o uso de brinquedos estruturados e não estruturados como ferramenta pedagógica.

Esta etapa da pesquisa foi realizada por meio de um questionário, elaborado com base em temas fundamentais relacionados aos objetivos da pesquisa. O questionário abordou aspectos como o nível de familiaridade dos professores de educação física com brinquedos estruturados e não estruturados, a frequência com que utilizam esses materiais em suas aulas, e a formação específica que recebem sobre o uso desses brinquedos na educação infantil.

b) Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica foi construída com base em textos, vídeos e discussões que exploraram as contribuições dos brinquedos não estruturados no desenvolvimento infantil e no contexto pedagógico das aulas de educação física na educação infantil.

Durante a Oficina 1, foram apresentados aos professores textos que destacavam a importância dos materiais não estruturados para o desenvolvimento integral das crianças, abordando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e criativos. Autores como Parker e Poncho (2019) e Zosh *et al.* (2017) foram mencionados para reforçar a ideia de que brincar com brinquedos não estruturados é primordial para o desenvolvimento infantil.

Além da leitura, um vídeo foi exibido para fornecer ideias práticas sobre como utilizar os materiais não estruturados em atividades educativas (Você [...], 2019).

2ª Etapa:

a) Experimentação e atividade prática

Após a fundamentação teórica os professores tiveram a oportunidade de explorar os materiais não estruturados disponibilizados na oficina e realizar atividades práticas, experimentando em primeira mão as possibilidades pedagógicas desses recursos.

b) Discussão e reflexão

Após a experiência prática, os professores participaram de uma discussão reflexiva, onde compartilharam suas percepções sobre o uso dos materiais não

estruturados, as dificuldades encontradas e as estratégias para superar esses desafios no contexto escolar. Essa troca de ideias foi fundamental para identificar soluções práticas e adaptáveis às realidades das escolas.

c) Elaboração do roteiro de observação

Finalmente, o pesquisador, juntamente com os professores, desenvolveu de forma colaborativa o Roteiro de Observação para atividades com Brinquedos não Estruturados – Oficina 1 (Apêndice B). Esse roteiro foi elaborado para auxiliar os professores no registro das atividades e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças durante o uso de brinquedos não estruturados. Ele destacou pontos críticos para análise posterior, contribuindo para um monitoramento mais sistemático e uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas.

d) Compartilhamento dos roteiros de observação e planos de aula

Após aplicar as atividades em suas respectivas escolas, os professores compartilharam os roteiros de observação com suas anotações sobre o andamento das atividades implementadas com os brinquedos não estruturados nas aulas de educação física.

3ª Etapa: Análise específica – Oficina 1

Após o compartilhamento e coleta dos registros e planos de aula, realizou-se uma análise criteriosa dos dados produzidos na primeira oficina. Inicialmente, foi elaborado um quadro contendo índices e hipóteses, onde os principais temas e reflexões sobre o uso de brinquedos não estruturados foram organizados. Nesse quadro, foram registradas as observações centrais feitas durante a oficina, e formuladas hipóteses sobre como esses materiais poderiam influenciar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças. Essas hipóteses serviram como uma base para compreender as possíveis vantagens e desafios de incorporar brinquedos não estruturados nas aulas de educação física, fornecendo uma visão preliminar de como esses materiais impactam as interações, habilidades motoras, criatividade e comportamentos das crianças.

Em seguida, foi criado um questionário de avaliação dos pontos positivos e negativos no uso dos brinquedos não estruturados (Apêndice C), cujo propósito foi avaliar os aspectos favoráveis e desfavoráveis observados no uso dos brinquedos não estruturados, conforme os relatos dos professores. A intenção do questionário foi oferecer uma oportunidade para os professores confirmarem ou corrigirem as impressões levantadas pelo pesquisador, garantindo que as interpretações feitas

sobre a primeira oficina estivessem alinhadas com as percepções dos participantes. O questionário possibilitou uma análise reflexiva e colaborativa, assegurando que as hipóteses formuladas fossem validadas, revisadas ou aprimoradas com base na experiência prática dos professores. Essa etapa colaborativa foi essencial para consolidar os achados iniciais e orientar a continuidade da pesquisa, mantendo uma análise fiel e significativa dos efeitos dos brinquedos não estruturados no contexto pedagógico. O Quadro 5 apresenta-se a seguir:

Quadro 5 – Índices e hipóteses – Oficina 1

| Índices | Hipóteses formuladas |
|--|---|
| Brinquedos | Os professores identificam claramente as diferenças entre brinquedos estruturados e não estruturados, compreendendo suas funções distintas. |
| Falta de Material | Quando estão sensibilizadas, as famílias tendem a ser mais propensas a contribuir com materiais ou auxiliar em atividades com brinquedos não estruturados, segundo a percepção dos professores. |
| Comunicação entre Família e escola | A percepção dos professores é de que a comunicação deficiente entre a escola e as famílias está impactando negativamente na colaboração e apoio ao desenvolvimento das crianças. |
| Turmas Numerosas | Devido ao grande número de alunos em quadra, os professores enfrentam desafios para oferecer atenção personalizada, prejudicando a avaliação do progresso de cada criança. |
| Planejamento Antecipado das Aulas | Planejar com antecedência facilita a colaboração entre os professores e a equipe escolar, permitindo uma coordenação mais efetiva e integração das atividades. |
| Liberdade para Planejar e Implementar Atividades | Ao permitir que os professores decidam como conduzir suas atividades, aumenta-se a chance de alinharem as práticas pedagógicas com os princípios da BNCC e do Currículo, proporcionando atividades mais personalizadas e adequadas ao desenvolvimento das crianças. |
| Avaliação do Desenvolvimento Infantil | O uso de múltiplos métodos de avaliação (observação direta, registros fotográficos etc.) oferece uma visão integrada do desenvolvimento infantil em suas várias dimensões. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Oficina 2

A segunda oficina foi realizada de forma online com duração de duas horas, contando com a participação de seis professores de educação física. Durante esse encontro, foram desenvolvidas atividades fundamentais para o avanço da pesquisa. As principais ações realizadas incluíram: a validação dos dados produzidos na Oficina 1, proporcionando um espaço para revisão e confirmação dos dados produzidos; fundamentação teórica que orientou a reflexão e ampliou o conhecimento dos participantes; e uma discussão coletiva que culminou na elaboração de um roteiro de observação. Essa sequência de atividades permitiu aprofundar a compreensão sobre

o uso dos brinquedos não estruturados e facilitou a preparação para as práticas subsequentes.

1ª Etapa:

a) Validação dos dados produzidos

Nesse momento, foram apresentados aos participantes o quadro elaborado com base nas informações produzidas na primeira oficina (Quadro 5 - Índices e hipóteses formuladas) e o questionário de avaliação dos pontos positivos e negativos no uso de brinquedos não estruturados (Apêndice C). Os professores tiveram a oportunidade de validar ou corrigir as interpretações do pesquisador, além de aprofundar o entendimento dos impactos desses brinquedos no desenvolvimento infantil.

b) Fundamentação teórica

Ao final da Oficina 1, os professores sugeriram alguns temas para serem aprofundados na fundamentação teórica. Diante disso, participaram da leitura e discussão do artigo “A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil”, que enfatiza a relevância de atividades lúdicas no desenvolvimento integral das crianças. Além disso, foram abordados os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular da Rede de Educação de Santo André, contemplando práticas pedagógicas, interações, brincadeiras e mediações humanas no processo de aprendizagem.

2ª Etapa:

a) Discussão

Após as leituras dos documentos de apoio, iniciou-se uma discussão orientada com os professores, baseada em um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador (Apêndice D). O objetivo dessa discussão foi aprofundar a compreensão dos participantes sobre o uso de brinquedos não estruturados, estimulando reflexões sobre as contribuições para o desenvolvimento infantil e sua aplicação prática nas aulas de educação física. Essa etapa permitiu aos professores compartilharem suas percepções, experiências e desafios na integração desses brinquedos ao contexto pedagógico.

b) Elaboração do roteiro de observação

Com base nas reflexões e contribuições dos participantes durante a discussão, foi elaborado um novo roteiro de observação para as aulas de educação física (Apêndice E). Este tinha como objetivo fornecer uma estrutura organizada para avaliar

as atividades com brinquedos não estruturados, facilitando o registro e a análise das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, serviu como uma ferramenta para apoiar os professores na observação sistemática do desenvolvimento das crianças, ajudando a identificar indicadores relevantes de aprendizagem e engajamento.

3ª Etapa: Análise específica – Oficina 2

a) Análise de índices e formulação de hipóteses

Com base nas transcrições dos relatos dos professores durante as Oficinas 1 e 2, foi conduzida uma análise detalhada dos dados produzidos. Um quadro de Índices e Hipóteses foi elaborado para sintetizar as percepções dos professores, refletindo pontos críticos do uso dos brinquedos não estruturados. O Quadro 6 reuniu dados das oficinas para apoiar os trabalhos da Oficina 3:

Quadro 6 – Índices e hipóteses – Oficina 2

| Índices | Hipóteses formuladas |
|-------------------------------------|---|
| Engajamento familiar | Participação das famílias foi limitada em alguns contextos, dificultando a contribuição de brinquedos não estruturados. |
| Falta de suporte institucional | Ausência de apoio da gestão escolar para aquisição ou organização de materiais e reconhecimento da prática. |
| Resistência às mudanças pedagógicas | Receio inicial em usar brinquedos não estruturados, associados à improvisação e menor controle das atividades. |
| Manejo de turmas grandes | Dificuldade em organizar atividades com brinquedos não estruturados em turmas numerosas, gerando conflitos. |
| Mediação de conflitos | Dificuldade em lidar com conflitos entre as crianças durante atividades coletivas com materiais não estruturados. |
| Falta de tempo para planejamento | Demandas cotidianas dificultaram o tempo necessário para planejar atividades com materiais não estruturados. |
| Avaliação dos resultados | Incerteza sobre como medir o impacto das atividades com materiais não estruturados no desenvolvimento infantil. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

b) Construção de unidades de registro e contexto

Para aprofundar as análises, foram elaboradas unidades de registro e contexto que identificavam palavras-chave relevantes para validar os dados produzidos e refinar as interpretações das práticas pedagógicas relacionadas ao uso de brinquedos não estruturados.

O Quadro 7 apresenta as unidades de registro e as unidades de contexto da Oficina 2.

Quadro 7 – Unidades de registro e unidades de contexto – Oficina 2

| Unidades de Registro (Palavra-chave) | Unidades de Contexto |
|---|---|
| Planejamento | Os professores planejam as atividades alinhadas à BNCC e ao Currículo de Santo André promovendo autonomia das crianças. |
| Habilidades motora | Brincadeiras com brinquedos não estruturados promovem o desenvolvimento motor fino e grosso das crianças. |
| Formação | A formação continuada atualiza e aprimora as práticas pedagógicas com brinquedos não estruturados. |
| Comunicação | O uso de brinquedos não estruturados favorece a comunicação e cooperação entre as crianças. |
| Avaliação | Métodos de avaliação como observação direta e registros são utilizados para medir o desenvolvimento. |
| Emoções | Brincadeiras com brinquedos não estruturados auxiliam na expressão e compreensão de emoções. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Por fim, as informações produzidas e discutidas durante a Oficina 2 foram utilizadas para orientar as atividades da Oficina 3, consolidando a sequência de análises e avanços na pesquisa. Um questionário para discussão foi elaborado para a continuidade das atividades da Oficina 3 (Apêndice F), garantindo que os temas e hipóteses explorados nas primeiras oficinas fossem aprofundados e discutidos de forma a avançar na compreensão e prática do uso de brinquedos não estruturados na educação infantil.

Oficina 3

A terceira oficina foi realizada em formato online, com duração de duas horas, e contou com a participação de quatro professores de educação física, enquanto os demais não puderam participar devido a compromissos pessoais. O principal objetivo foi verificar a compreensão dos participantes sobre o uso de brinquedos estruturados e não estruturados, analisar possíveis mudanças em suas percepções ao longo das oficinas e identificar se esses professores pretendem continuar utilizando os brinquedos não estruturados integrando-os em suas práticas pedagógicas futuras, e/ou se consideram que esses materiais não têm relevância. A oficina foi estruturada em duas etapas:

1ª Etapa:

a) Aplicação de questionário e discussão temática

Durante o encontro, os professores responderam a um questionário elaborado para promover reflexões sobre temas centrais ao uso de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil. A discussão foi conduzida utilizando-se um

questionário que abordou tópicos como a definição e distinção dos brinquedos estruturados e não estruturados, estratégias para envolver as famílias, desafios encontrados no planejamento pedagógico e a relação entre a autonomia do professor e a adequação das atividades aos objetivos pedagógicos do desenvolvimento infantil.

2ª Etapa:

a) Reflexão sobre a formação e conclusões

Os professores presentes compartilharam suas experiências práticas e destacaram a importância do uso de brinquedos não estruturados em suas aulas. Eles refletiram sobre como essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e como a oficina influenciou positivamente suas práticas pedagógicas. Ao final, os participantes confirmaram a relevância da formação colaborativa e se comprometeram a continuar aplicando os brinquedos não estruturados em suas práticas pedagógicas. Essa decisão reforçou o potencial desses materiais para promover o desenvolvimento integral das crianças.

8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de análise dos dados produzidos nas oficinas com os professores de educação física na educação infantil. A análise foi conduzida utilizando a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015), uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para tratar dados textuais. A análise de conteúdo permite a organização, a categorização e a interpretação sistemática dos dados qualitativos, buscando inferências que vão além do conteúdo manifesto, revelando significados latentes nos discursos.

Segundo Bardin (2015), a análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrever o conteúdo de mensagens, explorando temas, categorias e padrões. A autora sugere que o processo de análise qualitativa siga três fases principais: a) Pré-análise, onde o pesquisador estabelece o *corpus* de análise e formula as hipóteses; b) Exploração do material, etapa em que ocorre a codificação, a categorização e a classificação dos dados; e c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, fase final onde se busca o significado dos dados, construindo inferências e relações com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Essa abordagem é particularmente valiosa em estudos como este, que envolve múltiplos relatos de professores, visto que possibilita a extração de significados não evidentes à primeira vista. Além disso, Bardin (2015) enfatiza a importância da flexibilidade e adaptabilidade do método, o que é relevante quando se lida com dados de natureza diversa, como falas espontâneas e reflexões surgidas durante as oficinas.

Ao longo deste capítulo, serão descritas as etapas seguidas para a análise dos dados, incluindo a identificação das unidades de registro e unidades de contexto, o cruzamento dos dados produzidos nas oficinas, e a discussão das categorias de análise com base nos relatos dos professores e no referencial teórico utilizado. Esta análise busca compreender como os professores de educação física integram brinquedos estruturados e não estruturados em suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados, e as percepções dos docentes sobre o impacto dessas atividades no desenvolvimento infantil.

8.1 Metodologia de análise de conteúdo segundo Bardin (2015)

A análise de conteúdo de Bardin (2015) foi escolhida como o referencial metodológico desta pesquisa por sua capacidade de examinar dados qualitativos com rigor e profundidade. O processo seguiu as três fases principais da metodologia: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

- a) Pré-análise: Nesta etapa inicial, o material produzido durante as três oficinas foi organizado. Foram selecionados trechos relevantes das transcrições, que serviram como base para identificar as unidades de registro e de contexto.
- b) Exploração do material: Durante essa fase, as unidades de registro (frases e palavras-chave relacionadas ao tema) foram classificadas e categorizadas em função de sua frequência e relevância nas falas dos professores.
- c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Após a categorização, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico, buscando-se identificar padrões e temas recorrentes relacionados ao uso de brinquedos estruturados e não estruturados nas práticas pedagógicas.

8.2 Unidades de registro e unidades de contexto

A análise foi orientada pela identificação das unidades de registro e contexto, que representa as expressões-chave dos participantes, associadas aos temas investigados. O Quadro 8 apresenta essas unidades.

Quadro 8 – Unidades de registro e unidades de contexto – Oficina 3

| Tema | Unidades de Registro | Unidades de Contexto |
|-------------------------|-----------------------------|---|
| Distinção de brinquedos | Brinquedos estruturados | Brinquedos industrializados com funções específicas como carrinhos ou bonecas, que limitam a criatividade. |
| | Brinquedos não estruturados | Objetos sem uma função definida, como as caixas ou garrafas pet, que oferecem múltiplas possibilidades de uso e estimulam a imaginação. |
| | Estereótipos de gênero | Brinquedos estruturados podem reforçar estereótipos de gênero, como carrinhos para meninos e ferros de passar para meninas. |

| Tema | Unidades de Registro | Unidades de Contexto |
|--|---|--|
| | Versatilidade dos brinquedos não estruturados | Brinquedos não estruturados, como mini cones e garrafas PET, podem ser utilizados de diversas formas criativas nas atividades físicas. |
| Falta de material | Impacto da falta de material na rotina escolar | A falta de materiais estruturados e não estruturados afeta o planejamento e a execução das aulas, exigindo maior flexibilidade dos professores. |
| | Criatividade com materiais não estruturados | Mesmo com poucos materiais, as crianças demonstram alta criatividade, inventando brincadeiras com o que está disponível. |
| | Importância do planejamento | A falta de materiais exige um planejamento mais cuidadoso e flexível por parte dos professores para manter o engajamento das crianças. |
| Comunicação entre as famílias e a escola | Envolvimento das famílias | A importância de envolver as famílias nas atividades escolares, incentivando a participação ativa no processo educativo. |
| | Resgate cultural de brincadeiras | A proposta de envolver avós e pais para contar histórias sobre como brincavam com materiais não estruturados em sua infância. |
| | Feedback positivo das famílias | Os pais relatam como atividades com brinquedos não estruturados os fizeram refletir sobre suas próprias infâncias e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. |
| Turmas numerosas | Excesso de crianças | O número elevado de alunos por turma dificulta o acompanhamento individual e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. |
| | Dificuldade no uso de brinquedos não estruturados | Com muitas crianças na turma, é mais difícil organizar o uso de brinquedos não estruturados e garantir que todos participem adequadamente. |
| | Condições da infraestrutura | A falta de espaços adequados e a necessidade de dividir a quadra com outras turmas dificultam o controle e o aproveitamento das atividades. |
| | Intervenções pontuais | Com turmas menores, é possível fazer intervenções mais eficazes durante as brincadeiras com brinquedos não estruturados. |
| | Variedade de materiais | Quando há uma boa diversidade de brinquedos e materiais não estruturados, mesmo em turmas numerosas, é possível promover atividades mais colaborativas. |
| Planejamento antecipado | Importância do planejamento antecipado | Planejar com antecedência garante que os materiais necessários estejam organizados e disponíveis para as atividades pedagógicas. |
| | Planejamento e desenvolvimento integral | O planejamento antecipado das atividades com brinquedos estruturados e não estruturados favorece o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, cognitivas e sociais. |
| | Recursos adequados ao número de crianças | A antecipação do planejamento permite ajustar a quantidade e o tipo de materiais às necessidades de cada turma, garantindo uma aula mais organizada e produtiva. |
| Liberdade para planejar as aulas | Limitações da autonomia | A autonomia dos professores pode ser comprometida por barreiras estruturais, como a falta de materiais e espaços adequados. |
| | Implementação de brinquedos não estruturados | Professores incluem brinquedos não estruturados nas aulas com base em iniciativas próprias, mesmo sem menção explícita no currículo. |

| Tema | Unidades de Registro | Unidades de Contexto |
|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| | Apoio da equipe gestora | O apoio da equipe gestora pode facilitar a implementação de materiais não estruturados e aumentar a autonomia do professor. |
| Avaliação do desenvolvimento infantil | Escuta ativa | A escuta ativa das crianças é essencial para captar suas interações e progressos, especialmente em turmas grandes. |
| | Participação criativa das crianças | A observação do uso dos brinquedos não estruturados revela como as crianças imitam ações do cotidiano, o que enriquece seu desenvolvimento social e motor. |
| | Impacto da observação direta | A observação direta das crianças em ação é fundamental para entender como interagem com os brinquedos e como essas interações contribuem para seu desenvolvimento. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

8.3 Cruzamento dos dados produzidos nas oficinas

A partir das anotações registradas no diário de bordo do pesquisador, dos relatos dos professores e das demais anotações feitas durante as oficinas, foi possível realizar o cruzamento dos dados produzidos ao longo do processo. Esse cruzamento permitiu identificar que, nas etapas iniciais das oficinas, os brinquedos não estruturados eram amplamente vistos como uma alternativa econômica para a falta de materiais estruturados, industrializados e frequentemente caros. Alguns professores associavam esses brinquedos a uma solução improvisada para situações de escassez de recursos, como apontado pelo Participante 1:

Os brinquedos não estruturados surgiram como uma alternativa para atender crianças que não têm condições de adquirir brinquedos industrializados (Participante 1).

Essa visão pragmática, contudo, começou a se transformar à medida que as oficinas progrediram. Ao compreenderem o potencial dos brinquedos não estruturados para promover a criatividade, a autonomia e a interação social, os professores passaram a ver esses brinquedos não como meras alternativas, mas como ferramentas pedagógicas essenciais que ampliam as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Essa transição de perspectiva é uma evidência do impacto da formação continuada, que proporcionou aos professores uma nova compreensão entre o uso intencional desses brinquedos em suas práticas pedagógicas.

O Participante 3, por exemplo, destacou como a abertura ao uso de brinquedos não estruturados permitiu uma abordagem pedagógica mais livre e criativa:

Os brinquedos não estruturados oferecem muito mais oportunidades para a criatividade, o desenvolvimento e a investigação das crianças do que um brinquedo pronto. Quando organizo brincadeiras com esses materiais, espero garantir que as crianças se divirtam e aprendam ao mesmo tempo (Participante 3).

Por outro lado, essa percepção positiva nem sempre foi unânime. Alguns professores expressaram preocupações sobre o risco de perda de controle ou dificuldade em manter o foco da atividade, considerando a natureza livre e não direcionada dos brinquedos não estruturados. Isso aponta uma tensão entre a necessidade de planejamento e controle por parte dos educadores e a liberdade exploratória proporcionada por esses brinquedos, indicando um desafio em equilibrar esses dois aspectos no ambiente escolar.

Uma mudança significativa identificada ao longo das oficinas foi a forma como os professores passaram a planejar suas aulas com brinquedos não estruturados de forma mais intencional e estratégica. Inicialmente, as atividades com esses brinquedos não tinham um propósito pedagógico claramente definido, sendo incorporadas de maneira mais espontânea ou improvisada. Contudo, conforme os professores passaram a refletir sobre o potencial desses brinquedos para estimular diferentes habilidades, suas práticas foram se tornando mais organizadas e focadas em objetivos de desenvolvimentos específicos.

O Participante 1, por exemplo, observou a importância de não improvisar, mas sim estruturar as aulas de forma que os materiais estivessem disponíveis e a atividade tivesse um propósito pedagógico claro:

Não dá pra improvisar na hora. O planejamento é importante para garantir que os materiais estejam disponíveis e que a atividade tenha um propósito bem definido (Participante 1).

Essa intencionalidade no planejamento permitiu que os professores desenvolvessem atividades diversificadas, centradas no desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional das crianças, alinhando-se aos princípios da BNCC e aos do Currículo de Santo André. Os brinquedos não estruturados foram utilizados para criar experiências de aprendizagens significativas e integradas, estimulando não apenas o movimento físico, mas também a resolução de problemas, a expressão de emoções e a cooperação entre as crianças.

Porém, um ponto de contradição surgiu na prática da avaliação das atividades. Embora a maioria dos professores tenha reconhecido a importância da observação

direta, muitos relataram dificuldade em realizar essa avaliação individualizada em turmas grandes. O Participante 3 expressou essa preocupação:

Com muitas crianças, fica difícil observar individualmente cada uma e fazer registros precisos do desenvolvimento (Participante 3).

Esse desafio indica que, embora o planejamento seja fundamental, a realidade de turmas numerosas pode dificultar a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança, levantando a necessidade de múltiplos métodos avaliativos e estratégias para lidar com grupos maiores.

Outro aspecto crítico discutido durante as oficinas foi o papel da comunidade escolar na implementação dos brinquedos não estruturados, especialmente o envolvimento dos pais e da gestão escolar. Inicialmente, a participação das famílias foi vista como um desafio, especialmente no que diz respeito à contribuição de materiais e à compreensão do valor educativo dos brinquedos não estruturados. O Participante 1 relatou:

O brinquedo não estruturado surge como uma solução para escolas que, muitas vezes, não têm verba para comprar materiais estruturados. Mas precisamos envolver as famílias, e nem sempre isso é fácil (Participante 1).

Contudo, ao longo das oficinas, os professores observaram que, ao sensibilizar os pais para a importância desses brinquedos, houve uma maior adesão e colaboração. O entendimento de que os brinquedos não estruturados promovem o desenvolvimento integral das crianças motivou as famílias a contribuir com materiais recicláveis e a replicar atividades em casa. O Participante 3 observou essa mudança:

Depois de explicarmos o propósito desses materiais, as famílias começaram a colaborar mais. Algumas mães trouxeram materiais recicláveis, como garrafas PET e tampas, que usamos em várias atividades (Participante 3).

O envolvimento da gestão escolar também se mostrou essencial para o sucesso dessas práticas. Alguns professores relataram resistência inicial por parte da gestão, principalmente devido à visão tradicional de que a educação física deveria se concentrar em atividades esportivas com materiais estruturados. Contudo, ao compreenderem o valor pedagógico dos brinquedos não estruturados, a gestão passou a apoiar e facilitar a organização dessas atividades, como mencionado pelo Participante 6:

Contar com o apoio dos colegas e da gestão escolar facilita muito a organização e o uso desses materiais. Quando todos estão engajados, conseguimos trazer uma maior diversidade de materiais e planejar atividades mais ricas (Participante 6).

Essa mudança de postura evidencia a importância da colaboração entre professores, gestão escolar e famílias para a implementação eficaz e sustentável dos brinquedos não estruturados na prática pedagógica.

As crianças absorveram os brinquedos não estruturados de forma rápida e entusiástica, mostrando grande criatividade e autonomia ao explorar e transformar esses materiais durante as atividades. Desde o primeiro contato, foi observado que as crianças reorganizavam o espaço e resignificavam os objetos de acordo com suas próprias interpretações, como destacou o Participante 1:

Após alguns minutos, foi possível perceber que eles começaram a se organizar melhor. A adrenalina inicial da novidade foi diminuindo, e as crianças passaram a entender melhor a dinâmica (Participante 1).

A liberdade proporcionada pelos brinquedos não estruturados permitiu que as crianças criassem suas próprias regras e brincadeiras, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, como cooperação, negociação e resolução de conflitos. Ao longo das oficinas, os professores perceberam que esses brinquedos promoviam uma experiência lúdica rica, estimulando não apenas o desenvolvimento motor, mas também a imaginação e a capacidade de comunicação das crianças.

Um resultado significativo das oficinas foi a intenção de os professores continuarem utilizando os brinquedos não estruturados em suas práticas pedagógicas futuras. O impacto positivo observado nas aulas, tanto no desenvolvimento das crianças quanto na própria prática pedagógica dos professores, levou à consolidação de uma abordagem mais flexível e centrada na criança. O Participante 6 enfatizou sua intenção de manter essa prática:

Cerca de 90% das minhas aulas, opto pelos materiais não estruturados devido as suas infinitas possibilidades de exploração e desenvolvimento (Participante 6).

Essa intenção de continuidade reflete a consolidação de uma prática pedagógica que valoriza a brincadeira livre, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, mantendo uma conexão direta com os princípios da BNCC e as diretrizes do Currículo de Santo André.

Interpretando as três oficinas, verificamos uma trajetória de transformação e evolução nas práticas pedagógicas dos professores de educação física. Os brinquedos não estruturados, inicialmente vistos como uma alternativa emergencial, foram resignificados como ferramentas importantes para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma prática mais rica, criativa e inclusiva. As experiências

positivas com as crianças, o planejamento intencional das aulas e a colaboração entre professores, famílias e gestão escolar foram fatores determinantes para o sucesso dessas práticas.

No entanto, a implementação de brinquedos não estruturados também trouxe à tona desafios e contradições, como a dificuldade de avaliação individualizada em turmas numerosas e a necessidade de equilibrar a liberdade exploratória com o controle e o planejamento das atividades. Apesar desses desafios, a intenção de continuidade e a percepção positiva dos professores em relação ao uso desses materiais indicam que os brinquedos não estruturados se consolidaram como parte integrante e transformadora das práticas pedagógicas na educação física na educação infantil.

Em suma, o processo formativo proporcionado pelas oficinas ampliou o entendimento e a valorização dos brinquedos não estruturados, capacitando os professores a implementá-los de forma significativa e sustentável, garantindo que o brincar criativo e livre continue a ser um eixo central para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

8.4 Categorias de análise

O processo de análise qualitativa realizado nesta pesquisa teve como objetivo verificar como os professores de educação física da educação infantil compreendem e utilizam os brinquedos não estruturados em suas práticas pedagógicas. A análise seguiu a metodologia proposta por Bardin (2015), que orienta a identificação de unidades de registro e de contexto a partir dos relatos coletados nas oficinas. Dessa forma, buscou-se explorar as experiências e as reflexões dos professores sobre o uso desses brinquedos e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

As categorias de análise apresentadas a seguir foram definidas a partir de uma leitura minuciosa das transcrições das oficinas e da análise dos relatos dos professores. Durante essa etapa, foram identificadas falas e conceitos recorrentes relacionados às práticas pedagógicas, percepções sobre brinquedos estruturados e não estruturados, e os desafios enfrentados na implementação desses brinquedos nas aulas de educação física.

A categorização do material ocorreu em três etapas: na etapa de pré-análise, houve uma organização inicial das transcrições para identificar temas centrais.

Durante a exploração do material, foram realizadas codificações e classificações das unidades de registro com base na frequência e na relevância das falas dos professores. Por fim na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram relacionadas ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa, possibilitando a compreensão das percepções e práticas docentes de forma mais aprofundada.

As categorias identificadas refletem as principais transformações observadas na compreensão dos professores sobre o papel dos brinquedos não estruturados no processo de desenvolvimento integral das crianças, e as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de educação física, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Categorias de análise

| Categoria de análise | Descrição |
|--|--|
| Os professores e os brinquedos estruturados e não estruturados | Discute as concepções dos professores sobre esses dois tipos de brinquedos e suas implicações pedagógicas. |
| Os brinquedos não estruturados e o desenvolvimento infantil | Aborda a compreensão dos professores sobre os brinquedos não estruturados e o desenvolvimento infantil. |
| Práticas pedagógicas e uso de brinquedos estruturados e não estruturados | Discute os brinquedos estruturados e não estruturados nas práticas pedagógicas dos professores. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

8.4.1 Os professores e os brinquedos estruturados e não estruturados

A categoria em questão visa discutir como a participação nas oficinas incentivou uma reflexão crítica dos professores sobre as funções pedagógicas dos brinquedos estruturados e não estruturados, promovendo uma possível ressignificação de suas práticas e percepções. Essa ressignificação pode ter contribuído para uma abordagem mais reflexiva e dinâmica na prática pedagógica, influenciando a forma como as crianças exploram, interagem e se desenvolvem por meio do brincar.

Inicialmente, as representações dos professores sobre os brinquedos estruturados e não estruturados pareciam basear-se em uma visão prática e funcional. Brinquedos como bolas e cones, mais familiares e fáceis de utilizar, estavam integrados à rotina pedagógica por conta de sua previsibilidade. A partir das falas dos professores nas oficinas, observou-se que os brinquedos estruturados eram frequentemente identificados como mais simples de planejar e aplicar, já que

ofereciam regras predefinidas e um maior controle sobre as atividades. Essa segurança trazida pelos brinquedos estruturados, alinhada a uma abordagem mais comportamentalista da prática docente, conforme discutido por Mizukami (1986), parecia reduzir o esforço pedagógico necessário para a organização das aulas.

Entretanto, essa perspectiva inicial também podia limitar a criatividade e a autonomia das crianças, como apontado por um dos professores:

Eu sempre optei por bolas e cones, porque sabia como organizar a atividade. Com brinquedos não estruturados, ficava mais difícil controlar a aula, as crianças acabavam fazendo o que queriam (Participante 1).

Outro professor compartilhou uma visão semelhante:

Eu achava que com os brinquedos não estruturados a aula ia perder o foco, as crianças iam acabar dispersando (Participante 2).

Esses relatos refletem uma resistência inicial ao uso de brinquedos não estruturados, que eram vistos como caóticos e difíceis de gerenciar, sugerindo uma visão menos favorável desses brinquedos no contexto pedagógico.

Por outro lado, conforme Brougère (2004) e Kishimoto (2011) destacam, os brinquedos não estruturados oferecem múltiplas possibilidades de exploração, justamente por não limitarem a imaginação e a criatividade das crianças. Essa característica, no entanto, representava um desafio para alguns professores, que estavam mais confortáveis com o controle oferecido pelos brinquedos estruturados, mesmo que isso pudesse limitar interações mais dinâmicas e criativas.

Após as oficinas, alguns professores relataram mudanças em suas percepções. A valorização dos brinquedos não estruturados como ferramentas importantes para o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito à criatividade, imaginação e autonomia, foi destacada em diversos momentos.

Um professor relatou:

Depois das oficinas, comecei a entender que os brinquedos não estruturados permitem às crianças explorarem mais, e isso é importante para o desenvolvimento delas (Participante 3).

Outro professor ressaltou:

Eu não dava muita importância para os materiais não estruturados antes, mas agora vejo como eles podem enriquecer a prática (Participante 4).

Esses depoimentos sugerem uma possível mudança pragmática nas representações de alguns professores, que passaram a enxergar os brinquedos não estruturados não apenas como complementares, mas como potencialmente essenciais para fomentar uma experiência pedagógica mais rica. Em certa medida,

essa mudança parece representar uma ampliação na compreensão do uso dos brinquedos não estruturados, pois os professores começaram a perceber que, ao atuar de forma livre, com a mediação do professor, a criança pode enriquecer suas possibilidades de desenvolvimento. Esse processo reflete a passagem de uma situação real para uma situação potencial, como argumenta Vygotsky (1998).

O brinquedo cria um espaço no qual as crianças podem agir acima de sua idade, realizando ações que seriam impossíveis sem a mediação do adulto e o uso de recursos como brinquedos não estruturados (Vygotsky, 1998). Essa mudança nas representações dos professores, vista nas oficinas, pode ser interpretada como um avanço na compreensão do papel mediador do professor. Além disso, a reflexão com base em Brougère (2004) sugere que os brinquedos estruturados, por seguirem um modelo industrializado e normativo, podem impor limites à criação de novos significados pelas crianças. Isso reforça uma visão tradicional de educação, onde a criança é vista como receptora passiva. Em contraste, os brinquedos não estruturados, por serem abertos a múltiplas interpretações, colocam a criança em uma posição central no processo de desenvolvimento, em linha com as abordagens contemporâneas que enfatizam a participação ativa da criança.

Os efeitos dessas novas representações podem ser observados no engajamento das crianças e na criatividade demonstrada em algumas atividades relatadas pelos professores. Ao reconhecerem o potencial dos brinquedos não estruturados para estimular aspectos cognitivos, sociais e emocionais, alguns professores indicaram uma tendência a integrá-los de maneira mais estratégica em suas práticas pedagógicas. Isso ficou evidente nas atividades de exploração livre, onde as crianças criavam narrativas e resolviam problemas utilizando materiais simples como garrafas PET, tecidos e caixas de papelão. Esse fato foi observado na fala de um dos professores:

Eu percebi que as crianças estavam muito engajadas e criativas quando dei a liberdade para elas usarem os brinquedos não estruturados (Participante 5.)

Outro professor complementou dizendo:

As crianças começaram a brincar de formas que eu nunca tinha imaginado, criando histórias com os materiais que trouxemos (Participante 6).

Esses relatos apontam para uma possível influência da ressignificação das representações diretamente na prática pedagógica, ajudando os professores a

reconhecerem a importância da criatividade e da autonomia no processo de desenvolvimento infantil.

A ressignificação dos brinquedos não estruturados pelos professores indica a relevância de práticas pedagógicas que fomentem ambientes flexíveis e criativos para o desenvolvimento infantil. Essa abordagem tem o potencial de enriquecer o ambiente de aprendizagem, promovendo a integração das diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e proporcionando às crianças oportunidades de crescimento integral e autônomo.

8.4.2 Os brinquedos não estruturados e o desenvolvimento infantil

Esta categoria de análise foi estabelecida após leituras das transcrições das oficinas, a interpretação das falas dos professores de educação física, e a elaboração das unidades de registro e de contexto. Essa categoria surge como um elemento importante para compreender o papel dos brinquedos não estruturados como parte integrante das práticas pedagógicas e como instrumentos que podem possibilitar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Esta categoria se dedicará a explorar as possíveis contribuições que os brinquedos não estruturados podem ter sobre o processo de desenvolvimento infantil.

Os brinquedos não estruturados, muitas vezes construídos a partir de materiais simples do cotidiano, apresentam uma característica única: não possuem um propósito ou forma fixa. Diferentemente dos brinquedos estruturados, como bolas e bonecas, que possuem uma função preestabelecida, os brinquedos não estruturados oferecem uma flexibilidade que pode incentivar o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos.

Nesse sentido, os brinquedos não estruturados podem representar uma valiosa ferramenta educativa para que o professor estimule as crianças. Eles têm o potencial de promover não apenas a exploração e a expressão de emoções, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Vygotsky, 1998). Na perspectiva de Vygotsky (1998), essas interações com brinquedos não estruturados proporcionam um ambiente de aprendizagem mediada socialmente, em que as crianças podem desenvolver funções psicológicas superiores, como a linguagem, atenção e pensamento, por meio da interação com seus pares e adultos. Esse processo favorece a construção de significados e a internalização de conhecimentos,

evidenciando o papel essencial do brincar na aprendizagem. Ao observar as crianças durante as atividades, os professores relataram que esses brinquedos possibilitam múltiplas formas de abordagem, incentivando uma aprendizagem centrada na resolução de problemas, experimentação de ideias e improvisação durante as brincadeiras. Isto foi percebido na fala do participante 6 quando relata:

A verdade é que as crianças irão alcançar os objetivos fazendo de outra forma diferente do que eu imaginei. Então, a gente tem que deixar as crianças livres, porém acho que a intencionalidade tem que estar posta, pois nós somos professores para isso. A diferença nossa é essa: temos uma intencionalidade (Participante 6).

Esse depoimento sugere como os brinquedos não estruturados podem contribuir para a autonomia da aprendizagem, aliada à necessidade de um planejamento intencional por parte do professor (Gonçalves, 2021). Além disso, os brinquedos não estruturados podem favorecer a construção das funções simbólicas, estimulando a capacidade criativa da criança. Essa estimulação pode ocorrer por meio dos jogos simbólicos, que ampliam o desenvolvimento cognitivo infantil (Piaget, 2003). Assim, ao brincar, a criança assimila e reorganiza a realidade de acordo com seus interesses, exercendo sua capacidade de criar e explorar novas possibilidades de forma ativa. Esse processo pode fomentar a autonomia da criança. Essa autonomia proporcionada pelo brincar livre pode estimular as crianças a planejar, criar e organizar suas atividades, ampliando seu desenvolvimento cognitivo. A liberdade de criação permite que elas relacionem diferentes possibilidades, aprimorando habilidades como flexibilidade de pensamento e o planejamento (Kishimoto, 2011). Em certa medida, isso pode ampliar as capacidades cognitivas infantis.

O desenvolvimento cognitivo foi uma das principais dimensões destacadas pelos professores ao discutirem os benefícios dos brinquedos não estruturados. Durante as oficinas, relataram que, ao interagirem com esses brinquedos, as crianças organizavam suas próprias brincadeiras, o que as levava a explorar e experimentar processos cognitivos complexos, como resolução de problemas, tomada de decisões, pensamento crítico e adaptação a novas situações.

Achei os materiais muito bons, daria para desenvolver inúmeras atividades e diversas formas de manipular. A interação, às vezes, não está no gesto, mas sim na sua mente, você não para de pensar e quando vi os professores fazendo os brinquedos, já me deu novas ideias (Participante 1).

O contato com brinquedos não estruturados, portanto, parece permitir que a criança enfrente desafios e adapte-se a novas situações, construindo ativamente seu

conhecimento e aprimorando suas habilidades cognitivas por meio da experimentação e resolução de problemas.

A resolução de problemas é uma habilidade central desenvolvida nesse contexto, pois as crianças são frequentemente levadas a pensar em soluções criativas para enfrentar os desafios que surgem durante suas brincadeiras livres (Brougère, 2004).

Essas brincadeiras podem ocorrer com ou sem material. No entanto, a criança, ao utilizar os materiais não estruturados, pode desenvolver o pensamento crítico, uma vez que, ao criar e adaptar suas brincadeiras, ela precisa refletir sobre suas escolhas e ajustar suas estratégias de acordo com a situação (Franceschini, 2018). Isso foi constatado na fala de um dos professores quando diz:

[...] Quando fui dar para as crianças, qual era meu medo? Como era pregador de madeira, eu tinha medo do ferrinho, mas então veio a surpresa: as crianças souberam lidar muito bem, não ficaram se machucando. Eu achei que não iria conseguir por questão do ferrinho ou de se machucarem com o próprio pregador, mas imagina (Participante 5).

A capacidade da criança de analisar, questionar e reavaliar suas ações torna-se essencial para que ela aprenda a resolver conflitos e tomar decisões de forma autônoma e fundamentada, algo observado por um dos professores ao mencionar:

As crianças planejam como usar os materiais disponíveis e ajustam suas ideias durante a brincadeira, o que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo delas (Participante 3).

Essa observação foi evidenciada em diversas situações práticas relatadas pelos professores. Um exemplo citado foi o uso de caixas de papelão, em que as crianças transformavam as caixas em diferentes objetos, como carros ou barcos, de acordo com a narrativa da brincadeira, mostrando sua capacidade de adaptação e criatividade, favorecendo a flexibilidade mental e a capacidade de inovação.

A literatura, como apontado por Silva e Araújo (2021), sugere que o brincar livre pode contribuir para a autonomia das crianças, pois lhes permite experimentar diferentes formas de interação e solução de problemas. Portanto, a interação com brinquedos não estruturados não apenas promove diversão, mas também pode estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, ajudando-as a resolver problemas, tomar decisões de forma independente e pensar criticamente, como destacado por Kishimoto (2011), Brougère (2004) e Franceschini (2018).

Além disso, a investigação revelou que os brinquedos não estruturados podem ser catalisadores para o desenvolvimento da atenção e do foco. Como esses

brinquedos não possuem regras rígidas ou funções específicas, as crianças são desafiadas a manter a atenção no processo de brincar, frequentemente redirecionando suas ações à medida que novas ideias ou objetivos surgem. Essa liberdade de exploração e adaptação pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e significativa, pois a criança não apenas se concentra na atividade em si, mas também aprende a seguir suas próprias motivações e interesses, tomando decisões.

O brincar espontâneo parece permitir que a criança se envolva ativamente na construção de seu conhecimento, ao mesmo tempo que estabelece uma conexão significativa entre suas experiências e o aprendizado (Kishimoto, 2011). Isso sugere que a ausência de regras preestabelecidas nos brinquedos não estruturados encoraja a criança a se envolver de forma mais intencional e criativa, reforçando a capacidade de atenção e foco, e contribuindo para uma aprendizagem que é autônoma e repleta de significado pessoal.

Outra dimensão importante observada foi o desenvolvimento emocional das crianças ao interagirem com brinquedos não estruturados.

Os professores relataram que esses brinquedos oferecem um ambiente de liberdade, no qual as crianças podem expressar suas emoções, recriar experiências e aprender a lidar com frustrações e alegrias de maneira autônoma. O desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao contexto social e às interações com os outros. A criança constrói e compreende suas emoções ao se envolver em atividades sociais e culturais, como o brincar, que proporciona uma rica oportunidade para a expressão emocional (Vygotsky, 1998).

Ao lidar com brinquedos não estruturados, as crianças podem explorar diferentes situações de faz de conta, onde recriam suas experiências e experimentam uma ampla gama de sentimentos, desde a frustração até a alegria e a satisfação.

Os professores observaram que os brinquedos não estruturados proporcionavam às crianças uma maneira de externalizar sentimentos reprimidos, transformando situações de conflito em jogos simbólicos. O jogo simbólico é uma forma de brincar em que as crianças usam a imaginação para transformar objetos, pessoas e situações cotidianas em elementos de faz de conta. Essa atividade desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que as crianças explorem diferentes papéis, elaborem suas emoções e compreendam sua realidade de maneira lúdica (Piaget, 2003). Um exemplo relatado foi a criação de

cenários imaginários nos quais as crianças representavam seus medos ou inseguranças, como construir uma “casa de proteção” com blocos ou tecidos. Esse tipo de brincadeira sugere que o brincar livre pode ser uma ferramenta para que as crianças desenvolvam estratégias de enfrentamento emocional e resiliência.

Winnicott (1982) aponta que o brincar é uma atividade basilar para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança explore diferentes cenários e personagens, construindo uma compreensão de si mesma e do seu mundo. Nesse sentido, os brinquedos não estruturados podem se configurar como espaços autênticos de experimentação e de enfrentamento de emoções, nos quais as crianças podem ensaiar situações da vida real e desenvolver estratégias para lidar com conflitos emocionais.

A análise das oficinas indicou que, ao brincar com brinquedos não estruturados, as crianças vivenciam momentos de expressão emocional que podem ser difíceis de ocorrer em atividades guiadas por regras rígidas. O caráter aberto e flexível desses brinquedos parece permitir que as crianças projetem neles suas experiências internas e ressignifiquem vivências, buscando soluções para suas questões emocionais. Isso sugere a importância de proporcionar momentos de brincadeiras livres como parte integral das práticas pedagógicas.

O desenvolvimento social também emergiu como um importante eixo de discussão nas oficinas, evidenciando que atividades com brinquedos não estruturados podem promover cooperação, negociação e resolução de conflitos entre as crianças. Ao criar brincadeiras e construir cenários juntas, elas desenvolvem habilidades sociais como empatia, comunicação e trabalho em equipe. Essas interações sociais podem ser essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois ajudam na construção do conhecimento e da autonomia, permitindo que a criança aprenda e internalize comportamentos sociais para o seu desenvolvimento (Vygotsky 1998). Isso pode ser observado na fala do professor, ao dizer:

Durante as atividades com blocos de madeira e caixas, percebo que as crianças se organizam em equipes, cada uma assumindo um papel, o que fortalece a cooperação e comunicação entre elas (Participante 6).

Essas experiências podem ser fundamentais para a formação de habilidades sociais como empatia, capacidade de trabalhar em equipe e resolução construtiva de conflitos. Brougère (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que o brincar em grupo é uma atividade que facilita a interação social e a construção de significados. Ao

brincar com brinquedos não estruturados, as crianças podem exercitar sua capacidade de comunicar intenções, ouvir os colegas e negociar regras, desenvolvendo habilidades interpessoais que serão úteis ao longo de sua vida.

Os relatos dos professores indicam que as atividades com brinquedos não estruturados podem criar um ambiente propício à colaboração e à criação de uma cultura de respeito mútuo. Relataram ainda que, ao utilizar esses brinquedos, as crianças frequentemente inventam histórias coletivas, assumem papéis específicos (como construtor ou organizador), e aprendem a valorizar as contribuições de seus colegas, o que pode reforçar o senso de comunidade e de pertencimento.

Os brinquedos não estruturados revelam-se como instrumentos potentes para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O brincar com brinquedos não estruturados parece estimular a criatividade e a interação, facilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades fundamentais para o crescimento integral da criança (Kishimoto, 2011). A análise das transcrições das oficinas, aliada ao referencial teórico, sugere que esses brinquedos podem promover uma aprendizagem criativa, autônoma e cooperativa. A transformação das práticas pedagógicas dos professores parece evidenciar a necessidade de uma abordagem planejada e intencional, que reconheça o brincar espontâneo como uma estratégia primordial para a educação infantil.

Nesse sentido, a inclusão de brinquedos não estruturados no planejamento pedagógico pode possibilitar uma interação mais ativa e criativa das crianças. A integração desses brinquedos nas práticas de educação física pode ampliar o horizonte educativo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais para seu crescimento saudável e equilibrado. Dessa forma, a valorização dos brinquedos não estruturados e sua aplicação planejada no contexto escolar são práticas que poderiam ser continuamente estimuladas e aprimoradas, garantindo que o brincar continue a ocupar um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças.

8.4.3 Práticas pedagógicas e o uso de brinquedos estruturados e não estruturados

Esta categoria discute a integração dos brinquedos estruturados e não estruturados como conteúdo das aulas dos professores de educação física e as possíveis alterações ocorridas em suas práticas pedagógicas.

Os relatos dos professores de educação física indicam tanto uma abordagem prática quanto reflexiva no uso de brinquedos estruturados e não estruturados. Isso pode ser identificado na fala de um dos professores, que explica:

Eu costumo começar a aula com brinquedos estruturados, porque eles ajudam a manter a organização e introduzem uma habilidade ou regra específica. Depois, passo para os não estruturados para deixar as crianças explorarem por conta própria (Participante 6).

Essa fala sugere um planejamento intencional, no qual o professor define os objetivos de cada etapa da aula, promovendo tanto a instrução guiada quanto a autonomia dos alunos. Ao estruturar as atividades dessa forma, o professor busca equilibrar o ensino de habilidades específicas com a exploração livre. A intencionalidade das atividades parece ser essencial para garantir que cada ação tenha um propósito claro, visando o desenvolvimento infantil (Ferreira; Moreira, 2019). Assim, o planejamento estratégico permite que o professor oriente a aprendizagem enquanto fomenta a liberdade e a criatividade das crianças (Gonçalves, 2021).

Os brinquedos estruturados, em geral, estão associados a práticas pedagógicas mais controladas, nas quais o professor atua como transmissor do conhecimento. Essa perspectiva é notada quando o professor relata:

Os brinquedos estruturados, como bolas e cones, me ajudam a conduzir uma atividade específica, como ensinar um passe ou um arremesso. São ótimos para quando quero atingir um objetivo bem claro na aula (Participante 6).

Nesse contexto, a prática pedagógica se orienta para o ensino de habilidades motoras e regras, aproveitando o caráter funcional desses brinquedos para atividades específicas. Por outro lado, os brinquedos não estruturados podem oferecer maior liberdade para a exploração autônoma, permitindo que as crianças desenvolvam suas próprias compreensões e experimentações (Franceschini, 2018; Silva; Araújo, 2021; Kishimoto, 2011).

Essa abordagem pode se alinhar à concepção construtivista de ensino, que vê a criança como agente ativo em seu processo de aprendizagem. O professor, neste caso, atua como mediador, criando situações que incentivam a reflexão e a resolução de situações-problema, em vez de simplesmente transmitir o conhecimento (Mizukami, 1986). Tal situação é exemplificada na fala do professor:

Quando uso brinquedos não estruturados, vejo que a dinâmica da aula muda completamente. Eu proponho uma ideia, mas logo as crianças começam a inventar novas maneiras de usar os materiais, e eu vou acompanhando e ajustando a atividade conforme a necessidade (Participante 6).

Essa flexibilidade pedagógica parece permitir ao professor adaptar-se às interações das crianças, promovendo um ambiente participativo e criativo (Franceschini, 2018; Kishimoto, 2011). Os brinquedos não estruturados possibilitam práticas flexíveis, já que as atividades podem ser ajustadas de acordo com o contexto da aula e as necessidades específicas da turma (Moreira; Ferreira, 2016). Isso pode ser identificado pelo relato do professor ao dizer:

Teve um dia em que eu levei caixas de papelão para a quadra, e cada criança criou uma brincadeira diferente. Umas construíram uma casa, outras usaram como escudo ou alvo. Foi uma aula que saiu completamente do roteiro, mas acabou sendo muito rica (Participante 2).

Essa experiência sugere que a prática pedagógica pode ganhar novos rumos a partir da interação das crianças com os brinquedos não estruturados, transformando o planejamento inicial em uma aula aberta à criatividade. Uma experiência semelhante foi relatada por um dos professores ao trabalhar com garrafas PET como brinquedos não estruturados:

Eu percebi que as crianças rapidamente transformaram as garrafas em diferentes objetos de brincadeira, de boliche a lançadores de alvo. Essa adaptabilidade ajudou a tornar a aula mais dinâmica e deu espaço para que as crianças desenvolvessem as atividades a sua maneira (Participante 3).

Esses relatos sugerem o potencial de improvisação dos brinquedos não estruturados e como eles podem ser usados em práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento infantil. Os brinquedos não estruturados possuem a característica de se adaptarem a diferentes contextos e usos, permitindo que as crianças sejam ativas na criação e transformação de suas brincadeiras, estimulando a criatividade e a autonomia (Kishimoto, 2011).

Os professores também relataram estratégias para equilibrar a liberdade oferecida pelos brinquedos não estruturados com a necessidade de manter uma aula organizada e produtiva. Para garantir esse equilíbrio, planejam previamente diferentes possibilidades de intervenção durante as atividades, orientando sem restringir a criatividade das crianças (Gonçalves, 2021). Isso é exemplificado na fala do professor:

Com brinquedos não estruturados, o que eu costumo fazer é observar mais de longe, só intervir quando percebo que a brincadeira perdeu o foco ou que alguma criança está excluída. É um exercício de saber o momento certo de agir (Participante 6).

Pelo exposto acima, nota-se que o professor procura uma dialogicidade entre a possibilidade livre da criança e a necessidade da interferência mediadora do professor, o que pode ser considerado uma prática dialógica (Mizukami, 1986). Nesse

modelo, o professor ajusta sua postura conforme a situação e as necessidades das crianças, oscilando entre orientar diretamente ou permitir a exploração livre.

A infraestrutura escolar também foi apontada como um fator que influencia diretamente as práticas pedagógicas, especialmente ao utilizar os brinquedos não estruturados. Quando a escola não dispõe de brinquedos, equipamentos ou ambientes apropriados, o professor pode enfrentar limitações em propor práticas pedagógicas diversificadas. Contudo, essa limitação também pode fomentar a criatividade dos professores. Isso é observado no relato do professor:

Nem sempre temos todos os brinquedos que gostaríamos ou um espaço amplo para as atividades. Então, muitas vezes, usamos o que temos, e o interessante é ver como a própria falta de material nos leva a improvisar e a criar novas práticas pedagógicas (Participante 2).

Essa habilidade de transformar limitações em oportunidades de aprendizagem criativa é reforçada por Gonçalves (2021) e Kishimoto (2011), que sugerem que a escassez de recursos pode impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas. Mesmo com recursos limitados, os professores conseguem inovar e adaptar o ambiente escolar para promover experiências significativas (Franceschini, 2018).

Além disso, o uso alternado entre brinquedos estruturados e não estruturados pode tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, permitindo uma maior variedade de experiências e abordagens de ensino (Silva; Araújo, 2021). Essa alternância parece equilibrar momentos de instruções em que o professor guia as atividades com períodos em que a criança pode explorar livremente, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e mantendo o seu interesse e envolvimento ao longo da aula.

Ao refletirem sobre a integração de brinquedos estruturados e não estruturados em suas práticas pedagógicas, os professores enfatizam a importância de alinhar o uso desses brinquedos com os objetivos da aula e as necessidades específicas do grupo. Essa perspectiva é verificada quando o professor relata:

Se quero trabalhar uma habilidade específica, começo com um brinquedo estruturado. Se o objetivo é a interação e o momento livre, uso algo mais aberto, como tecidos ou bolas de diferentes tamanhos (Participante 6).

Essa prática equilibrada, que utiliza os pontos fortes de cada tipo de brinquedo, dialoga com a concepção de ensino reflexiva de Mizukami (1986), em que o professor reflete sobre suas escolhas e busca estratégias que promovam aprendizagens diversificadas e significativas.

Nesse sentido, um aspecto transformador nas práticas pedagógicas foi a mudança de postura em relação ao planejamento das atividades com brinquedos não estruturados.

Inicialmente, essas atividades eram incorporadas de forma espontânea, sem objetivos pedagógicos claros. No entanto, após as oficinas, alguns professores passaram a planejar de forma mais intencional, considerando as habilidades e as competências a serem desenvolvidas e alinhando-se com o currículo e a BNCC. Essa ideia é reforçada pelo professor ao dizer:

Não dá pra improvisar na hora. O planejamento é importante para garantir que os materiais estejam disponíveis e que a atividade tenha um propósito bem definido (Participante 1).

Esse novo olhar para o planejamento pedagógico parece resultar em práticas mais estruturadas e alinhadas às diretrizes curriculares, proporcionando experiências mais ricas e diversificadas para as crianças. O planejamento cuidadoso das atividades com brinquedos não estruturados tornou-se uma oportunidade de criar contextos de aprendizagem centrados no desenvolvimento integral, considerando diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Assim, o brinquedo surge como um fragmento de cultura acessível à criança, que se torna seu companheiro durante o ato de brincar, incentivando-a a se movimentar e explorar sua imaginação (Kishimoto, 2011).

A análise também evidenciou a importância da colaboração entre a escola e as famílias para a implementação efetiva dos brinquedos não estruturados nas práticas pedagógicas.

No início, alguns professores enfrentaram dificuldades para envolver as famílias, seja pela falta de compreensão sobre o valor educativo desses brinquedos, seja pela falta de clareza em como poderiam contribuir. Esse desafio, contudo, reforça a necessidade de engajamento das famílias no processo pedagógico. Como destaca Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre principalmente por meio da interação social, e a colaboração entre diferentes agentes, como escola, família e crianças, é essencial para o desenvolvimento integral.

A inclusão da comunidade escolar, especialmente das famílias, parece ser indispensável para criar um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico, no qual as crianças possam aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pelos brinquedos não estruturados. Essa parceria entre escola e família fortalece as práticas pedagógicas ao permitir que o professor planeje atividades mais contextualizadas,

levando em consideração a realidade de cada criança, promovendo uma continuidade entre o que é vivenciado em casa e na escola. Além disso, esse envolvimento parece fortalecer as interações sociais dentro e fora do ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Ao longo do processo formativo, houve uma crescente conscientização sobre o valor educativo dos brinquedos não estruturados, e algumas famílias começaram a participar mais ativamente. Isso foi observado quando um professor relatou:

Sugeri aos pais que eles poderiam replicar essas atividades em casa, e muitos começaram a perceber o valor de reaproveitar materiais do cotidiano para brincar (Participante 2).

A inclusão das famílias na proposta de brincadeiras com brinquedos não estruturados fortalece o vínculo entre escola e família, favorecendo uma continuidade entre os ambientes de aprendizagem e valorizando a cultura do brincar. Os materiais do cotidiano, quando utilizados nas brincadeiras, podem estimular a imaginação, a criatividade e a expressão das crianças, transformando-se em brinquedos e adquirindo novos significados (Mendes, 2021).

O apoio da gestão escolar também foi considerado fundamental para garantir a sustentabilidade dessas práticas, ao proporcionar espaço, tempo e recursos para o uso desses brinquedos. A gestão deve assegurar que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento integral da criança, oferecendo os recursos e os espaços necessários para que o brincar aconteça de forma significativa (Kishimoto, 2011).

Portanto, com base no exposto, ao final das oficinas, a prática pedagógica dos professores de educação física parece ter passado a equilibrar de maneira mais eficaz o uso de brinquedos estruturados e não estruturados, permitindo tanto o ensino de habilidades específicas quanto o incentivo à criatividade e à autonomia das crianças. O planejamento cuidadoso das atividades assegurou que os brinquedos estruturados fossem utilizados com objetivos claros, enquanto os brinquedos não estruturados abriram espaço para a exploração livre. Essa abordagem tornou as aulas mais flexíveis e facilitou uma prática pedagógica mais dinâmica, adaptada às necessidades e características das crianças.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar a percepção dos professores de educação física sobre o uso de brinquedos não estruturados e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Foram propostos como objetivos específicos identificar as representações dos professores acerca dos brinquedos estruturados e não estruturados, compreender as contribuições pedagógicas dos brinquedos não estruturados e analisar as práticas pedagógicas dos docentes.

Os resultados indicaram uma transformação perceptível na maneira como os professores compreendiam e utilizavam os brinquedos não estruturados. Inicialmente vistos como improvisados ou menos eficazes em comparação aos brinquedos estruturados, ao longo das oficinas esses materiais passaram a ser considerados recursos importantes para o estímulo da criatividade, autonomia e desenvolvimento das crianças. Essa mudança parece ter sido facilitada pelas experiências práticas vivenciadas nas oficinas, que encorajaram a exploração de novas possibilidades pedagógicas com materiais simples, como garrafas PET e tecidos.

Esses brinquedos destacaram-se por suas, potenciais contribuições ao desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças. A flexibilidade e a liberdade de exploração oferecidas por esses materiais criaram um ambiente que favorece o aprendizado criativo e colaborativo, alinhado às diretrizes da BNCC e do Currículo de Santo André. Ao mesmo tempo, os professores apontaram desafios, como a necessidade de equilibrar a liberdade de exploração das crianças com os objetivos pedagógicos e a gestão de turmas maiores.

Durante a pesquisa, foram observadas inter-relações entre as categorias de análise. A mudança de percepção dos professores, discutida nas oficinas, parece ter impactado diretamente suas práticas pedagógicas. Conforme os docentes passaram a valorizar os brinquedos não estruturados, sua integração ao planejamento das aulas tornou-se mais intencional e estratégica, promovendo uma combinação equilibrada entre brinquedos estruturados, que oferecem mais controle e direção, e brinquedos não estruturados, que incentivam a exploração livre. Essa abordagem possibilitou que as crianças desenvolvessem de maneira mais integrada suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A transformação nas práticas pedagógicas, evidenciada em outra categoria de análise, sugere um impacto positivo no desenvolvimento infantil. O ambiente de aprendizagem criado pelos professores, ao integrar brinquedos estruturados e não estruturados, favoreceu tanto o ensino orientado quanto o estímulo à criatividade e à autonomia das crianças. Dessa forma, as categorias de análise ilustram como as mudanças nas representações dos professores podem influenciar suas práticas e, por consequência, o desenvolvimento das crianças.

Essas inter-relações apontam para a importância de uma abordagem pedagógica que valorize tanto o planejamento intencional quanto a flexibilidade nas atividades. A integração de diferentes tipos de brinquedos, com funções complementares, parece ter possibilitado uma prática pedagógica mais rica e adaptada às necessidades das crianças, promovendo tanto a instrução guiada quanto a liberdade criativa.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui ao destacar a relevância de práticas pedagógicas que priorizem a ludicidade e a autonomia das crianças, questionando concepções tradicionais sobre o uso de materiais pedagógicos. Ao enfatizar o valor dos brinquedos não estruturados, o estudo sugere seu potencial para promover um aprendizado ativo e inovador nas aulas de educação física.

Na prática, a pesquisa oferece uma contribuição relevante ao propor oficinas formativas como uma estratégia eficaz para transformar as representações dos professores. As oficinas possibilitaram que os docentes reavaliassem seus conceitos sobre os brinquedos não estruturados, reconhecendo-os como elementos úteis para o desenvolvimento integral das crianças. Espera-se que essa ressignificação continue a influenciar práticas mais inclusivas e criativas nas aulas de educação física, respondendo aos desafios contemporâneos da educação infantil.

Por fim, esta pesquisa ressalta a necessidade de novas investigações sobre o uso de materiais não estruturados em diferentes contextos educativos, a fim de expandir o conhecimento sobre suas possibilidades pedagógicas e enfrentar os desafios práticos mencionados pelos professores.

10 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o Mestrado Profissional exige que, ao final do curso, o mestrando elabore dois produtos: a dissertação e um produto educacional. O produto educacional é desenvolvido com base na pesquisa realizada, assumindo um caráter prático, com o objetivo de instrumentalizar o ensino em um determinado contexto social, contribuindo para a melhoria da formação docente e aproximando as produções científicas das inovações tecnológicas.

A partir do estudo realizado, foi constatado que os professores possuíam um bom entendimento sobre o conceito de brinquedos estruturados. No entanto, no que diz respeito aos brinquedos não estruturados, esses profissionais demonstraram uma compreensão menos clara do conceito. Além disso, observou-se uma dificuldade em integrar esses brinquedos à prática pedagógica, uma vez que muitos professores ainda enxergam esses materiais como recursos sem objetivos educacionais bem definidos. Verificou-se, durante o estudo, que as intenções pedagógicas dos professores em relação ao uso de brinquedos estruturados e não estruturados são moldadas pelo significado que atribuem a esses materiais e pela maneira como os integram às suas práticas pedagógicas.

Com base nisso, foi proposta uma matriz de formação centrada na realização de oficinas práticas, organizada em três etapas correspondentes às Oficinas 1, 2 e 3. A seguir, detalhamos a primeira etapa dessa matriz, que corresponde à Oficina 1:

Oficina 1: A Oficina 1 terá duração de 2 horas e será realizada no formato presencial. O principal objetivo desta primeira oficina é sensibilizar os professores sobre o uso de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil, incentivando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e oferecendo subsídios teóricos e práticos para a implementação desses materiais no cotidiano escolar.

A escolha de iniciar a formação com essa oficina justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento dos professores sobre brinquedos não estruturados, um recurso acessível e de baixo custo, mas subutilizado nas práticas pedagógicas. O brincar, em especial com materiais não estruturados, estimula a criatividade, a autonomia e a interação social, sendo essencial para o desenvolvimento integral das

crianças (Kishimoto, 2010). Estudos indicam que esses materiais oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a autonomia, a interação social e as habilidades motoras. Assim, é fundamental promover uma formação que permita aos professores ressignificar suas práticas, alinhando-as com os princípios da educação infantil.

A metodologia adotada inclui atividades teóricas e práticas, buscando equilibrar a compreensão conceitual e a experimentação dos professores. A formação será dividida em quatro momentos: sondagem inicial, fundamentação teórica, experimentação prática e discussão reflexiva.

Etapas da oficina 1:

Etapa 1:

a) **Sondagem:** Será conduzida uma sondagem com os professores para compreender suas percepções sobre o uso de brinquedos estruturados e não estruturados como ferramentas pedagógicas. Essa sondagem será realizada por meio de um questionário, que abordará os seguintes temas:

- Familiaridade com brinquedos estruturados e não estruturados, e suas opiniões sobre eles;
- Frequência de uso de brinquedos não estruturados nas aulas;
- Formação específica já recebida sobre o uso de brinquedos não estruturados.

b) **Fundamentação Teórica:** A fundamentação teórica explorará as contribuições dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil, com foco nas aulas de educação física na educação infantil. De acordo com Pereira (2020), os brinquedos não estruturados, como embalagens de xampu, caixas de papelão e potes diversos, não têm regras ou estruturas predefinidas. Eles oferecem às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e criar seu próprio mundo de brincadeiras, sendo mais flexíveis e encorajando a criatividade, a imaginação e a independência da criança. Assim, os professores serão expostos a textos e vídeos que apresentarão diferentes perspectivas sobre o potencial desses materiais para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, físico e criativo das crianças.

Primeiramente, o estudo de Zosh *et al.* (2017), “Aprender através do brincar: uma revisão das evidências”, será utilizado para fornecer uma base sólida sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Esse estudo destaca como as atividades lúdicas, especialmente com materiais não estruturados, permitem que as crianças aprendam de forma mais ativa e significativa.

Além disso, será utilizada a dissertação de Franceschini (2018), *Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul*, que contextualiza o uso de brinquedos não estruturados nas escolas brasileiras, abordando as percepções dos professores e os desafios de integrar essas práticas nas rotinas escolares. A dissertação enfatiza a importância do brincar livre como estratégia para promover a criatividade e a autonomia das crianças.

Por fim, o vídeo “Você tem materiais não estruturados em sala de aula?”, disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xJJW2qAUjls>, será usado como recurso visual para exemplificar a aplicação prática desses materiais nas escolas.

c) **Experimentação e Atividade Prática:** Após a fundamentação teórica, os professores explorarão os materiais não estruturados disponibilizados na oficina. Eles terão a oportunidade de criar brinquedos e realizar atividades práticas, experimentando as múltiplas possibilidades pedagógicas desses recursos. Essa vivência permitirá que os professores reflitam sobre o impacto dos brinquedos não estruturados no processo de aprendizagem e identifiquem maneiras de integrá-los às suas rotinas pedagógicas.

d) **Discussão, reflexão e elaboração do roteiro de observação:** Encerrando a fase de experimentação, os professores participarão de uma discussão reflexiva para compartilhar suas percepções sobre o uso dos brinquedos não estruturados. Também discutirão as dificuldades que poderão ser encontradas na implementação desses materiais nas escolas, identificando soluções práticas para superá-las.

Além disso, os professores elaborarão em conjunto um roteiro de observação, que funcionará como um diário de bordo para registrar suas aulas. Esse roteiro permitirá que os professores registrem suas impressões, desafios e observações sobre o comportamento das crianças ao usar os brinquedos não estruturados. Os registros feitos nesse diário serão discutidos e compartilhados na segunda oficina, proporcionando a continuidade no processo formativo.

Etapas 2: Atividades práticas e reflexão – Oficina 1: Após a conclusão da parte teórica e experimental da **Oficina 1**, os professores serão encarregados de realizar atividades práticas em suas escolas, utilizando brinquedos não estruturados em suas aulas de educação física. O objetivo é que os professores apliquem diretamente os conceitos e aprendizados adquiridos na oficina em suas práticas pedagógicas diárias, permitindo uma experimentação real dos materiais não estruturados com suas turmas.

Etapa 3: Atividades para os professores:

1. Aplicação prática nas escolas:

Os professores deverão organizar e realizar pelo menos uma atividade em suas aulas, utilizando os brinquedos não estruturados explorados durante a oficina. Essa atividade deve ser planejada de acordo com o contexto da turma, o espaço disponível e os materiais acessíveis.

2. Diário de bordo e roteiro de observação:

Durante as aulas, os professores utilizarão o roteiro de observação elaborado na oficina como base para registrar suas percepções. Esses registros incluirão observações sobre o envolvimento das crianças, as reações aos materiais não estruturados, os desafios encontrados, e os aspectos positivos que surgiram durante a atividade.

O diário de bordo deverá conter informações detalhadas sobre o comportamento das crianças, sua interação com os brinquedos, além de anotar quaisquer ajustes feitos nas atividades conforme necessário.

3. Compartilhamento de informações:

Os professores deverão trazer essas anotações e observações para o próximo encontro, onde farão um compartilhamento das suas experiências com o grupo. Durante a **Oficina 2**, essas informações servirão como base para discussões e reflexões coletivas sobre o uso de brinquedos não estruturados, possibilitando o aprendizado colaborativo e a troca de experiências entre os participantes.

4. Discussão e ajustes:

Com base no compartilhamento das experiências e das anotações dos diários de bordo, os professores poderão discutir os desafios e sucessos encontrados, propondo soluções e ajustes para melhorar o uso de brinquedos não estruturados nas aulas futuras.

Oficina 2: A oficina 2 será no formato online com duração prevista de duas horas, e terá como objetivo revisar e discutir as observações que foram coletadas durante a implementação dos brinquedos não estruturados nas aulas, conforme realizado após a Oficina 1. Os professores irão identificar pontos positivos e negativos dessas práticas, visando desenvolver um segundo roteiro de observação para aplicação futura nas escolas, garantindo um refinamento das práticas pedagógicas com brinquedos não estruturados.

Essa oficina será essencial para consolidar o processo formativo que foi iniciado na Oficina 1. Após a implementação dos brinquedos não estruturados nas escolas, os professores deverão trazer suas observações, com desafios específicos, por exemplo, o manejo de turmas numerosas e a participação da gestão escolar e das famílias. A oficina se justifica pela necessidade de revisar essas observações, identificar boas práticas e pontos de ajuste, garantindo que os brinquedos não estruturados sejam aplicados de maneira mais eficaz e com impacto mais profundo no desenvolvimento das crianças. Além disso, o ambiente de troca de experiências entre os professores será fundamental para que aprendam uns com os outros, enriquecendo suas práticas pedagógicas com diferentes perspectivas.

A metodologia adotada nesta oficina pretende proporcionar uma experiência colaborativa e prática entre os professores, com foco na revisão e no aprimoramento das atividades pedagógicas com brinquedos não estruturados. A estrutura desta oficina visa garantir uma reflexão sobre suas experiências obtidas após a Oficina 1, permitindo que os professores compartilhem suas observações e proponham melhorias para as práticas aplicadas nas aulas.

Cada etapa desta oficina deve ser cuidadosamente planejada para maximizar o tempo de discussão e reflexão, oferecendo um espaço para que os professores possam não apenas relatar os seus sucessos e desafios, mas também pensar coletivamente em soluções viáveis para a continuidade das atividades com os brinquedos não estruturados. Os professores deverão desenvolver um segundo “roteiro de observação” que permitirá a eles obterem uma ferramenta mais detalhada e prática para suas próximas implementações, garantindo uma observação mais precisa do envolvimento das crianças, da eficácia das atividades e, se possível, da colaboração das famílias e da gestão escolar.

Etapas da oficina 2:

Etapa 1: Retomada da Oficina 1

O facilitador deverá relembrar os principais objetivos da Oficina 1 e destacar a importância do compartilhamento das experiências e das observações registradas no diário de bordo e no roteiro de observação.

Os professores compartilharão as observações registradas durante a aplicação dos brinquedos não estruturados nas escolas. Esse momento será colaborativo, permitindo que cada professor destaque os pontos mais relevantes observados em suas turmas.

Durante o compartilhamento, os professores serão incentivados a discutir os desafios e sucessos, bem como as reações das crianças às atividades.

Etapa 2: Discussão colaborativa

Com base nas informações compartilhadas, o facilitador guiará uma discussão colaborativa, onde serão identificados:

- a) Pontos Positivos: Quais aspectos das atividades com brinquedos não estruturados foram mais eficazes? Como esses aspectos impactaram o desenvolvimento motor, social ou cognitivo das crianças?
- b) Pontos Negativos: Quais foram os principais desafios durante a implementação? Houve dificuldades relacionadas à organização de turmas grandes ou à participação da gestão escolar e das famílias?

Esse momento será essencial para que os professores reflitam coletivamente sobre os diferentes contextos escolares e proponham soluções práticas para os problemas identificados.

Etapa 3: Identificação de pontos de melhoria

A partir das discussões anteriores, os professores serão incentivados a identificar pontos de melhoria para a nova aplicação dos brinquedos não estruturados nas aulas. A discussão será focada em ajustes que podem ser feitos para otimizar o uso dos brinquedos, melhorar o engajamento das crianças e aumentar a colaboração da gestão escolar e das famílias.

O facilitador poderá sugerir perguntas orientadoras, como: "O que pode ser feito para superar os desafios de turmas numerosas?" ou "Como podemos envolver melhor as famílias no processo educativo?"

Etapa 4: Elaboração do segundo roteiro de observação:

Com base nas discussões e reflexões, os professores trabalharão coletivamente na elaboração do segundo roteiro de observação. Esse novo roteiro incluirá critérios detalhados para observar e registrar: a) o envolvimento das crianças com os brinquedos, b) a eficácia das atividades com turmas grandes, c) a participação da gestão escolar e das famílias no processo pedagógico.

O facilitador organizará as contribuições de forma colaborativa, garantindo que o novo roteiro esteja claro, prático e aplicável a todos os contextos escolares.

Por fim, o facilitador reforçará a importância de aplicar o segundo roteiro de observação nas próximas atividades escolares. E deverá informar também que, com base nas informações desse roteiro e as anotações do diário de bordo, será elaborado um questionário que servirá como material de discussão para a Oficina 3, encerrando, assim, as oficinas.

Resultados esperados desta oficina: Espera-se que os professores estejam preparados para aplicar o segundo “roteiro de observação” em suas aulas e continuem registrando as observações no “diário de bordo”. Esses dados deverão ser direcionados ao facilitador em meio digital para dar tempo hábil para a elaboração do questionário que será apresentado na Oficina 3.

Oficina 3: Validação e reflexão final

A Oficina 3 será realizada em formato online e terá duração de duas horas. Essa oficina tem como objetivo validar as informações coletadas durante as Oficinas 1 e 2. Os professores irão revisar as observações e reflexões feitas nos diários de bordo e roteiros de observação, e responderão a um questionário elaborado pelo facilitador. Esse processo permitirá que os participantes confirmem ou ajustem as informações levantadas ao longo das oficinas, garantindo que todos os aspectos relevantes da prática pedagógica com brinquedos não estruturados sejam registrados de forma precisa e consistente.

A justificativa para a realização da Oficina 3 se baseia na necessidade de consolidar e validar as informações coletadas nas fases anteriores do processo formativo. Após a implementação prática dos brinquedos não estruturados nas escolas e as discussões colaborativas realizadas nas Oficinas 1 e 2, é necessário garantir que as observações dos professores reflitam com precisão suas experiências e os desafios enfrentados. A validação dos dados é uma etapa fundamental para confirmar que as percepções e os registros feitos pelos professores são fidedignos e representativos da realidade vivida em aula.

Além disso, essa oficina oferecerá aos professores a oportunidade de revisar suas práticas pedagógicas, ajustar suas percepções e refinar suas estratégias de ensino com base em um processo estruturado de reflexão e validação. Isso permitirá que os professores aprimorem suas abordagens, assegurando que as soluções identificadas ao longo das oficinas possam ser aplicadas de maneira prática e eficiente no futuro. Com isso, a Oficina 3 se justifica como um passo essencial para consolidar

o aprendizado e fortalecer as práticas pedagógicas com brinquedos não estruturados, garantindo a qualidade e eficácia das atividades nas escolas.

A metodologia da **Oficina 3** foi desenhada para proporcionar um processo de validação e reflexão final, consolidando as informações coletadas durante as **Oficinas 1 e 2**. Este método visa garantir que as percepções e observações dos professores sejam revisadas e ajustadas de forma colaborativa, assegurando que os dados coletados reflitam com precisão as práticas pedagógicas com brinquedos não estruturados.

O facilitador iniciará a oficina com uma introdução, lembrando os objetivos das oficinas anteriores e ressaltando a importância da validação das informações para garantir a qualidade dos dados. Logo após, os professores serão convidados a preencher um **Questionário de validação**, que deverá ser elaborado especificamente com base nas anotações dos diários de bordo e dos roteiros de observação utilizados nas oficinas anteriores. Esse questionário servirá como ferramenta principal para revisar e validar percepções sobre o impacto dos brinquedos não estruturados, a eficácia das atividades, a participação das famílias e da gestão escolar, além de ajustes feitos durante o processo.

Uma vez preenchido o questionário, os professores terão a oportunidade de refletir individualmente sobre suas respostas, reavaliando suas práticas e observações feitas ao longo do uso dos brinquedos não estruturados. Em seguida, ocorrerá uma **discussão coletiva** guiada pelo facilitador, onde os professores compartilharão suas reflexões e ajustes necessários. Este momento colaborativo será essencial para garantir que todas as informações sejam validadas de forma consensual entre os participantes.

A oficina se encerrará com uma síntese das discussões e a explicação de que os dados validados serão usados na criação de um **relatório final**, que poderá servir de referência para futuras práticas pedagógicas e aprimoramentos. Esse processo final de validação garante que as informações coletadas sejam fidedignas e úteis para o aperfeiçoamento contínuo das atividades com brinquedos não estruturados nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. O.; PRADO, J. A. S.; MARQUES, K. C. C.; NASCIMENTO, M. M.; SILVA, R. M.; SILVA, R. R. R. Materiais não estruturados na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n. 8, ago. 2022.

ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 20, p. 127–134, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

ARSENEAULT, L. O desenvolvimento da criança e o papel da educação. **Estudos de Educação Infantil**, v. 9, n. 2, 2017.

ATZINGEN, C. V. **A história dos brinquedos**. Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Ed. Alegro, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BARROS, M. H. R.; SILVA, S. R.; ROCHA, A. P. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil. *In*: SIMPÓSIO DE TCC, 2., 2020, [S.l.], **Anais...**, Faculdades FINOM e Tecsona, 2020. p. 540-552.

BECKER, B. **Infância, tecnologia e ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 46-53.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2017.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo**. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo**. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Proteção de Crianças e Adolescentes na Internet**: Recomendação para pais e responsáveis. Brasília: Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos, 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRITES, L.; BRITES, C. Desenvolvimento infantil: brinquedos servem só para brincar? **Instituto NeuroSaber**, 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/desenvolvimento-infantil-e-brinquedos/>. Acesso em: 25 out. 2024.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wasjkop. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. O que é brincadeira? **Revista Criança**, Brasília, 1999.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação**: mídias, arquitetura, brinquedo, biologia. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 205-228.

CÂMARA, V. H.; PEREIRA, M. L. S.; COUTO, G. B. F.; DIAS, A. K.; MARKUS, G. W. S.; LOURENÇO, L. K.; PEREIRA, R. A. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. **Revista multidisciplinar e de psicologia**, Tocantins, v. 14, n. 51, p. 366-379, 2020.

CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 37-46, 2009.

CASTRO, L. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. **Jornal do Iguassú**. Foz do Iguaçu, 23 jun. 2016.

DÍAZ-RODRIGUES, F. M. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ELKIND, D. **O poder do brincar**: Aprendendo o que vem naturalmente. São Paulo: Cultrix, 2007.

FARIA, A. L. G.; SANTIAGO, F. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

FERNANDES, M. R.; SOUZA, L. M.; SILVA, C. A importância dos materiais não estruturados na educação infantil. **Revista de Educação e Prática**, v. 7, n. 3, 2022.

FERREIRA, S. C. **A indústria do brincar**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1992.

FERREIRA, S. C.; MOREIRA, A. C. **A indústria do brincar**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade, 2019.

FIGUEIREDO, L. A. **Educação e desenvolvimento motor**: uma abordagem lúdica. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

FIGUEIREDO, L. M. **A importância do brincar na educação infantil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

FRANCESCHINI, L. **Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul**. 2018. p.29 Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

GARCIA, E. A. T., ANDRADE, J. M., GATTI, B. A. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

GARTNER, G. P. S. M. **O brinquedo e a brincadeira**: crianças em diferentes contextos históricos (Guarapuava-PR): 1950-2006. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Irati, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GUARÁ, I. M. FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v.21, n. 80, 2009.

HARSTELN, R. E. **Inovação colaborativa de produtos em uma indústria de brinquedos – estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, Unisinos, Porto Alegre, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber, 2008.

KAULFUSS, M. A. Vygotsky e suas contribuições para a Educação. **Revista Científica. Eletrônica de Ciências da FAIT**, 2017.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 23-43.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte, novembro de 2010. **Anais...** 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo infantil – O jogo, a criança e a educação**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **Revista HISTEDBR On-line**, 19 Mar. 2019.
<https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653568>.

LIRA, A. C. M.; NUNES, M. A. Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 1, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADIGAN, S.; BROWNE, D.; RACINE, N.; MORI, C.; TOUGH, S. Associação entre tempo de tela e desempenho de crianças em um teste de desenvolvimento e liberação. **JAMA Pediatr**, v. 173, n. 3, p. 244–250, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MEFANO, L. **O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens.** 2005. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MENDES, A. B. A influência dos brinquedos não estruturados no desenvolvimento infantil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 2021.

MENEGUZZO, L. **O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MULLER, J. C. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na Educação Infantil: o que as crianças têm a nos dizer? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

NETO, C.; LOPES, F. **Brincar em todo o lado.** Associação de Profissionais de educação de infância. 2018.

OLIVEIRA, B. S. **“Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas”**: atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

OLIVEIRA, B. S.; PEREIRA, R. A. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 4, 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. 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, M. L. O papel do educador na mediação de brincadeiras infantis. **Revista Infância e Educação**, v. 5, n. 3, 2021.

PESTANA, A. **A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2020.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- PIROZZI, G. P. A didática em tempos de distanciamento social: novas ferramentas a serviço do ensino. *In: BIANCHETTI, C. (org.). **Cultura Digital**: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar*. Curitiba: Bagai, 2020. p. 171-187.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. *In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.F.P. (orgs.). **Infância e produção cultural***. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.
- PRADO, A. S.; ALMEIDA, R. M. Brincadeiras na educação infantil: uma abordagem sociointeracionista. **Cadernos de Educação**, v. 24, n. 2, 2019.
- REDIN, M. M.; GOMES, M. Q.; FOCHI, P. S. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Unisinos, 2013.
- ROCHA, M. F. A.; BEZERRA, R. E. A.; GOMES, L. A.; MENDES, A. L. A. C.; LUCENA, A. B. Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e39211427476-e39211427476, 2022.
- RODRIGUES, A. S. Brincadeiras na educação infantil: um estudo sobre o desenvolvimento social e emocional. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 47, 2021.
- RODRIGUES, L. O desenvolvimento cognitivo e emocional na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 4, 2021.
- ROSA, D. S. M. **O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Politécnico de Setúbal da Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal, 2018.
- SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular Rede Municipal de Santo André**. Santo André, Secretaria de Educação, 2019.
- SANTOS, R. G.; ALMEIDA, C. P. Lúdico e educação: o papel do brincar na infância. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 1, 2020.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SILVA, D. H. R. **A criança, o brincar e a educação infantil**: o que pensam os educadores de uma instituição pública do interior paulista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, A. P. O lúdico na educação infantil: práticas e experiências. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 10, n. 2, 2020.

SILVA, T. V.; ARAÚJO, L. C. N. Brincar é coisa séria: Contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, dez. 2021.

SOUZA, J. S. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, L. C. **A importância da brincadeira na educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, L. E. C. **A seção de brinquedos da metalúrgica Matarazzo SA – Metalma, anos de 1930-1950 em São Paulo**: estudo sobre industrialização e cultura material. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV; A. N.; DA PENA VILLALOBOS, T. D. M. **linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo - SP: Ícone, 2010.

VILELA, C. S.; VIEIRA, P. N. Brincadeiras e desenvolvimento cognitivo. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 9, n. 4, 2016.

VOCÊ tem materiais não estruturados em sala de aula? [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Caroline Matei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xJJW2qAUjls>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Tereza D. M. Pena Villalobos. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DE MESTRADO

O objetivo deste questionário é coletar informações que permitam conhecer melhor o público que fará parte desta pesquisa. Nesse sentido, você fornecerá apenas informações básicas para que possamos traçar um perfil deste grupo de professores. Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Seção 1: Informações pessoais e profissionais

1. Por favor, indique seu nome (caso deseje se identificar):
2. Poderia fornecer o número do seu celular para contato?
3. Qual é a sua idade? (Por favor, resposta apenas com números);
4. Qual é o seu sexo?
 Masculino
 Feminino
 Outro (por favor, especifique);
5. Em que ano você se formou em Educação Física?
6. Qual foi o tipo de instituição de ensino superior onde você se formou?
 Pública Privada
7. Há quanto tempo você atua como docente na área de educação?
8. Há quanto tempo atua como professor na rede municipal de Santo André?
9. Qual é o seu nível de formação acadêmica atual?
 Graduação Pós-Graduação lato sensu Pós-Graduação stricto sensu Doutorado
Qual curso: _____

Seção 2: Conhecimento sobre a epistemologia do brincar e do brinquedo

10. Você se considera familiarizado com os conceitos de epistemologia do brincar e do brinquedo? Sim Não
11. Como você define a epistemologia do brincar? Por favor, forneça uma breve explicação.
12. Qual a importância do brincar no desenvolvimento infantil, segundo sua perspectiva? Muito importante Importante Pouco importante Não é importante

13. Você já participou de algum curso ou formação continuada que abordou a temática do brincar e do brinquedo na educação física na educação infantil?
() Sim () Não
14. Se sim, descreva brevemente o conteúdo abordado e a instituição que ofereceu o curso.

Seção 3: Concepções Didáticas sobre o brincar e o brinquedo

15. Como você integra o brincar em suas práticas pedagógicas de educação física diária? Por favor, descreva um exemplo concreto.
16. Em sua opinião, qual a principal função dos brinquedos no desenvolvimento das crianças na educação física? () Desenvolver habilidades motoras () Estimular a criatividade () Promover a socialização () Ensinar conceitos de saúde e bem-estar () Outros (por favor, especifique):
17. Você utiliza diferentes tipos de brinquedos em suas atividades de educação física? () Sim () Não
18. Se sim, quais tipos de brinquedos você utiliza com mais frequência? () Brinquedos tracionais (ex: bolas, cordas) Brinquedos educativos (ex: blocos de montar, jogos de memória) () Outros (por favor, especifique):
19. Como você avalia a eficácia do uso de brinquedos para alcançar os objetivos educacionais na educação física? () Muito eficaz () Eficaz () Pouco eficaz () Ineficaz
20. Você considera que a infraestrutura e os recursos disponíveis em sua escola são adequados para a implementação de atividades lúdicas na educação física? () Sim () Não () Parcialmente
21. Quais desafios você enfrenta ao tentar incorporar atividades lúdicas em suas práticas de educação física?
22. Na sua opinião, quais seriam as melhorias necessárias para promover o brincar de forma eficaz na educação física na educação infantil?
23. Como você percebe o envolvimento e a reciprocidade das crianças às atividades lúdicas que você propõe?

Seção 4: Reflexão e autoavaliação

24. Em que medida você acredita que suas concepções sobre o brincar influenciam suas práticas pedagógicas na educação física? () Totalmente ()

Consideravelmente () Moderadamente () Pouco
() Nada

25. Você acredita que suas práticas relacionadas ao brincar evoluíram ao longo do tempo? Se sim, como?
26. Que estratégias você utiliza para se manter atualizado sobre as melhores práticas e pesquisas relacionadas ao brincar e à educação física para a educação infantil?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ATIVIDADES COM BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS – OFICINA

| Tema de Observação | Objetivo | Discussão |
|-------------------------|--|--|
| Tipos de Interatividade | Observar como as crianças interagem entre si e com os materiais não estruturados (colaboração, competição, jogo individual). | <p>a) Padrões de Interação: Ao explorar os materiais não estruturados, as crianças tendem a criar suas próprias regras e dinâmicas de brincadeira, o que favorece a espontaneidade e a diversidade de interações. A função do professor é estimular essas interações e ampliar as possibilidades de jogo.</p> <p>b) Estabelecimento de Papéis: Os brinquedos não estruturados proporcionam um ambiente propício para que as crianças assumam diferentes papéis, incentivando a liderança, a cooperação e a capacidade de negociação.</p> |
| Resolução de Conflitos | Notar situações onde as crianças enfrentam desafios e como eles resolvem esses conflitos usando os materiais disponíveis. | <p>a) Estratégias de Superação de Desafios: As crianças que usam brinquedos não estruturados tendem a criar suas próprias soluções para desafios, demonstrando criatividade e flexibilidade. A liberdade de função dos materiais favorece a resolução de conflitos de maneira colaborativa.</p> <p>b) Diferenças na Resolução de Conflitos: Ao manipular materiais não estruturados, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades de mediação e resolução de conflitos, usando o próprio material para encontrar soluções inovadoras e criativas.</p> |
| Expressões Criativas | Registrar exemplos específicos de como as crianças usam os materiais para expressar ideias ou sentimentos. | <p>a) Estímulo à Criatividade: Os materiais não estruturados inspiram a expressão criativa livre, uma vez que não possuem uma função definida, permitindo que a criança os ressignifique constantemente. Essas oportunidades incentivam a exploração sensorial e a criação de narrativas únicas.</p> <p>b) Tipos de Ideias Expressas: As crianças costumam usar materiais não estruturados para construir, transformar e inventar novos usos e</p> |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | funções para os objetos, o que demonstra sua capacidade de imaginar e adaptar diferentes cenários de brincadeira. |
| Desafios e Facilidades | Identificar os principais desafios e facilidades relatados pelos educadores no uso de materiais não estruturados. | <p>a) Principais Obstáculos: A gestão de materiais não estruturados pode apresentar desafios, como a organização, manutenção e divisão entre as crianças. No entanto, esses desafios são oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de partilha e cooperação.</p> <p>b) Facilidades no Uso Criativo: A aceitação rápida dos materiais não estruturados pelas crianças demonstra a facilidade em integrá-los à prática educativa. Eles promovem experiências lúdicas variadas e despertam múltiplos interesses e habilidades.</p> |
| Conhecimento e Preparação | Avaliar o grau de familiaridade dos educadores com materiais não estruturados e suas percepções sobre a preparação necessária. | <p>a) Percepção dos Educadores: Os professores percebem os materiais não estruturados como recursos valiosos para enriquecer o currículo e alcançar metas educacionais, pois eles proporcionam experiências sensoriais e lúdicas ricas.</p> <p>b) Recursos e Suportes Necessários: A preparação do professor é essencial para orientar e apoiar o uso desses materiais. Formações continuadas e o apoio da comunidade escolar são vistos como fundamentais para implementar de forma eficaz as atividades com brinquedos não estruturados.</p> |

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PONTOS
POSITIVOS E NEGATIVOS NO USO DOS BRINQUEDOS NÃO
ESTRUTURADOS**

| Confirmação dos relatos dos participantes da pesquisa na utilização dos brinquedos não estruturados nas aulas de educação física. | | | |
|--|-----|-----|----------|
| Questões | Sim | Não | Por quê? |
| Pontos Positivos | | | |
| 1. Os materiais não estruturados permitiram que as crianças utilizassem a imaginação e criatividade de formas mais diversas? | | | |
| 2. Muitos desses materiais podem ser obtidos a baixo custo ou reciclados, tornando a integração de brinquedos não estruturados uma estratégia pedagógica prática e acessível? | | | |
| 3. As crianças mostraram uma grande diversidade nas formas de interação com os materiais, refletindo sua criatividade e interesses individuais? | | | |
| 4. Observou-se a formação natural de liderança e papéis durante as atividades em grupo? | | | |
| 5. Os brinquedos não estruturados promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais, criativas e físicas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças? | | | |
| 6. Na maioria das vezes, as crianças colaboraram entre si para superar desafios e resolver conflitos, utilizando a criatividade e a imaginação para encontrar soluções? | | | |
| Pontos Negativos | | | |
| 7. A gestão do tempo e do espaço na quadra durante as atividades com brinquedos não estruturados é complexa, exigindo supervisão constante | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| para garantir que todas as crianças estivessem envolvidas de maneira produtiva e segura? | | | |
| 8. Alguns alunos, acostumados com brinquedos estruturados, enfrentam dificuldades para entender como brincar com os brinquedos não estruturados e resistiram inicialmente às novas propostas? | | | |
| 9. A quantidade e a disponibilidade dos brinquedos não estruturados são um desafio, sendo necessário um esforço extra para coletar e organizar esses materiais? | | | |

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES E
ESTRATÉGIAS PARA USO DE BRINQUEDOS NÃO
ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL –
OFICINA 2**

| TEMA | OBJETIVO | DISCUSSÃO |
|--|--|--|
| Contribuições das Brincadeiras para o Desenvolvimento Integral | Verificar como as brincadeiras, especialmente aquelas com brinquedos não estruturados, contribuem para o desenvolvimento integral (cognitivo, emocional e social) das crianças. | 1. Como as brincadeiras, especialmente aquelas com brinquedos não estruturados contribuem para o desenvolvimento integral (cognitivo, emocional e social) das crianças, alinhado à BNCC e ao Currículo de Santo André? |
| Aplicação das Diretrizes Curriculares | Avaliar como as diretrizes da BNCC e do Currículo de Santo André são aplicadas ao planejamento pedagógico para integrar brincadeiras com brinquedos não estruturados nas aulas de educação física. | 2. Como você aplica as diretrizes da BNCC e do Currículo de Santo André em seu planejamento pedagógico para integrar brincadeiras, incluindo aquelas com brinquedos não estruturados nas aulas de educação física? |
| Aspectos do Desenvolvimento Integral | Identificar os principais aspectos do desenvolvimento integral que podem ser observados e estimulados através de brincadeiras com brinquedos não estruturados | 3. Quais são os principais aspectos do desenvolvimento integral da criança que podem ser observados e estimulados através de brincadeiras com brinquedos não estruturados? |
| Efeitos da Formação Continuada | Analisar como a formação continuada dos professores influencia a utilização de brinquedos, inclusive os não estruturados, no desenvolvimento integral das crianças. | 4. Como a formação continuada dos professores influencia a utilização de brinquedos, inclusive os não estruturados, para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil? |
| Formação Continuada e Melhoria das Práticas Pedagógicas | Explorar como a formação continuada pode melhorar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de brinquedos não estruturados na educação infantil | 5. Como a formação continuada pode melhorar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de brinquedos não estruturados na educação infantil, conforme discutido no Currículo de Santo André? |

| | | |
|--|---|--|
| Componentes do Desenvolvimento Integral | Identificar os componentes do desenvolvimento integral que devem ser observados e estimulados através do uso de brinquedos não estruturados na educação infantil. | 6. Quais são os componentes do desenvolvimento integral que devem ser observados e estimulados através do uso de brinquedos não estruturados na educação infantil? |
| Métodos e Ferramentas de Avaliação | Determinar os métodos e ferramentas que podem ser utilizados para avaliar os efeitos dos brinquedos não estruturados no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. | 7. Quais métodos e ferramentas podem ser utilizados para avaliar os efeitos dos brinquedos não estruturados no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil? |
| Benefícios dos Brinquedos Estruturados | Identificar os principais benefícios observados com o uso de brinquedos não estruturados em comparação aos brinquedos estruturados. | 8. Quais são os principais benefícios observados com o uso de brinquedos não estruturados em comparação aos brinquedos estruturados? |
| Exemplos de atividades com Brinquedos Estruturados | Coletar exemplos de atividades que utilizam brinquedos não estruturados e como essas atividades repercutem no desenvolvimento integral das crianças. | 9. Compartilhar exemplos de atividades que utilizam brinquedos não estruturados e como essas atividades repercutem no desenvolvimento integral das crianças. ; |

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ATIVIDADES COM BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS – OFICINA 2

| TEMA | OBJETIVO | DISCUSSÃO |
|--|---|--|
| Autonomia do Professor | Avaliar se os professores sentem que têm autonomia suficiente para integrar brinquedos não estruturados. | 1. Os professores têm liberdade para planejar e implementar atividades com brinquedos não estruturados? 2. Existe apoio da gestão escolar para essas atividades? |
| Métodos de acompanhamento do Professor | Avaliar como os professores utilizam métodos de acompanhamento durante as atividades com brinquedos não estruturados. | 3. Quais métodos de acompanhamento os professores utilizam para acompanhar o progresso das crianças. 4. Como o feedback dos métodos de acompanhamento é usado para ajustar as atividades? |
| Adaptação para Necessidades Específicas das Crianças | Observar como os professores adaptam atividades para necessidades específicas das crianças. | 5. Como os professores adaptam atividades para incluir crianças com diferentes habilidades e necessidades? 6. Quais recursos os professores consideram essenciais para essa adaptação? |
| Expressões Emocionais das Crianças | Registrar as expressões emocionais das crianças durante as atividades com brinquedos não estruturados. | 7. Quais tipo de emoções (alegria, frustração, empolgação) são observáveis durante as atividades? 8. Como as crianças gerenciam suas emoções durante situações de conflito? |
| Habilidades Motoras das Crianças | Avaliar o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças durante as atividades. | 9. Quais habilidades motoras (grossas e finas) estão sendo desenvolvidas durante o uso dos brinquedos não estruturados? 10. As atividades melhoram a coordenação e o equilíbrio das crianças? |
| Autonomia das Crianças | Observar a iniciativa e tomada de decisão das crianças durante as atividades com materiais não estruturados. | 11. As crianças tomam a iniciativa para começar novas atividades sem orientação do professor? |

| | | |
|---|---|--|
| | | 12. As crianças fazem escolhas independentes sobre como utilizar os brinquedos não estruturados? |
| Desenvolvimento da Cooperação entre as Crianças | Identificar como as crianças colaboram e trocam conhecimentos durante as atividades. | 13. As crianças compartilham ideias e estratégias sobre como usar os brinquedos não estruturados? 14. Observar situações onde uma criança ensina outra a usar os brinquedos não estruturados de maneira criativa. |
| Desenvolvimento de Competências Emocionais das Crianças | Observar desenvolvimento de competências emocionais das crianças durante as atividades. | 15. As crianças demonstram empatia e compreensão pelas emoções dos colegas? 16. As atividades com brinquedos não estruturados ajudam no desenvolvimento do autocontrole das crianças? |

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA DISCUSSÃO – OFICINA 3

| Tema | Objetivo | Discussão |
|------------------------------------|--|---|
| Distinção dos Brinquedos | Identificar como os professores definem e distinguem entre brinquedos estruturados e não estruturados. | 1. De que maneira os professores de Educação física e educação infantil conceituam e utilizam brinquedos estruturados e não estruturados em suas práticas pedagógicas, e quais são as implicações dessas escolhas para o desenvolvimento das crianças? 2. Como foi a prática na aplicação dos brinquedos não estruturados nas aulas? |
| Falta de material | Verificar as abordagens dos professores para sensibilizar as famílias. | 3. Quais estratégias os professores de educação física têm utilizado para envolver as famílias na contribuição de materiais não estruturados e como essas estratégias podem ser melhoradas para promover um sentido mais profundo de comunidade e corresponsabilidade no processo de desenvolvimento das crianças? |
| Comunicação entre Família e escola | Identificar os obstáculos que dificultam a comunicação efetiva entre escola e família e compreender como esses desafios afetam a percepção dos professores sobre o apoio das famílias. | 4. Quais são os principais desafios identificados pelos professores na comunicação com as famílias e como esses desafios influenciam a utilização de brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil? |
| Turmas numerosas | Verificar como a quantidade de alunos impacta a percepção dos professores sobre a qualidade das atividades físicas e a adequação das mesmas ao desenvolvimento de cada criança. | 5. Durante a aula de educação física, de que maneira o grande número de crianças em quadra afeta a percepção dos professores sobre a efetividade das atividades com brinquedos não estruturados, e como essa situação influencia a capacidade desses brinquedos de promover o desenvolvimento integral dessas crianças? |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Planejamento Antecipado | Explorar como o planejamento prévio facilita a cooperação entre os professores e a equipe escolar, analisando os benefícios dessa prática para a integração das atividades pedagógicas. | 6. Como o planejamento antecipado de atividades com brinquedos estruturados e não estruturados contribui para a colaboração entre professores e equipe escolar, e como isso influencia o desenvolvimento infantil? 7. Como os professores verificaram o processo de planejamento e o que deu certo e errado nesse planejamento e o que os professores sugerem de melhoria. |
| Liberdade para planejar as aulas | Identificar a percepção dos professores sobre como a liberdade na escolha de métodos e estratégias pedagógicas influencia a adequação das atividades aos objetivos de desenvolvimento definidos pela BNCC e pelo Currículo. | 8. Como os professores percebem a relação entre a autonomia na condução de atividades com brinquedos não estruturados e a adequação dessas práticas aos objetivos de desenvolvimento infantil estabelecidos na BNCC e pelo Currículo, que destacam a brincadeira como eixo norteador e a necessidade de integrar experiências sensoriais, expressivas e corporais para promover o desenvolvimento integral da criança? |
| Avaliação do Desenvolvimento Infantil | Examinar como a variedade de métodos de avaliação impacta a tomada de decisões pedagógicas, especialmente no planejamento de atividades que respondam às necessidades e potencialidades das crianças. | 9. Em que medida o uso de múltiplos métodos de avaliação influencia a tomada de decisões pedagógicas e o planejamento de atividades voltadas para a utilização dos brinquedos estruturados e não estruturados no desenvolvimento infantil? E existe diferenças, sim ou não e justifique. |

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A brincadeira e o brinquedo com materiais não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil

Pesquisador Responsável: César Antonio de Souza

Caro (a) Professor (a), você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para que você possa tomar uma decisão informada sobre sua participação nesta pesquisa, leia atentamente os seguintes pontos. Eles fornecerão esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios aos quais estará sujeito (a).

O estudo aqui apresentado tem como finalidade a elaboração de uma dissertação de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O tema da pesquisa investiga a brincadeira e o brinquedo com materiais não estruturados nas aulas de educação física na educação infantil, especialmente nas unidades escolares da rede municipal de Santo André. Procuramos investigar de que modo o uso de materiais não estruturados como brinquedos nas aulas de educação física pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Além disso, você está convidado (a) a participar de uma oficina de brincadeiras e brinquedos com materiais não estruturados, que tem o intuito de apoiar o processo de investigação através da metodologia da pesquisa Colaborativa.

Informamos que sua participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas estabelecidas. Os potenciais de riscos são pequenos, consistindo principalmente em possíveis desconfortos e incidentes menores. Neste contexto, o pesquisador se atentará e, caso surjam, serão tomadas medidas apropriadas, incluindo a interrupção das oficinas e se desejado for, o desligamento do participante da pesquisa.

Os procedimentos adotados seguem critérios éticos estipulados na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, pelo Conselho Nacional de Saúde. Sua participação neste

estudo é completamente opcional, e você tem o direito de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer penalidades.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode contatar o pesquisador do projeto pelo telefone (11) 97031-7442 ou pelo e-mail cesar.souza@uscsonline.com.br. Para questões relacionadas à ética, o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS está disponível pelo telefone (11) 4239-3282 ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Asseguramos que todas as informações fornecidas durante o estudo serão mantidas estritamente confidenciais. Seus dados serão armazenados de maneira segura e acessados apenas pela equipe de pesquisa. Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e serão divulgados de forma a preservar sua identidade.

Ao contribuir para este estudo, você não receberá benefícios diretos. No entanto, acreditamos que a participação nas oficinas poderá proporcionar uma oportunidade de desenvolvimento profissional, permitindo que você, enquanto professor, reflita sobre suas práticas pedagógicas e aprenda novas abordagens. Haja vista que compreender como as brincadeiras e os brinquedos podem ser integrados em suas práticas pedagógicas é fundamental para promover o desenvolvimento dos alunos na educação infantil.

Você não terá custos ou receberá compensação financeira por sua participação nesta pesquisa. No entanto, caso se sinta prejudicado (a) de alguma forma devido ao estudo, você terá o direito de buscar indenização ou ressarcimento. Ademais, garantimos acesso ao tratamento médico caso ocorram danos diretamente relacionados aos procedimentos da pesquisa e que justifiquem tal cuidado.

O CEP-USCS é responsável por avaliar e monitorar os aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvem seres humanos. Enquanto isso, a Comissão Nacional de Ética (CONEP) trabalha para desenvolver regulamentações que protegem os participantes de pesquisas. A CONEP desempenha um papel central na coordenação dos Comitês de Ética em Pesquisa (Ceps) das diversas instituições, e serve como órgão consultivo na área ética de pesquisa.

Após essas explicações, solicitamos seu consentimento voluntário para participar deste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após receber esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus propósitos, métodos, possíveis benefícios, riscos potenciais e qualquer inconveniente associado, concordo em participar:

Responsabilidade do Pesquisador

Certifico que segui os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, CNS/MS, e outras normativas complementares, durante a elaboração do protocolo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garanto ter fornecido uma cópia deste documento ao participante da pesquisa e explicado seus termos, informo que o estudo recebeu aprovação do CEP-USCS. Comprometo-me a utilizar os dados coletados exclusivamente para os propósitos descritos neste documento.