



Universidade Federal  
de Campina Grande

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



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

**KETHLEY HORRANNA BEZERRA ROLIM**

**OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
A PARTIR DO BRINCAR DE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE UMA CRECHE  
MUNICIPAL**

CAJAZEIRAS-PB

2022

**KETHLEY HERRANNA BEZERRA ROLIM**

**OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
A PARTIR DO BRINCAR DE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE UMA CRECHE  
MUNICIPAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Aparecida Carneiro Pires

CAJAZEIRAS-PB

2022

R748m Rolim, Kethley Horranna Bezerra.

Os materiais não estruturados na educação infantil: um estudo a partir do brincar de crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal / Kethley Horranna Bezerra Rolim. - Cajazeiras, 2022.

70f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2022.

1. Educação infantil. 2. Materiais não estruturados. 3. Brincadeiras. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6. Lúdico. 7. Brincadeiras. 8. Crianças. I. Pires, Aparecida Carneiro. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 373.2

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

KETHLEY HERRANNA BEZERRA ROLIM

**OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
A PARTIR DO BRINCAR DE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE UMA CRECHE  
MUNICIPAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 25/03/2022

**BANCA EXAMINADORA**

*Aparecida Carneiro Pires*

\_\_\_\_\_  
Orientadora – Professora Dra. Aparecida Carneiro Pires – UFCG/UAE

*Viviane Guidotti Machado*

\_\_\_\_\_  
Examinadora titular – Professora Dra. Viviane Guidotti Machado – UFCG/UAE

*Rozilene Lopes de Sousa Alves*

\_\_\_\_\_  
Examinadora titular – Professora Ma. Rozilene Lopes de Sousa – UFCG/UAE

\_\_\_\_\_  
Suplente – Professora Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas – UFCG/UAE

Aos meus pais, Dilvanete e Nelicio, por representarem a minha inspiração, sempre cuidando e me incentivando em tudo; E ao meu amor, Fábio, por sempre estar ao meu lado, me apoiando em todos os momentos da minha vida.

Dedico!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me dar força e coragem para seguir o meu caminho, lutando para realizar os meus sonhos e alcançar meus objetivos.

À toda minha família, especialmente aos meus pais, Dilvanete Bezerra Rolim e José Nelício Rolim; aos meus irmãos, Hwhelphyson e Kiwdayre; aos meus sobrinhos, Mariana e Kiwdayre Filho; à minha afilhada Ana Lícia; e às minhas cunhadas. Gratidão por todo carinho e amor. Amo vocês!

Ao meu marido, Fábio Bezerra de Andrade, por ser o meu apoio diário e estar sempre ao meu lado em todos os momentos, me motivando a acreditar e conquistar os meus sonhos. Obrigada por ser o meu parceiro na vida. Te amo!

Aos amigos que a UFCG me deu, em especial, a Lucélia Duarte (a minha dupla de sempre e a amiga que eu vou levar para o resto da vida), Anne Caroliny, Anderson Luna, Ronaldo Ribeiro, Aryely Ricarte, Ismael Alves, entre outros tão especiais. Obrigada por todo companheirismo, apoio, amizade e incentivo, pois sem dúvidas foram importantíssimas para o meu percurso na graduação e na minha vida pessoal. E aos demais colegas da turma 2017.1, dos projetos e da universidade, que contribuíram direta ou indiretamente na minha formação.

À minha orientadora, Aparecida Carneiro Pires, por todas as orientações, ensinamentos, paciência, atenção e apoio durante a elaboração deste trabalho, aprendi muito com você, gratidão!

A todos os/as professores/as do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), pelos conhecimentos compartilhados durante toda a minha caminhada no curso. De um modo especial, às professoras convidadas para a banca examinadora, por todas as contribuições para esse trabalho.

À Universidade Federal de Campina Grande, em especial ao Centro de Formação de Professores, pelas oportunidades na minha graduação, contribuindo no meu processo formativo. As vivências e experiências no âmbito acadêmico, nos Programas de Monitoria e Extensão e no Programa de Iniciação Científica me proporcionaram muitos conhecimentos e aprendizados para evoluir enquanto profissional da educação e pesquisadora.

E a todos os familiares e amigos/as que de perto ou longe, torceram por mim.

Muito obrigada!

“Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências.”

Sigmund Freud (1973, p. 70)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática os materiais não estruturados na Educação Infantil a partir da análise do brincar de crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal da cidade de Cajazeiras-PB. Dessa forma, tem como objetivo geral analisar como as crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal de Cajazeiras-PB se relacionam com os materiais não estruturados e como essa atividade potencializa suas habilidades, vislumbrando a criação de espaço-tempo educativo mais significativo. Para a materialização do estudo e compreensão dos conceitos trabalhados, nos fundamentamos em pressupostos teóricos de autores/as como Vygotsky (1982, 1998), Kishimoto (1994, 2002, 2007, 2010, 2011), Ostetto (1997, 2000), Oliveira (1996, 2011), Kramer (2005), entre outros/as. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfica, com abordagem qualitativa, através de um estudo de campo. Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos a técnica de questionário com duas professoras da educação infantil e a observação não-participante de suas respectivas turmas. Para a investigação dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo elaborada por Bardin (1977). As professoras apresentaram a importância da brincadeira para a vida das crianças, pois contribui no desenvolvimento infantil, nas aprendizagens e nas interações, destacaram que conhecem os materiais não estruturados e os utilizam nas atividades pedagógicas. Os dados obtidos nas observações demonstraram que com esses materiais, as crianças ressignificaram, simbolizaram, interagiram entre si e criaram seus próprios momentos de brincadeiras e de imaginação, explorando os diferentes objetos de diversas maneiras.

**Palavras-chave:** Materiais Não Estruturados. Educação Infantil. Brincadeiras. Ensino e Aprendizagem.

## ABSTRACT

The present research has as its theme the unstructured materials in Early Childhood Education from the analysis of children's play from 2 to 3 years old in a municipal nursery in the city of Cajazeiras-PB. Thus, its general objective is to study how children from 2 to 3 years old from a town day care center in Cajazeiras-PB relate to unstructured resources and how this activity makes their skills meaningful, envisioning the creation of more educational time. For the materialization of the study and understanding of the theoretical concepts we worked, based on authors such as Vygotsky (1982, 1998), Kishimoto (1994, 2002, 2007, 2010, 2011), Ostetto (1997, 2000), Oliveira (1996, 2011), Kramer (2005), among others. Methodologically, we developed a bibliographic research, with a qualitative approach, through a field study. As instruments for data collection, we used the questionnaire technique with two early childhood teachers and non-participant observation of their respective classes. To investigate the data, we opted for the Content Analysis developed by Bardin (1977). The teachers presented the importance of play for children's lives, as it contributes to child development, learning and interactions, and highlighted that they know the unstructured materials and use them in pedagogical activities. The data obtained in the observations showed that with these materials, the children re-signified, symbolized, interacted with each other and created their own moments of play and imagination, exploring different objects in different ways.

**Keywords:** Unstructured Materials. Child Education. Play. Teach and Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O batuque de carnaval.....	54
Figura 2 - Instrumentos musicais .....	54
Figura 3 - Pintura com rolo .....	55
Figura 4 - Pescaria de bolinhas.....	55
Figura 5 - Brincar simbólico com brinquedos estruturados .....	56
Figura 6 - Os materiais não estruturados .....	58
Figura 7 - Explorando os materiais .....	58

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Centro de Formação de Professores
COVID-19	Corona Vírus Disease 19
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAFIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras
FASP	Faculdade São Francisco da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PB	Paraíba
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIDERC	União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional Religioso e Cultural
UNIFIP	Centro Universitário de Patos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS.....</b>	<b>19</b>
2.1 A Educação Infantil e a importância do brincar .....	19
2.2 Jogo, brincadeira, brinquedo e materiais na educação .....	22
2.3 A organização do espaço-tempo e os materiais não estruturados .....	25
<b>3 O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DIANTE DAS POSSIBILIDADES DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS .....</b>	<b>29</b>
3.1 O papel do/a educador/a na Educação Infantil .....	29
3.2 As possibilidades de articulação entre a utilização dos materiais não estruturados e os conhecimentos de diferentes linguagens na Educação Infantil .....	31
3.3 Um “estado da arte” sobre os materiais não estruturados .....	34
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>38</b>
4.1 Caracterização da pesquisa .....	38
4.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	40
4.2.1 Questionário .....	40
4.2.2 Observação não-participante .....	42
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>43</b>
5.1 Contextualizando a instituição .....	43
5.2 Contextualizando os sujeitos da pesquisa.....	43
5.3 Análise de dados: os materiais não estruturados e o brincar na Educação Infantil .....	44
5.3.1 Questionário com as professoras .....	44
5.3.2 Observação não-participante: o brincar das crianças .....	51
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O meu ingresso no curso de Pedagogia, no Centro de Formação de Professores (CFP), pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Cajazeiras-PB, teve início no primeiro semestre de 2017. Logo, a minha formação inicial se construiu e constrói no âmbito acadêmico, adquirindo conhecimentos teóricos e práticos sobre o campo educacional. Durante o percurso do curso fui me descobrindo enquanto profissional da educação e também identificando áreas de estudos que me interessavam, tais como: a Educação Infantil, a ludicidade, as relações étnico-raciais e de gênero.

A educação infantil foi uma área educacional que me despertou amplo interesse de estudo. Realizei intervenções pedagógicas em escolas públicas abordando várias temáticas, como a diversidade, a ludicidade, entre outras, que ocorreram nos anos de 2017 a 2021. No semestre 2019.1, no quinto período do curso, sob mediação da professora Aparecida Carneiro Pires, cursei a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, o qual promoveu uma experiência única na realidade escolar. Foi possível exercer a profissão e ter uma aproximação com o âmbito da educação infantil.

O estágio propiciou uma vivência da prática docente, articulando conhecimentos pedagógicos que aprendi no âmbito acadêmico com a prática na escola, como por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, a ter um olhar mais crítico e reflexivo para as práticas educativas, a realidade das instituições e dos alunos, levando em consideração que a criança é um sujeito ativo, competente e em processo de construção. Essa articulação me fez compreender a importância do papel social do meu trabalho e qual perspectiva profissional seguir.

Nesses espaços teóricos e de vivências que me possibilitaram experiências e aprendizagens, me levaram aos estudos relacionados à educação infantil, a qual considero uma etapa fundamental para a educação básica, pois, se constitui em um espaço de desenvolvimento de aspectos fundamentais para a criança. No Estágio Supervisionado em Educação Infantil, suscitaram questões que me chamaram a atenção, dentre elas, o fato da utilização dos brinquedos e seus devidos fins.

A escola municipal em Cajazeiras-PB em que fui estagiária, oferece pré-escola, ensino fundamental e médio. Atuei mais precisamente numa sala de aula composta por crianças de faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, que disponibilizava brinquedos

industrializados/estruturados<sup>1</sup>, “[...] que apresentam como característica serem produzidos em larga escala, dominando o mercado e sendo responsáveis pela grande demanda.” (LIMA; MARTINS; ABREU, 2020, p. 88). Porém, havia também objetos e materiais, tais como: tampas de garrafas para o uso das atividades matemáticas relacionadas a quantidades, que quando as crianças tinham contato, acabavam criando outras formas de brincar, fazendo desenhos, pirâmides ou muros. Outro material que as crianças gostavam muito de brincar era a massa de modelar, com esses objetos, elas iam modelando e explorando de acordo com sua imaginação.

A partir desses momentos de observação e regência do estágio durante 4 (quatro) semanas, percebi que outros tipos de objetos, além dos brinquedos industrializados/estruturados, poderiam contribuir nas ações lúdicas para a educação infantil, e a professora Viviane Guidotti do curso de Pedagogia da UFCG me apresentou acerca dos materiais não estruturados, o objeto de estudo deste trabalho, que a autora Botas (2008) os define como aqueles que não corporizam estruturas e não foram idealizados para ter um conceito, portanto, não apresentam uma determinada função, e o seu uso depende principalmente da criatividade. Nessa mesma perspectiva acerca dos materiais não estruturados, Meirelles sugere que esses são:

Utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas. Não são brinquedos industrializados, que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas. (MEIRELLES, 2016, p. 16).

Diante da colocação da autora, podemos perceber a diferença entre a utilização dos brinquedos industrializados/estruturados que são comercializados de forma pronta e objetiva, e o uso dos materiais não estruturados que possibilita tornar um utensílio qualquer em algo para brincar, assim como é viável a construção do próprio brinquedo.

Neste momento, é importante mencionar o contexto que estamos vivenciando nos últimos anos, a questão da pandemia da COVID-19, que teve início no ano de 2019, na China e acarretou uma crise humanitária e sanitária em todo o mundo. No Brasil, a pandemia chegou em meados de março de 2020, logo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) criou orientações para prevenir o contágio do vírus. Foi nesse momento que foram tomadas as medidas de controle da doença, tais como o confinamento doméstico, o distanciamento social, e a suspensão de atividades econômicas, sociais e educacionais.

---

<sup>1</sup> Os brinquedos estruturados são adquiridos prontos (KISHIMOTO, 1994). São aqueles industrializados e, portanto, denominados nesse estudo de brinquedos industrializados/estruturados.

A alternativa mediante o fechamento das instituições de ensino foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>2</sup>, autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19.” (BRASIL, 2020). Os autores Hodges *et al.* (2020) afirmaram que esta foi uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise pandêmica.

Em outro período da pandemia mais adiante, em meados de novembro de 2021, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no Brasil, as redes estaduais de ensino estavam ofertando o ensino híbrido, configurando-se uma combinação de aulas presenciais com remotas. E ainda que parcialmente, em junho de 2021, os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação (UNESCO, 2021). Atualmente, no ano de 2022, as escolas retornam com as aulas 100% presenciais.

Tal cenário pandêmico no contexto educacional, demonstrou que os desafios foram e ainda são muitos. O fechamento das instituições escolares expôs ainda mais as lacunas que já existiam no sistema educacional, visibilizando questões como: a desigualdade social, o despreparo das escolas, os desafios para os professores e as famílias, e as perspectivas de retorno das aulas de forma presencial. Já no que diz respeito sobre os impactos que a pandemia causou no campo da educação infantil, trouxe à tona pensar nos desafios e possibilidades diante desse contexto, e de refletir sobre o isolamento vivenciado pelas crianças, que as aproxima de novas questões e conseqüentemente as distancia de outras.

Com as medidas do isolamento, os lares tornaram-se também espaços dinâmicos de ensino e aprendizagem das crianças, dependendo da orientação dos seus cuidadores para esses momentos de interações. Então, pensando na educação infantil além do contexto escolar, considerando que o ato educativo também pode acontecer fora da escola, há várias possibilidades dentro de casa, com o intuito educacional de oferecer como atividades para as crianças. E os diferentes materiais não estruturados encontrados em casa, podem servir como materiais didáticos para as crianças durante o isolamento.

Nesse contexto, o estudo em questão possui relevância social e educacional ao colaborar com a prática de pesquisa e produção científica, visando partilhar saberes que contribuem na

---

<sup>2</sup> Ensino Remoto Emergencial (ERE) é caracterizado pela adaptação das aulas presenciais, utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos. (HODGES, *et al.*, 2020).

ampliação do acervo lúdico<sup>3</sup> da educação infantil e na compreensão da importância de oferecer às crianças espaços e experiências de aprendizagens mais significativas. Além disso, vale salientar que vivemos em um mundo capitalista que hipervaloriza o brinquedo industrializado/estruturado. Para Oliveira, Souza e Araújo (2019) no cenário do contexto atual que é marcado pela lógica da Indústria Cultural<sup>4</sup> e do consumo, os brinquedos industrializados/estruturados e os tecnológicos são referências marcantes na vida das crianças.

O entretenimento, a brincadeira, a imaginação e a fantasia são condicionados ao processo de persuasão, manipulação e sedução da mercadoria, tendo como porta-voz a Indústria Cultural que estimula os indivíduos (crianças e adultos) ao processo consumista da mercadoria do brinquedo tecnológico. A tecnologia materializada no brinquedo retira da criança a possibilidade de exercitar o pensamento e a criação para manusear um brinquedo e, compromete a autonomia social. (OLIVEIRA; SOUZA; ARAÚJO, 2019, p. 29).

Ainda para os/as autores/as, a indústria do brincar promove a generificação dos brinquedos, atendendo aos estereótipos da infância de meninos e meninas, na qual os brinquedos femininos privilegiam, conforme a classe social, o espaço familiar da casa, a independência da mulher e inserção no mercado de trabalho, envolvendo a doçura e a fragilidade, enquanto os brinquedos masculinos privilegiam a força, o poder, a autoridade, o sucesso empresarial. E esse rico universo do brinquedo parece acenar para as crianças com o objetivo de ser consumido (OLIVEIRA; SOUZA; ARAÚJO, 2019). Mediante toda essa discussão, esclareço que a principal reflexão aqui não é simplesmente menosprezar ou excluir os brinquedos industrializados/estruturados do repertório infantil, mas, inserir também os materiais não estruturados tendo a compreensão de que estes motivam o empenho e a autoria das crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na observação e regência como estagiária no contexto da educação infantil, constatei que os brinquedos industrializados/estruturados são mais valorizados e disponibilizados para as crianças no momento da brincadeira. No entanto, a oferta de materiais encontrados no cotidiano pode se configurar como uma atividade lúdica para as crianças e poucos são utilizados no planejamento como uma atividade de brincar livre e espontânea.

---

<sup>3</sup> Para Luckesi (2000), o lúdico pode ser caracterizado como a “experiência de plenitude” que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos.

<sup>4</sup> O termo “Indústria Cultural” foi criado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, que se refere à produção em massa e ressalta o mecanismo pela qual a sociedade é construída como um todo sob o escudo capitalista (COSTA, 2013).

Dessa forma, destacamos a seguinte questão problema: Como as crianças de 2 a 3 anos se relacionam com os materiais não estruturados e como essa atividade potencializa suas habilidades de forma significativa?

Com isso, essa investigação tem como objetivo geral: analisar como as crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal de Cajazeiras-PB se relacionam com os materiais não estruturados e como essa atividade potencializa suas habilidades de forma significativa. E como objetivos específicos:

1. Historicizar a Educação Infantil, abordando a importância do brincar para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças;
2. Discutir sobre o papel do/a educador/a na educação infantil e as possibilidades da utilização dos materiais não estruturados nos conhecimentos de diferentes linguagens na educação infantil;
3. Identificar se há lugar para os materiais não estruturados numa sala de aula e quais as contribuições ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por entendermos que possibilita um maior contato com os envolvidos na construção da mesma. Metodologicamente, utilizamos a técnica de questionário com questões abertas com 2 (duas) professoras da educação infantil da rede municipal de Cajazeiras-PB e a observação não-participante das suas respectivas turmas, numa creche municipal, localizada na zona urbana de Cajazeiras-PB. A turma da *Professora A* é composta por 15 (quinze) crianças, 9 (nove) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária de 2 (dois) anos. Já a turma da *Professora B* totaliza 15 (quinze) crianças, sendo 8 (oito) meninas e 7 (sete) meninos com a faixa etária de 3 (anos) anos de idade.

Este trabalho está organizado para oferecer uma visão ampla sobre o tema da pesquisa. Inicialmente, o primeiro capítulo, nesta introdução, apresenta a minha trajetória e as minhas experiências na área da Educação Infantil, como despertei o interesse relacionado ao meu tema, a justificativa, a relevância para a sociedade e a educação, a questão problema da pesquisa, os objetivos e a metodologia. O segundo e terceiro capítulos consistem no referencial teórico.

Mediante, o segundo capítulo está dividido em três partes, em que primeiramente, apresentamos um breve histórico sobre a educação infantil, enfatizando a importância do brincar, utilizando documentos como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e a fundamentação teórica de

autores/as, dentre os/as principais: Kramer (2005); Moyles (2002) e Oliveira (1996, 2011). Na segunda parte, destacamos os conceitos dos termos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais na educação, tendo como subsídios os estudos dos/as autores/as: Kishimoto (1994, 2002, 2011), Nallin (2005), Vygotsky (1998), Almeida (2007) e Bueno (2007). E a terceira parte, refere-se à organização do espaço-tempo e dos materiais não estruturados, fundamentado teoricamente em autores/as como: Zabalza (1992, 1998), Vera Barros de Oliveira (2000), Gomes (2001), Meirelles (2016) e Silva (2019).

O terceiro capítulo, está dividido em três partes, o primeiro e o segundo subtópico tem como foco principal o papel do/a educador/a no âmbito da educação infantil e as possibilidades da utilização dos materiais não estruturados, os quais os principais autores/as estudados foram: Ostetto (1997, 2000), Kramer (2005) e os documentos: LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009) e BNCC (2018). Já o terceiro subtópico trata-se de um estado da arte sobre os materiais não estruturados, fazendo um levantamento de pesquisas científicas que possuem o mesmo objeto de estudo.

No quarto capítulo descrevemos o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos, técnicas e instrumentos para coleta de dados e no quinto capítulo, os resultados e discussões, contextualizando a instituição e os sujeitos da pesquisa, e a análise de dados do questionário e observação não-participante. A finalização do estudo se dá com as considerações finais de acordo com os resultados, apresentando em seguida, as referências e os apêndices.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Este capítulo consiste na primeira parte do referencial teórico sobre o tema da pesquisa com base nas teorias de autores/as da área, focando na discussão a respeito da educação infantil, a importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças, a organização do espaço-tempo e a utilização dos materiais não estruturados.

Primeiramente, apresentamos uma abordagem sobre a Educação Infantil no Brasil, destacando os seus eixos estruturantes, os quais são as interações e as brincadeiras. Nessa perspectiva, destacamos a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Em seguida, mostramos uma distinção entre os conceitos dos termos: jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais na Educação, como forma de compreender o significado de cada um. Por fim, uma abordagem sobre como o arranjo ambiental é um elemento importante para a aprendizagem das crianças, e uma reflexão acerca da exploração dos materiais não estruturados, em como esses materiais podem se constituir em uma atividade significativa.

### 2.1 A Educação Infantil e a importância do brincar

A origem da educação infantil surgiu no Brasil no final do século XIX com a necessidade de as classes menos favorecidas terem um lugar para deixar os seus filhos. Essas instituições eram caracterizadas pelo atendimento assistencialista. A preocupação somente era de atender as necessidades das mães trabalhadoras fora do lar, funcionando como “depósitos” de crianças (ALVES, 2011). O contexto histórico da educação infantil é marcado por um conjunto de fatores que envolvem a revolução industrial, a infância, a maternidade, a reivindicações e o trabalho feminino. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a creche e pré-escola foram incluídas no sistema educacional e o seu atendimento seria sobretudo um direito das crianças e não somente para atender as necessidades da família, assim a educação infantil passou por um longo processo de transformações.

Dessa forma, a garantia da educação infantil, em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos é um dever do Estado com a educação (BRASIL, 1988). E a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que sanciona Os Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece no artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8). Ainda na LDB, acerca da Educação Infantil nos artigos 29 e 30 dispõe que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.  
Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 22).

Nesse sentido, a educação infantil passou a ter outra concepção no sistema educacional e a criança a ser vista como um sujeito social, histórico, ativo e que produz e reproduz cultura nas suas interações sociais, e que além do cuidado, precisa também do desenvolvimento de vários aspectos e o preparo para exercer a cidadania. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reforçam que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

O trabalho desenvolvido nessa etapa da educação tem o caráter educativo, promovendo aprendizagens e desenvolvimento de aspectos das crianças, e o caráter do cuidado, que visa garantir assistências. O ato de educar e cuidar são indissociáveis na educação infantil, oferecendo assim benefícios sociais e culturais para as crianças. O cuidado é fundamental e deve estar associado a dimensão educativa, social e cultural, para que possa favorecer o desenvolvimento das crianças. Para a autora Kramer (2005) o cuidado deve estar pautado na necessidade do outro e quem cuida deve estar receptivo, atento e sensível para perceber o que o outro precisa. Portanto, a educação infantil como um espaço de socialização e convivência precisa assegurar o educar e cuidar das crianças pequenas.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento integrantes para a Educação Infantil, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São direitos que asseguram condições para que os educandos aprendam em determinadas situações e possam desempenhar um papel ativo nos âmbitos que propiciem as mesmas a vivenciar desafios, sentindo e resolvendo situações, para construir significados sobre si mesmo e também sobre os outros, numa perspectiva social e natural.

É necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que acontecem nesses espaços visando o sucesso no processo educacional. Segundo Oliveira (2011), as crianças necessitam ser inseridas em um ambiente no qual participem de forma integrada, sendo envolvidas em termos cognitivos, afetivos e psicomotores e que possam participar ativamente, podendo expressar-se, perguntar e opinar. É profícuo criar situações que possibilitem às crianças a participarem de diversas atividades significativas, as quais podem ser recursos para formação de habilidades e construção de valores. Portanto, compreendemos que no campo educacional não há espaço para quem ainda percebe a creche e pré-escola como instituições que só cuidam das crianças, em vista disso, ultrapassar essa concepção significa entender várias questões, dentre elas, as especificidades e características da educação infantil, da infância e o direito das crianças.

Considerando que a educação infantil se constitui em um espaço onde a criança desenvolve suas capacidades e habilidades, para a BNCC (2018) as dimensões estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta etapa são as interações e as brincadeiras. A partir dessas vivências as crianças constroem conhecimentos, exploram, convivem, significam e desenvolvem-se.

No que se refere às interações, para Oliveira (1996) devem ser criadas na creche e pré-escola, condições para que as crianças possam interagir entre si em situações variadas, e dessa forma desenvolver-se em todos os seus aspectos e elaborar conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Essa interação entre as crianças e os sujeitos ao seu redor contribui na construção de percepções acerca das coisas que as rodeiam. Através da disponibilização de atividades lúdicas e brincadeiras, as crianças podem interagir com os seus colegas e professor/a. Torna-se um momento oportuno de identificação de potencialidades, desempenhos e dificuldades.

Logo, a brincadeira é essencial para a criança e é uma atividade inerente ao seu desenvolvimento. Isso porque o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância e em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança (MOYLES, 2002). Se o brincar é uma abertura para a aprendizagem e está presente na vida das crianças, trabalhar com brincadeiras nas práticas pedagógicas é oferecer experiências próximas da realidade imediata das crianças.

Para Oliveira (1996, p. 144) “A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados”. Elas aprendem conhecimentos, regras, valores, atribuem significados próprios

que formam o seu modo de ser, pensar e agir. Nesse contexto, a brincadeira na educação infantil é intrínseca ao processo educativo e nesses espaços e tempos há a possibilidade de observar o brincar da criança, visto que a forma de brincar e interagir são únicas.

Se é brincando que as crianças aprendem e interagem, são nessas atividades que elas vão aprendendo. Desde brincadeiras livres ou acompanhadas por outros sujeitos, como professores/as, pais e outras crianças, essas situações contribuem em aprendizagens. Esse pensamento nos faz reafirmar o direito que toda criança tem ao brinquedo e ao brincar. Com isso, torna-se fundamental um conhecimento e o uso de pedagogias que valorizem as especificidades das crianças, que leve em consideração os seus saberes, o seu protagonismo, o desenvolvimento de todos os seus aspectos, os conteúdos da cultura e o suporte do adulto nas interações (KISHIMOTO, 2007). Sem dúvida, que pondere a criança como um sujeito de direitos que interage de sua forma na sociedade.

Em síntese, não se trata apenas de propor brincadeiras nos espaços de educação infantil, mas, principalmente planejar e pensar se essas atividades serão significativas, se contribuirão para a vivência de um estado lúdico e se permitirá às crianças o exercício dos seus direitos.

## 2.2 Jogo, brincadeira, brinquedo e materiais na educação

Os jogos, as *brincadeiras* e os *brinquedos* são muito utilizados no contexto educacional, principalmente quando se trata das etapas iniciais, ou seja, na educação infantil. Conforme destaca a BNCC: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 37). Isso porque o brincar faz parte do universo das crianças, que desde muito cedo são apresentadas as brincadeiras e interações.

Acontece que, muitas vezes, acabam utilizando os termos *jogos*, *brincadeiras* e *brinquedos* como sinônimos ou coisas parecidas. Contudo, possuem diferenças entre eles e em suas utilizações. Mas, ao observarmos em que pontos se assemelham ou se distanciam, podemos também compreender as suas ligações na prática pedagógica.

De acordo com Kishimoto (2011), definir *jogo* não é uma tarefa fácil, visto a variedade de fenômenos que podem ser considerados como jogo, dessa forma, a autora destaca como é complexo chegar a uma definição imediata:

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora

recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. (KISHIMOTO, 2011, p. 13).

De certo, conceituar *jogo* torna-se difícil justamente pelo emprego de sinônimos entre jogo, brincadeira e brinquedo. No entanto, Kishimoto (2011) aponta três níveis de diferenciações para identificar o que poderia ser considerado jogo. No primeiro caso, cada contexto social assume o seu sentido ou concepção de jogo, pois lhe atribui sentido conforme seus valores ou modo de vida. No segundo caso, o sistema de regras permite identificar sua modalidade, como por exemplo, as regras do xadrez são diferentes do jogo de damas. E no terceiro caso, refere-se ao jogo como objeto, ou seja, a sua materialidade. Esses três casos, são diferenciações que podem levar a uma compreensão do termo *jogo*.

A *brincadeira*, por sua vez, é uma atividade que predomina na infância, é algo natural da criança e estimula o seu desenvolvimento e contribui no processo educacional. Porém, a preocupação aqui não é estabelecer um conceito único e fixo sobre o ato de brincar, mas compreender como esta atividade é importante para a cultura da infância. Primeiramente, “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139) e tem continuidade nas relações com os outros sujeitos.

Dessa forma, para as crianças, apesar do ato de brincar ser algo bastante divertido ou recreativo, tal atividade também permite a interação e exploração do mundo a sua volta. É através da brincadeira que elas vão construindo experiências, se relacionando com os elementos e objetos do meio em que vivem, expressando sentimentos e conhecendo a si mesmas. Aprendem também a interagir, a partilhar e a se comunicar com os outros. Segundo Nallin (2005, p. 13) a brincadeira “[...] é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. No que concerne à escola, a brincadeira precisa se fazer presente como atividades educativas, através de jogos, faz-de-conta, criação, imaginação, brinquedos, pois é brincando que elas aprendem.

O brincar é importante para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1998) confirma esta afirmação, ao elencar que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança:

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Isto é, o brincar propicia experiências necessárias para as crianças, pois elas podem adentrar em um mundo de fantasia, no qual tudo é possível, podendo criar, produzir, sonhar em cada brincadeira executada. Quando a criança brinca com objetos ou com outras crianças, ela está se apropriando e construindo cultura. O brincar tem a capacidade de mediar a relação do brincar com o mundo.

Nesse sentido, o *brinquedo* tem seu significado um pouco distinto do jogo. Kishimoto (2011) ressalta que o brinquedo pressupõe uma relação mais íntima com a criança e em relação ao seu uso, este não possui uma determinação ou regras explícitas. Com base nessa relação individual, podemos concluir de fato que, o brinquedo estimula a representação da criança, advinda da realidade, do cotidiano, da natureza, enfim, da sua própria significação e imaginação. Para Almeida (2007), o brinquedo é fisicamente perceptível, visível, tátil e tem por função oferecer um aparato físico, em substituição ao acervo imaginário que ela faz uso em algumas brincadeiras ou jogos.

De acordo com Kishimoto (1994), o *brinquedo* é compreendido como um objeto de suporte para a brincadeira e pode ser classificado como: estruturado e não estruturado. Os brinquedos estruturados são aqueles que são adquiridos prontos e os denominados não estruturados são aqueles que não são industrializados, são objetos encontrados no cotidiano como: paus, fitas, pedras, mas que nas mãos das crianças adquirem novos significados.

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo. (BUENO, 2010, p. 25).

Para concluir, os brinquedos estruturados, também conhecidos como industrializados, são produzidos em massa e comercializados em lojas. Enquanto os brinquedos não estruturados, a quais nos referimos neste estudo como *materiais não estruturados*, pois como são objetos e utensílios do cotidiano ou elementos da natureza, compreendemos que chamá-los de materiais é o mais adequado, visto que a partir deles é que se constitui a possibilidade de construir brinquedos, atribuir significados e representações. A seguir discorreremos sobre a organização do espaço-tempo no que concerne a contribuir na aprendizagem e aprofunda um pouco mais acerca dos materiais não estruturados.

### 2.3 A organização do espaço-tempo e os materiais não estruturados

Desde 2020 estamos vivenciando um cenário pandêmico provocado pela COVID-19. Medidas de isolamento para reduzir a contaminação foram adotadas ao redor do mundo e as primeiras instituições alcançadas foram as educacionais e os alunos afastados das salas de aula (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020). Mas, mesmo com as medidas para prevenção e contenção do vírus e a iniciação da vacinação contra o novo coronavírus, o país brasileiro ainda sofre com os efeitos desse vírus diariamente em diversos segmentos da sociedade.

Nos últimos anos, 2020 e 2021, as escolas estavam fechadas e as aulas presenciais suspensas, até meados do final de 2021, em que foi estabelecido um formato híbrido. Atualmente, no ano de 2022, as escolas retornam com as aulas de forma presencial. Diante disso, sobre os espaços físicos da educação infantil, é importante e necessário se atentar ainda mais para o cuidado com a saúde e higienização para prevenção de novos contágios. Contudo, refletir sobre o arranjo espacial, a organização e as disponibilidades das salas de aula é, e sempre foi algo que precisa ser levado em consideração na educação para as crianças.

Na Educação Infantil existe a possibilidade de criar várias atividades com o objetivo de estimular a aprendizagem das crianças, pois como seus eixos são as interações e as brincadeiras, ou seja, “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2018, p. 37). Pensar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem, é, portanto, ser ciente da necessidade de planejar sobre o arranjo de condições que articulem vários elementos, como conteúdo, atividades, recursos, materiais, objetos, tempo e espaço.

Sobre o espaço-tempo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), dispõe que a instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam se beneficiar no seu desenvolvimento e aprendizagem. E para isto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável. Além disso, deve ser pensado e rearranjado, considerando tanto as necessidades de idade, como projetos e atividades. Ainda, criar na área externa, espaços lúdicos que permitam que as crianças possam explorar livremente. A BNCC (2018) ao apresentar o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, estabelece:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas

experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

Para Zabalza (1992, p. 122) “[...] o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potencializar um desenvolvimento integrado”. De fato, o ambiente físico da creche e pré-escola são espaços de oportunidades, onde as crianças interagem uns com os outros. Dessa maneira, é fundamental ter atenção e planejamento nesse elemento que pode contribuir de alguma forma no processo de aprendizagem das crianças.

Segundo a autora Oliveira (2000), as salas de aula da Educação Infantil devem ser organizadas de forma propícia, respeitando as necessidades básicas das crianças, para que essas crianças possam interagir de forma espontânea e livre. É natural da criança, a necessidade de explorar as coisas que as rodeiam. Planejar um arranjo ambiental, é, sobretudo, pensar na sua organização, no mobiliário, na decoração e na disponibilização de objetos e materiais. Todavia, não basta pensar nesse arranjo sem pensar na importância de permitir a movimentação e a interação entre as crianças. É contraditório viabilizar toda uma organização da sala de aula, mas limitar as crianças nos seus comportamentos.

O ambiente da educação infantil é um campo de vivências, o qual deve oportunizar diversas possibilidades e recursos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A organização das salas de aula ainda deve estar ligada ao aspecto de atendimento às necessidades das crianças, lhes proporcionando o bem-estar para aprenderem. Desse modo, as crianças podem se sentir confiantes nas suas diversas experiências. Zabalza reflete que:

[...] uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos. (ZABALZA, 1998, p. 53).

Desta forma, os recursos materiais dispostos na sala de aula são instrumentos importantes na prática educativa, constituindo-se como objetos privilegiados e que dão suporte para educação das crianças. Os materiais pedagógicos que podem ser oferecidos para as crianças se dividem em dois tipos: os brinquedos estruturados e os materiais não estruturados.

Diferentemente dos brinquedos estruturados que já são adquiridos prontos e possuem determinadas funções, os materiais não estruturados, por sua vez, não são industrializados. Além disso, não corporizam estruturas e/ou idealizam um conceito e são encontrados no cotidiano, como por exemplo, fitas, pedras, madeiras, grãos, galhos, entre vários outros, que

nas mãos das crianças adquirem significados próprios. Logo, a sua função vai depender do uso da criatividade e imaginação de cada criança. Para Vygotsky:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VYGOTSKY, 1982, p. 8).

A função imaginativa e a capacidade criativa estão diretamente relacionadas com as experiências da nossa vida, seja a partir do meio ambiente e/ou objetos que nos rodeiam, portanto, todos os materiais, por mais simples e habituais, quando pensados, criados e produzidos cristalizam a nossa imaginação e as aptidões. Então, os materiais não estruturados podem ser encontrados no nosso cotidiano e são veículos para expressar, explorar e comunicar. Por esse motivo, um determinado material pode representar utilidades diferentes para cada criança, como por exemplo, na forma como ela explora. Por isso, façamos destes momentos com diferentes materiais, um meio de criar, de aprender e evoluir.

Sem dúvida, a utilização desses materiais na prática educativa contribui no processo de aprendizagem, uma vez que ampliam as possibilidades de criação quando são oportunizados no brincar (MEIRELLES, 2016). Os materiais não estruturados possuem muitas potencialidades, por serem recursos flexíveis e um simples material encontrado no nosso dia-a-dia pode oferecer diversas utilidades que vão de acordo com a imaginação da criança. Além disso, não há um jeito certo ou errado de brincar e muito menos são atribuídos estereótipos de gênero que a sociedade impõe ao afirmar o que são destinados para meninas e para meninos. Silva destaca que:

Os materiais não determinam previamente como devem ser usados. Não apresentam função única, geram dúvida, fazem a criança pensar e criar através dos seus critérios. Quem significa, ressignifica ou determina seu uso é a criança, durante a exploração. Percebemos assim que o material não estruturado tem muitos Territórios de Aprendizagem e experiências artísticas [...]. (SILVA, 2019, p. 4).

Os materiais não estruturados podem possibilitar às crianças a transformação de utensílios do cotidiano em objetos brincantes (MEIRELLES, 2016), vivenciando experiências de criatividade e a liberdade de escolherem fazer o que quiserem, o que remete a brincadeira para o sentido da criação. Esses são momentos ricos de aprendizagem. Nesse espaço e tempo em que as crianças brincam, manipulam e exploram, elas têm as aprendizagens como algo mais significativo.

Nesse contexto, ressaltamos a importância de o arranjo ambiental ser convidativo na sua organização e disponibilizar diferentes recursos e materiais que possuam vários elementos, como sons, texturas e cores. Gomes (2001, p. 11) cita alguns exemplos de materiais que podem ser utilizados: “Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas”. Diante desses diversos materiais, as crianças podem investigar as inúmeras possibilidades e as características de cada objeto. Ainda podem experimentar ações de encaixar, empilhar, construir, montar, criar, recriar, testar hipóteses e atribuir novas funções.

O trabalho com os materiais não estruturados pode contribuir significativamente em vários aspectos para o desenvolvimento do potencial integral da criança. “É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos, com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada.” (MEIRELLES, 2016, p. 16). Em outras palavras, podem promover uma participação mais ativa e propiciar uma exploração de forma livre e diversa, em que as crianças criam suas próprias brincadeiras.

Ademais, possibilita ao/a educador/a uma observação e interpretação individual de cada criança. Já que, cada uma tem sua própria maneira de vivenciar as diferentes experiências. Dessa forma, com alguns materiais do nosso cotidiano, combinados ao espaço e tempo são suficientes para que o imaginário e a potência criativa entrem em ação.

### **3 O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DIANTE DAS POSSIBILIDADES DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS**

Este capítulo apresenta uma breve discussão acerca do papel do/a educador/a na Educação Infantil, das possibilidades de diferentes articulações de eixos de aprendizagem e a utilização dos materiais não estruturados a partir do RCNEI (1998), da BNCC (2018), das DCNEI (2009) e de pressupostos teóricos de autores/as como: Kramer (2005), Ostetto (1997, 2000), Gomes (2009) e Moyles (2002).

#### **3.1 O papel do/a educador/a na Educação Infantil**

Discutir sobre a Educação Infantil, faz-se necessário refletir também sobre a formação dos/as professores/as que atuam nessa etapa de ensino. De acordo com a LDB, em seu artigo 62º, acerca da formação docente, estabelece que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]” (BRASIL, 1996, p. 42).

Torna-se presente a obrigatoriedade no que diz respeito à formação do/a professor/a em nível superior para o exercício nessa modalidade de ensino. Pois, se tanto a creche quanto a pré-escola eram consideradas espaços pedagógicos, o/a professor/a deveria ser seu agente (OSTETTO, 1997). Diante do exposto:

Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos qualificar esse profissional no campo da educação, e a revelação das histórias pessoal, profissional e institucional mostrou ser importante para que se possa não só compreender o atual momento que estamos vivendo nessa área, mas também apontar alternativas para o futuro, na perspectiva do caminho que se quer trilhar. (GOMES, 2009, p. 203).

A formação do/a educador/a da educação infantil é indiscutível, visto a necessidade de qualificação e compreensão acerca do desenvolvimento integral das crianças para a oferta de um ensino de qualidade. O processo formativo é contínuo, pois, atuar com crianças exige conhecimentos e competências para organizar espaços-tempo significativos. Nesta etapa, o educar e cuidar são indissociáveis e tal proposta é enfatizada pela RCNEI, quando menciona que “[...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua

singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (BRASIL, 1998, p. 75). E também pelas DCNEI quando pressupõe que:

Cuidar e Educar de modo indissociado é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos enquanto se constituem como sujeitos pela apropriação de modos singulares das formas culturais existentes de agir, pensar e sentir. (BRASIL, 2009, p. 06).

Para Kramer (2005), no que concerne ao cuidar, o adulto deve ser receptível e sensível. Em síntese, o/a educador/a precisa levar em consideração e respeitar a individualidade e singularidade de cada criança. E em relação ao educar:

[...] significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, educar significa cuidar, assim como o cuidado envolve a educação, da mesma forma que propiciar brincadeiras na educação infantil, pois, “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” (BRASIL, 1998, p. 23). As atividades educacionais devem viabilizar as brincadeiras e a ludicidade, possibilitando aprender através de experiências, e interações com os outros e com os objetos do cotidiano, “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica [...]” (MOYLES, 2002, p. 21). Segundo Ostetto:

Mais do que simples retórica, o respeito à criança ganha concreticidade na medida em que, nas práticas efetivadas no interior da instituição de educação infantil, estejam previstos: brincadeira, atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplo; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa. (OSTETTO, 2000, p. 16).

Atentando-se ao pensamento da autora, enfatizamos a importância do ato de planejar. Visto que, o trabalho nessa etapa da educação deve ser bem planejado e pensado intencionalmente, possuindo objetivos claros a serem alcançados de forma a proporcionar à criança uma aprendizagem que englobe vários aspectos importantes e leve em consideração o

seu desenvolvimento, habilidades, saúde e oferta de espaço-tempo acolhedores que estimulem a exploração e experimentação.

O planejamento das ações educativas na educação infantil é fundamental, a autora Ostetto (2000, p. 177) ainda ressalta que: “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Sendo assim, o planejar orienta a prática docente e possibilita o/a educador/a refletir sobre as suas práticas e metodologias.

Para a BNCC, parte do trabalho do/a educador/a “[...] é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39). Salienta também, a necessidade da intencionalidade para organizar experiências que permitam conhecer a si, ao outro, as relações com a natureza e a cultura articulados no cuidar, nas brincadeiras e nas experiências com materiais variados.

### 3.2 As possibilidades de articulação entre a utilização dos materiais não estruturados e os conhecimentos de diferentes linguagens na Educação Infantil

Nos espaços de educação infantil é importante oferecer um acervo de materiais que possam contribuir na aprendizagem das crianças, para que elas sejam capazes de interagir em um ambiente rico que as permitam brincar, criar, imaginar e explorar. O autor Zabalza (1992, p. 123) nos diz que “Não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças”. A oferta de materiais, jogos e brinquedos é um dos papéis do/a educador/a e das instituições de ensino.

Desse modo, organizar um arranjo espacial para as crianças, faz parte do planejamento dos/as educadores/as, para refletir sobre as melhores condições, as melhores atividades e práticas de ensino. Segundo os pressupostos presentes na BNCC:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018 p. 43).

Além disso, outro ponto profícuo na educação infantil é a relação do educador/a com as crianças. Mediante, quando se é repassado para as crianças um sentimento de confiança, nos desafios lançados, entendendo também as especificidades de cada uma no momento das realizações das atividades, é uma questão importante a ser refletida. Contudo, propor qualquer tipo de atividade para as crianças, necessita ao educador/a ter uma organização, um planejamento, objetivos definidos e avaliações. Então, os momentos de brincadeiras e interações que podem resultar em aprendizagens não podem ser simplesmente aplicados sem ser pensados, e propostos como um simples passatempo. Por isso, é preciso essa compreensão de que no seu planejamento, os seus objetivos prevejam aprendizagens.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, em seu volume 3, que organiza um material relativo ao âmbito de experiência de conhecimento de mundo, que orienta eixos de trabalho para a construção de diferentes linguagens pelas crianças, e que possui um caráter instrumental, faremos neste subtópico, apontamentos de como o/a educador/a pode disponibilizar a utilização dos materiais não estruturados articulando com alguns objetos de conhecimento de diferentes linguagens apresentados por esse documento, como por exemplo: o movimento, a música e as artes visuais.

No objeto de conhecimento de linguagem do movimento, o qual os conteúdos devem priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais, para que possibilite a apropriação corporal, que podem e devem ser organizados de forma a envolver múltiplas experiências corporais, tanto o espaço quanto os materiais dispostos para as crianças nas atividades relacionadas ao desenvolvimento corporal são condições importantes nesse processo (BRASIL, 1998). O desenvolvimento motor, assim como todos os outros aspectos da criança, é muito importante, e por isso, as atividades motoras devem ser bem planejadas.

Para o/a educador/a, disponibilizar exercícios de movimentos incluindo diferentes materiais que possuem diferentes características, como: texturas, peso, temperaturas, pode proporcionar experiências de descobertas e exploração dos movimentos. Para o RCNEI:

Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. (BRASIL, 1998, p. 35).

Esses materiais podem ser os mais diversos e auxiliar bastante nesses momentos expressivos do movimento, pois, possibilita a criança a realização de tarefas motoras de forma mais lúdica. O trabalho do/a educador/a é criar um ambiente que disponha um acervo com a

inclusão de diferentes brinquedos e materiais que motivem as crianças nas atividades de desempenho motor.

Outra linguagem é o conhecimento musical, que é bastante utilizado na educação infantil, e muitas das vezes pode e deve ser integrado a outras atividades em sala de aula, como por exemplo, o movimento, a linguagem, a dança, a cognição, a arte. Desde as primeiras etapas da educação, a música pode ser uma forma ou integrar outras atividades lúdicas para as crianças, desde canções de ninar, cirandas, rodas, brincadeiras, músicas de histórias, para aprender as sílabas ou contar os números (BRASIL, 1998). A música, portanto, favorece a interação, o movimento corporal, a cognição, a exploração de instrumentos e até mesmo a criação, através de materiais e objetos que encontramos no dia-a-dia.

Em vista disso, atividades envolvendo música utilizando os materiais não estruturados pode ser, por exemplo, a confecção de instrumentos musicais com materiais simples encontrados no cotidiano e até mesmo reciclados ou sucatas, estimulando a criação e a imaginação. Exemplificando: latas, garrafas, papelão, cubos, pedaços de madeiras, grãos, pedras, etc. Esses são ótimos materiais para essas atividades e se constituem em experiências significativas para as crianças.

As artes visuais também são uma linguagem importante para as crianças e está muito presente na educação infantil. A arte é toda forma do ser humano em se expressar, seja a sua cultura, a sua história, o seu cotidiano ou até mesmo as suas emoções e percepções (BRASIL, 1998). As crianças, cada uma do seu jeito, se expressam nos desenhos, nas modelações, nas construções tridimensionais, nos rabiscos e nas pinturas. Segundo o RCNEI:

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, p. 89).

Nas práticas de artes visuais, é interessante que o/a educador/a proponha experiências de exploração de diferentes materiais para que as crianças se expressem através deles, tais como: gravetos, pedras, papelões, entre outros. A garantia de diferentes materiais no fazer artístico das crianças, proporciona diferentes possibilidades de atividades em que elas podem manusear, explorar, criar, produzir, construir novas coisas, transformar ou ressignificar de acordo com a sua imaginação, entrando em contato com várias formas de expressões artísticas

(BRASIL, 1998). Isso significa que os materiais não estruturados são ideais na realização de exercícios de artes.

De tal modo como esses eixos de linguagens de conhecimento de mundo destinados às crianças e orientadas pelo RCNEI (1998) que podem ser trabalhados com a utilização dos materiais não estruturados, outras atividades também podem ser pensadas e planejadas com o uso desses materiais, com o intuito de instigar a imaginação e a criatividade nessa etapa educacional.

Essas são somente algumas das possibilidades dentre tantas prováveis na Educação Infantil. “A criança pequena necessita ter a seu alcance materiais que possa tocar, explorar e sentir para perceber as diferentes texturas, propriedades e formas. A sua relação com o espaço e com os materiais possibilitará diversificadas sensações e aprendizagens.” (MEIRELLES, 2016, p. 19). E, assim como as crianças, nós precisamos como educadores/as, sermos criativos/as e usar a nossa imaginação para planejar e propor um ensino que possa garantir aprendizagens ricas e significativas.

### 3.3 Um “estado da arte” sobre os materiais não estruturados

Este subtópico apresenta o Estado da Arte<sup>5</sup>, trazendo um levantamento das leituras realizadas e a análise de produções que tem como objeto de estudo os materiais não estruturados na Educação Infantil. O intuito é identificar quais as metodologias e técnicas mais utilizadas nas pesquisas acerca da temática em questão e como os materiais não estruturados estão sendo compreendidos.

Desse modo, realizamos uma busca de produções científicas publicadas na base de dados do *Google Acadêmico*<sup>6</sup> utilizando o cruzamento dos descritores: “materiais não estruturados”; “educação infantil”; e “brincar”. Como critério de seleção, foi estabelecido o filtro dos anos de 2018 a 2022 e selecionados 8 (oito) trabalhos que estavam mais relacionados ao objeto de estudo.

Rosa (2018) em seu relatório de projeto de investigação de mestrado analisou “O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância” tendo como objetivo geral compreender de que forma os educadores podem otimizar a exploração dos materiais não

---

<sup>5</sup> Para Romanowski e Ens (2006) os Estados da Arte contribuem na constituição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.

<sup>6</sup> Ferramenta do *Google* para localizar produções científicas.

estruturados e quais as estratégias que são por eles utilizadas. Utilizou a metodologia da investigação-ação. Analisando o seu cotidiano da intervenção educativa enquanto estagiária e a das educadoras de infância cooperantes com a pesquisa. O material não estruturado permitiu que as crianças demonstrassem interesse na atividade, ficando curiosas e descobrindo novos desafios.

Sousa (2018) elaborou um estudo intitulado “‘Não é uma caixa, é um avião!’ (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar”, teve como metodologia qualitativa, para classificar a ideia se os materiais exercem ou não, influência na ação do brincar. Além dos materiais não estruturados, a autora inclui em seu estudo os materiais semiestruturados que exemplifica: caixas e embalagens. A autora buscou compreender a postura/opinião em relação aos materiais tanto das crianças como dos profissionais. As crianças criam novas brincadeiras e utilidades para os materiais, dando uso à sua criatividade e imaginação.

O estudo de Buzetto (2018) intitulado “Brinquedos não estruturados: um olhar sensível para o brincar de meninos e meninas em uma escola infantil do município de Ijuí” analisou: Como meninos e meninas de uma escola pública de educação infantil se relacionam com brinquedos não estruturados? Em observância, dentre os estudos em análise, tal autora foi a única a trazer uma pesquisa relacionada ao gênero. Com o objetivo de pesquisa baseado em: Compreender como os meninos e as meninas de uma escola pública de educação infantil se relacionam com brinquedos não estruturados. A metodologia foi de campo etnográfica, que consiste na observação e análise das brincadeiras e dos manuseios de materiais. O foco da pesquisa foram os brinquedos não estruturados, a fim de discutir as relações de gênero, que possibilitou a conclusão de que as crianças conseguem imaginar, pensar e brincar sem separar o que é de menino ou de menina.

Oliveira (2019) em seu relatório de estágio de mestrado intitulado “Prática de Ensino Supervisionada - Descobrir, manipular e aprender: o uso de materiais não-estruturados na aprendizagem das crianças” levanta a seguinte problemática: Será que os materiais não-estruturados desafiam as crianças à ação e exploração? E elenca objetivos: proporcionar EEA em que haja espaço para explorar e manusear diversos materiais tendo em conta os interesses e necessidades das crianças; proporcionar às crianças oportunidades para recorrer a materiais não-estruturados, de modo a desafiar-las à ação e à descoberta, e também parte de uma metodologia de caráter qualitativo e observação participante. Concluindo que dados parecem apontar que a manipulação de diversos materiais não-estruturados desafia a criança à ação e enquanto experimenta e explora faz com que haja um maior desenvolvimento.

Lima, Martins e Abreu (2021) no artigo intitulado “Características e Especificidades do Brincar com Brinquedos Estruturados e não Estruturados” objetivaram investigar as características e especificidades do brincar com tais materiais. Realizando um estudo observacional de 5 (cinco) crianças com faixa etária de 5 anos durante duas sessões de brincar, uma com os estruturados e outra com os não estruturados. E a análise envolveu a caracterização dos eventos do brincar relacionado à interação social e ao tipo de atividade realizada pelas crianças.

Carvalho (2021) realizou um estudo acerca do “Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância” elencando questões de investigação: Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais não estruturados? Quais os níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças quando as brincadeiras na nova área? Que possibilidades e significados são atribuídos, pelas crianças, aos materiais não estruturados colocados à sua disposição? Quais os conteúdos que se identificam no brincar das crianças com materiais não estruturados? A metodologia foi qualitativa, com dados colhidos através de observação participante. Ao final da pesquisa, concluiu-se que as crianças, durante as suas explorações, evidenciaram níveis elevados de bem-estar e de envolvimento, e vários tipos de brincadeiras que surgiram a partir do brincar com materiais não estruturados a sua capacidade de exploração, imaginação e criatividade.

Correia (2021) desenvolveu a pesquisa: “‘Dá para fazer... tudo! mil coisas...’ Os materiais não-estruturados em educação de infância”. Tal investigação foi desenvolvida através da metodologia qualitativa e baseada na abordagem da investigação-ação, a fim de recolher dados empíricos que sustentassem e respondessem à questão de partida: Como potenciar a exploração de materiais não estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância? A autora traz uma compreensão de que a exploração dos materiais não estruturados permite às crianças dar um diferente significado a um objeto e promovem novas brincadeiras e interações.

Borges (2021) em seu estudo: “Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância”, o qual foi desenvolvido segundo o paradigma interpretativo da investigação qualitativa, baseado na investigação-ação, teve o intuito de responder à questão de investigação: De que forma o brincar e a exploração de materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Incidindo na importância da exploração de materiais não estruturados para o desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância e o envolvimento das crianças. Em suma, chega a concluir que quanto maior for a diversidade de materiais, maiores serão as oportunidades de explorar e se envolver em situações diversificadas.

Os trabalhos em questão correspondem aos anos de 2018, 2019 e 2021. A pesquisa de caráter qualitativa está presente em todos os trabalhos analisados, constatando-se também a ação-investigação e de campo etnográfica. As técnicas de coleta de dados mais utilizadas foram: a observação, fazendo parte de todas as pesquisas, e em que a maioria se trata de observação participante; as notas de campo; o registro multimídia; e o questionário. Também aparece a entrevista semiestruturada. Foi possível observar a ausência de pesquisas na região do Nordeste, prevalecendo os estudos analisados, em cidades de Portugal e no estado do Rio Grande do Sul no Brasil.

Os/as autores/as destacam a importância dos materiais não estruturados e estabelecem objetivos relacionados tanto à prática dos/as educadores/as quanto a atividades com as crianças. Concluem que os materiais não estruturados despertam o interesse, a curiosidade, a imaginação e a criação, pois, promovem novos desafios e brincadeiras nas quais as crianças exploram, experimentam, ressignificam sem atribuir gênero no brincar.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico da pesquisa desenvolvida sobre os materiais não estruturados no âmbito da educação infantil. Primeiramente delineamos a caracterização da pesquisa. Em seguida, elucidamos as técnicas, os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Para a autora Minayo (2009), a pesquisa pode ser entendida como uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, pois, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade em que o mundo se encontra. A pesquisa vincula pensamento e ação e as questões de investigações estão relacionadas a interesses socialmente condicionados.

Toda pesquisa e investigação inicia por uma questão, por uma dúvida ou problema. Nesse sentido, é relevante retomar a problemática a ser trabalhada no presente estudo: “Como as crianças de 2 a 3 anos se relacionam com os materiais não estruturados e como essa atividade potencializa suas habilidades de forma significativa?”. Ou seja, essa inquietação surge para compreender como as crianças interagem com esses materiais, as possíveis contribuições da utilização dos materiais não estruturados na Educação Infantil e os espaços que podem ocupar numa sala de aula ou na organização de uma atividade educativa.

Esta investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, por entendermos que possibilita um maior contato com os envolvidos na construção da pesquisa. De acordo com as colocações de Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, na Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21).

Portanto, compreendendo que a abordagem qualitativa envolve uma investigação da realidade e não quantifica valores, mas, trabalha com as representações e intencionalidade do

fazer humano, buscando, explicar o porquê das coisas através dessa realidade social e relacionando com referenciais teóricos, pautando a nossa reflexão ao longo do estudo.

Acerca dos objetivos, esta pesquisa busca um referencial metodológico exploratório, por compreender que dará mais subsídios à investigação, possibilitando uma maior aproximação e familiaridade com a realidade, a problemática e o objeto de estudo em questão.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o questionário como técnica para a coleta de dados, buscando as informações necessárias acerca da elucidação da problemática a ser investigada. Sobre a definição de questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 69).

Nessa perspectiva, o objetivo do questionário é a obtenção de informações acerca do tema da investigação. No caso deste estudo, o intuito é compreender as perspectivas e experiências das professoras voluntárias. Na técnica de questionário “Existem três tipos de questões: fechadas, abertas e mistas.” (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 70). O tipo escolhido para essa pesquisa foram questões abertas, na qual os/as participantes podem responder livremente e da maneira que desejarem. Também foi realizada a observação para coleta de dados:

É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 74).

A observação foi do tipo não-participante, que para os mesmos autores/as consiste numa observação passiva, na qual o/a pesquisador/a não se integra ao grupo observado, ou seja, permanece de fora como espectador/a, presenciando o fato, mas não participando ou se envolvendo nas situações.

Em relação a investigação dos dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, buscando novas interpretações para as informações obtidas no questionário e das evidências através da observação não-participante. A Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens,

indicadores (quantidade ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977) propõe três etapas de análise. A primeira etapa trata-se da *pré-análise*, destinada para a leitura inicial e a fase de organização. A segunda consiste na *exploração do material*, caracterizada pela realização da codificação dos dados para estabelecer conceitos. Por último, o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, em que ocorre o processo de significação e compreensão dos dados obtidos. Logo, tal técnica de análise permite uma compreensão e significação das informações coletadas na pesquisa de campo, indo além da mera descrição. No subtópico a seguir, delimitamos as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

## 4.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

### 4.2.1 Questionário

Metodologicamente, para a coleta de dados foi utilizada a técnica de questionário com 2 (duas) professoras da área da educação infantil, visto que o “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Desse modo, é importante relembrarmos o cenário dos últimos anos até o contexto atual da educação. Nos anos de 2020 e 2021, medidas foram tomadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e os órgãos de saúde do Brasil durante a pandemia da COVID-19, que orientaram o distanciamento e conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais.

No final do ano de 2021, de acordo com a UNESCO, no Brasil, as escolas retornam às aulas com um modelo híbrido, e mais especificamente no Estado da Paraíba, em novembro de 2021, cerca de 93.525 profissionais da educação receberam a primeira dose da vacina e 78.007 a segunda dose, dessa forma, tinha como plano de reabertura o retorno gradativo às aulas presenciais (UNESCO, 2021). Mais recentemente, no início do ano de 2022, as escolas públicas municipais começam a retornar com as aulas presenciais. A prefeitura de Cajazeiras -PB a partir do decreto N° 01/2022, de 5 de janeiro de 2022, dispõe no Art. 1° “o retorno às aulas, de forma presencial, do ensino público municipal” (Cajazeiras (PB), 2022). Então, as aulas na maioria das instituições de ensino municipais começaram em meados de fevereiro de 2022.

Para a produção do material e coleta de dados, foi realizado questionário (Apêndice A) com 2 (duas) professoras que atuam na área da Educação Infantil, numa creche municipal situada na zona urbana de Cajazeiras-PB. O intuito de concretizar o questionário foi para compreender as concepções das professoras acerca do tema em estudo, sobre as contribuições dos materiais-não estruturados, se utilizam diversidade de materiais nas suas práticas e como planejam as atividades com a utilização de diferentes materiais.

Foram elaboradas 7 (sete) questões abertas sobre a temática, mas, de maneira que não limitasse as respostas das participantes, podendo responder livremente sobre o assunto. Após o contato com as professoras pelo *WhatsApp* e enviado o termo de consentimento, foi encaminhado o questionário para cada professora, para que pudessem responder e reenviar. Para garantir o anonimato e sigilo da identidade das voluntárias, foram utilizadas as seguintes identificações: *Professora A* e *Professora B*.

Fazendo um panorama geral acerca das instituições municipais de educação infantil de Cajazeiras-PB e os docentes, de acordo com as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar da Educação Básica de 2021, Cajazeiras-PB possui 23 (vinte e três) escolas com atendimento nas etapas de ensino de creche e pré-escola de dependência municipal. No que concerne aos docentes que atuam nessas turmas de creche e pré-escola municipais, os dados apresentam 76 (setenta e seis) docentes, que estavam em efetiva regência na data de referência do Censo Escolar (INEP, 2021).

A escolha de ser especificamente professoras se deu pelo fato de que o quadro de docentes na área da educação infantil nas instituições de ensino da cidade é, em sua maioria, composto por mulheres. Podemos visibilizar tal informação nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, que apresentam um comparativo da proporção de professores da Educação Infantil de Cajazeiras-PB por sexo, e conclui que o quadro docente é 97,33% composto por mulheres e 2,67% por homens (INEP, 2021). Ainda segundo o INEP (2021), no Brasil, as professoras são maioria em todas as etapas da educação básica e correspondem a 96,4% da docência na educação infantil.

Sobre os procedimentos éticos, a pesquisa seguiu com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das participantes, a quais poderiam desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. De início, foi realizado o contato com as professoras através do aplicativo *WhatsApp*, explicando o motivo e os objetivos da pesquisa e em seguida, após o aceite, foi encaminhado via *WhatsApp* o TCLE (Apêndice C) contendo todas as informações necessárias acerca da pesquisa. No documento ainda consta sobre o respeito à privacidade e os direitos dos/as voluntários/as participantes, garantindo o sigilo das informações e o anonimato.

#### 4.2.2 Observação não-participante

Acerca da coleta de dados para a investigação do brincar das crianças, foi realizada uma observação não-participante, na qual o/a observador/a, “Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193). Ou seja, o/a observador/a pesquisador/a tem contato com a realidade que pretende estudar, mas não se integra a ela. A observação objetivou uma análise de como as crianças se relacionam com os materiais não estruturados e interagem nessas atividades.

Constituiu-se em uma observação direta das turmas das 2 (duas) professoras participantes, que atuam numa creche municipal de Cajazeiras-PB. A turma da *Professora A* é composta por 15 (quinze) crianças, sendo 9 (nove) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária de 2 (dois) anos. Já a turma da *Professora B* totaliza 15 (quinze), sendo 8 (oito) meninas e 7 (sete) meninos com a idade média de 3 (três) anos de idade. A escolha da creche e da faixa etária para a investigação se deu por compreender que tal contexto dispõe de muitas contribuições sobre temas relacionados à infância, às crianças e à educação infantil.

A pesquisa possibilitou a observação das crianças na sala de aula da instituição, a organização do espaço e tempo pelas professoras, e de como e com quais materiais as crianças brincam. As observações aconteceram durante 3 (três) dias<sup>7</sup> distribuídos em uma semana, nos dias 23, 24 e 25 do mês de fevereiro de 2022. Foram 3 (três) encontros em cada turma, totalizando 6 (seis) sessões, com duração de aproximadamente uma hora. Na turma da *Professora A* aconteceram no turno da tarde e um dia específico pela manhã, e da *Professora B* no período da manhã. Os horários foram combinados antecipadamente com as professoras, seguindo os protocolos de segurança<sup>8</sup> para a prevenção do coronavírus, respeitando a rotina das crianças e priorizando os momentos de brincadeiras e interações. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a câmera do celular, para registro através de fotos e vídeos durante as sessões e anotações em bloco de notas seguindo o roteiro de observação (Apêndice B).

---

<sup>7</sup> As observações foram realizadas em apenas 3 (três) dias pelo fato de que a data do retorno das crianças de modo presencial e a espera da passagem de uma semana referente ao período de adaptação eram próximas do prazo para finalização do estudo.

<sup>8</sup> De acordo com a OMS as principais orientações para a prevenção da COVID-19 são: higienização das mãos, distanciamento seguro e uso de máscaras.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta os resultados e discussões das análises de dados coletados pelo questionário realizado com duas professoras da educação infantil e das observações das suas turmas. Os dados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo e dialogando com os pressupostos teóricos de autores/as como: Oliveira (2011), Reznik (2016), Meirelles (2016), Barbosa (1995), Oliveira; Souza; Araújo (2019), Pestana (2020), Kishimoto (2010, 2011), Ostetto (2000, 2011), Bacelar (2009) e Vygotsky (1998).

### 5.1 Contextualizando a instituição

A pesquisa foi realizada com 2 (duas) professoras da educação infantil que atuam na rede municipal de Cajazeiras-PB, numa creche localizada em um bairro periférico na zona leste da cidade. Oferece o ensino infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos e seu funcionamento ocorre de segunda à sexta, das 07:00 da manhã às 17:00 da tarde. Contudo, temporariamente foi estabelecido o encerramento para às 16:30h, devido a pandemia.

A creche é conservada, possui um espaço amplo e com acessibilidade. Nas suas instalações de ensino possui 6 (seis) salas de aula, sendo 1 (uma) para o berçário, 1 (uma) para o Infantil I, 2 (duas) para o Infantil II e 2 (duas) para o Infantil III; banheiros com acessibilidade e adequados à educação infantil; 1 (uma) cozinha; 1 (um) refeitório; sala de diretoria e secretaria; 1 (uma) despensa; 1 (um) almoxarifado; pátio coberto; parque infantil; área aberta arborizada; internet; televisões; aparelhos de som e DVD. A instituição tem o total de 80 (oitenta) crianças matriculadas; 7 (sete) professoras; 10 (dez) monitores/as; e 12 (doze) funcionários/as.

### 5.2 Contextualizando os sujeitos da pesquisa

Para a pesquisa foi utilizada a técnica de questionário com questões abertas com 2 (duas) professoras de uma creche municipal e a observação não-participante em suas respectivas turmas. O questionário foi enviado no dia 14 de fevereiro de 2022 e foram recebidos com as respostas entre os dias 16 e 17 de fevereiro de 2022, ambas as participantes preferiram que fosse via *WhatsApp*. Vale lembrar que para a identificação das professoras será utilizado os seguintes termos: *Professora A* e *Professora B*, para garantir o anonimato.

A *Professora A*, tem 47 anos, reside em Cajazeiras-PB, e tem como formação superior Licenciatura em Geografia pela UFCG, é mestre em Psicanálise em Educação e Saúde pela União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional Religioso e Cultural (UNIDERC), é especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP) e em Educação Inclusiva pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), atuando na creche há 5 (cinco) anos, lecionando no Infantil II com crianças de faixa etária de 2 (dois) anos, no turno da tarde. A turma é composta por 15 (quinze) crianças, 9 (nove) meninas e 6 (seis) meninos, possui uma criança com baixa visão e não possui crianças com deficiência.

A *Professora B*, tem 46 anos, mora em Cajazeiras-PB, fez o magistério em rede privada no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, tem como formação superior Licenciatura em Geografia pela UFCG e possui especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Atua na creche a 6 (seis) anos e leciona no Infantil III no turno da manhã com crianças de 3 (três) anos, composta por 8 (oito) meninas e 7 (meninos), totalizando 15 (quinze) educandos, e não possui crianças com deficiência ou necessidades especiais.

### 5.3 Análise de dados: os materiais não estruturados e o brincar na Educação Infantil

#### 5.3.1 Questionário com as professoras

A pesquisa realizada neste trabalho teve como foco analisar como as crianças se relacionam com os materiais não estruturados a partir do brincar de crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos de uma creche municipal de Cajazeiras-PB e da compreensão das concepções de professoras da educação infantil. Para a coleta de dados, foi realizado questionário com as professoras e a observação não-participante das suas respectivas turmas. Como mencionado anteriormente, na observação não-participante o/a pesquisador/a não participa ou se envolve nas situações do grupo observado.

O questionário apresentou 7 (sete) questões abertas trazendo abordagens sobre o brincar, as concepções e utilização dos materiais não estruturados, e a organização e planejamento dessas atividades. Após a devolutiva dos questionários, iniciou-se o processo de análise de dados a partir da técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para tal, a estruturação da análise ocorreu em três etapas. A primeira trata-se da *pré-análise*, caracterizada como a etapa de leitura e organização. A segunda, para a *exploração do material*, em que é realizada a codificação dos dados para estabelecer conceitos. E por fim, a etapa de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, para o processo de significação e compreensão dos dados (BARDIN, 1977).

Iniciamos o questionário com a seguinte questão: **O que significa a brincadeira na vida das crianças na sala de aula da educação infantil?** Tal questionamento buscou a compreensão e concepção das professoras sobre o significado da brincadeira na vida das crianças, sendo um dos eixos estruturantes nessa etapa da educação. A *Professora A* destaca:

*A brincadeira é um direito da criança. É um direito que deve ser garantido. É através da brincadeira que ela se desenvolve, realiza seu faz de conta, constrói, interage, aprende, mostra o que já sabe fazer. Tem a representação, a significação, demonstra seus sentimentos. O brincar é fundamental, é nato de toda criança. É um direito que a gente favorece, respeita e colabora para que seja garantido. (Professora A).*

A *professora A* inicia a sua resposta afirmando que a brincadeira é um direito da criança. A sua concepção expõe que a brincadeira é inata da criança em que ela se desenvolve, aprende, interage e faz-de-conta. Para a autora Kishimoto (2010, p. 1), “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. A *Professora B*, em sua resposta nos diz que:

*A brincadeira na vida das crianças em sala de aula na educação infantil tem uma extrema importância significativa em todo o desenvolvimento da criança, tanto físico como cognitivo, é o momento onde eles começam a desenvolver-se, então o professor como guia importante nesses anos, tende a trazer mecanismos que melhor possa ajudar nesse desenvolvimento e as brincadeiras são cruciais, pode-se aprender brincando, é o melhor caminho para um bom desenvolvimento na infância, a brincadeira ajuda a fluir melhor o aprendizado. (Professora B).*

A *Professora B* aponta a brincadeira como importante para os aspectos físicos e cognitivos das crianças e indica o papel do/a professor/a para essa prática pedagógica. Para Reznik (2016) o/a professor/a, através da brincadeira, pode ter o objetivo de mediar o desenvolvimento da criança para atribuir sentido às suas ações, e proporcionar o enredo do brincar. De tal modo, que vai observando as transformações que acontecem nos modos de brincar de cada criança.

Ambas professoras destacam a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Em concordância, o ato de brincar proporciona também a aprendizagem, ao conhecer

sobre si mesma e sobre os outros e a atuar no mundo e ambiente em que vive. A brincadeira constitui-se em um recurso privilegiado de desenvolvimento infantil, por acionar e desenvolver os processos psicológicos, como a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar, tomar pontos de vista para ajustar argumentos, de ter prazer e de partilhar situações de emoções e afetividade (OLIVEIRA, 2011).

A segunda questão: **Você conhece os materiais não estruturados? Utiliza em suas aulas?** Tem como objetivo visibilizar se as professoras conhecem os materiais não estruturados e se utilizam em atividades com suas turmas. A *Professora A* afirma que:

*Conheço e uso os materiais não-estruturados para o brincar. Tornando-o mais rico e significativo para as crianças. Inclusive foram os materiais não-estruturados que ganharam forma nessa pandemia junto com o apoio da família, porque a gente trabalhou dentro das nossas temáticas, a gente procurava construir o conhecimento da criança, materializar aquilo que estava sendo explorado através do brincar com os materiais disponíveis em casa, que tivessem à disposição das famílias. (Professora A).*

A *Professora A* aproveita para lembrar que os materiais não estruturados foram muito utilizados na pandemia, sendo uma orientação para as famílias disponibilizarem em casa para as crianças. De fato, na pandemia, como os lares estavam sendo espaços de ensino e aprendizagem e necessitavam da mediação da família, oferecer materiais disponíveis em casa para o momento de brincar tornou-se uma possibilidade, pois “[...] o ato de brincar pode ser realizado independentemente do tempo, espaço ou dos objetos.” (PESTANA, 2020, p. 44). Nesse viés, tais atividades com diversos objetos do cotidiano podem ser realizadas em qualquer espaço e tempo.

A *Professora B*, de forma mais objetiva, também afirma: “*Sim, conheço. Sim, utilizo alguns materiais não-estruturados em classe com as crianças*” (*Professora B*). E nesse sentido, quando oferecemos objetos não estruturados, abrimos espaço para um jogo simbólico de caráter fortemente criativo e fantasioso, que possibilita brincadeiras ricas em significados, sentidos e aprendizagens (REZNIK, 2016).

Sequencialmente foi perguntado: **O que você considera sobre oferecer diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados) para a aprendizagem das crianças?** A questão abarca o entendimento sobre os materiais e brinquedos em geral, no sentido de oferecer diferentes elementos para auxiliar nas brincadeiras e atividades pedagógicas. Desse modo, para a *Professora A*:

*O material não-estruturado encanta, chama atenção da criança, ela constrói e dá significado, ressignifica aquilo que tinha outra função, como uma peneira, uma caixa, uma areia, uma panela, um cabo de vassoura, um plástico. Ela dá um novo significado. Eu acredito que a gente sempre trabalhou com o material não-estruturado, mesmo sem saber. Nas minhas memórias de infância, lembro muito bem quando eu brincava com um caco de telha dizendo que era uma panelinha, quando brincava com frutas dizendo que era minha comida, quando brincava com terra e lama dizendo que estava cozinhando. Isso é ressignificar, é o brincar não-estruturado. E o estruturado também é importante porque encanta a criança, mas ela procura desmontar, saber como foi feito. O não-estruturado ela constrói. A diferença é essa, o brinquedo estruturado já está feito. (Professora A).*

A Professora A apresenta seu entendimento sobre o oferecimento de diversos materiais fazendo uma distinção entre eles e a importância de cada um. Para ela, o material não estruturado permite a construção, a ressignificação. Enquanto, o estruturado, apesar de já estar feito, também estimula a curiosidade da criança. Na mesma linha de pensamento, a Professora B também considera importante oferecer diversos materiais, em suas palavras:

*Considero bastante importante, torna-se, querendo ou não, uma brincadeira ou várias brincadeiras divertidas, dando para criar diversas com materiais não-estruturados ou até com materiais estruturados (depende muito também da maneira que os professores aplicam essas atividades), ajudando muito a criança a criar o que ela quiser, estimulando a sua criatividade e imaginação. (Professora B).*

Na educação infantil, a oferta de materiais nos espaços educativos é um ponto importante que deve ser pensado e repensado para garantir o enriquecimento do ambiente e propiciar situações de aprendizagens, em que as crianças possam explorar, manipular, imaginar. “O brincar, para a criança, é muito importante e não pode ser cerceado, limitado pela pobreza de espaço e material e pela falta de interações do adulto durante as brincadeiras.” (BRASIL, 2012, p. 119). Além da oferta de diversos materiais e brinquedos, deixar a criança livre para escolher os objetos para o seu brincar também é importante e a reitera como um sujeito de direitos que pode tomar suas próprias decisões.

A criança é protagonista de suas ações. É necessário que o educador tenha um olhar sensível para os alunos e, assim, possa construir junto a eles a sua cultura lúdica. A participação das crianças na escolha dos objetos é de extrema importância para que possam de fato entrar no processo imaginário e torná-los referências em sua cultura lúdica. (REZNIK, 2016. p. 24).

Mediante, a questão seguinte indagou: **Quais os materiais (estruturados, não estruturados) você prioriza nas atividades com as crianças?** A Professora A esclareceu:

*Uso de tudo, da caixa, revista, caixa de ovos, até a casca do ovo, copos descartáveis, tampas, material de cozinha, como panela, garfos, colheres. Pescaria com caixa de*

*ovos, empilhar copos. Caixa de pizza para equilibrar, caixas de perfume para montar uma cidade. Então, depende muito da criatividade. Aprendi também nos cursos, sobre a caixinha da calma, para a criança relaxar, contendo areia, galhos, coisas da natureza, que relaxam. Os sons para provocar e para a criança descobrir. Feijão e sementes para questão tátil. Tem muitas coisas que você pode utilizar como material não-estruturado, e ganhando um novo significado pedagógico. Eu gosto muito de levar materiais que eu tenho em casa, de trabalhar com tinta, com garrafas pets, dando novo formato, com areia, terra, folhas, plantas, galhos, tudo isso eu gosto de usar no meu dia a dia como professora. (Professora A).*

Podemos perceber que muitos são os materiais utilizados pela *Professora A*, e que podem ser encontrados no dia a dia. Por sua vez, a *Professora B* respondeu: “*Tampinha de garrafa, rolo de papel higiênico, garrafa pet, bandeja de ovo etc.*” (*Professora B*). Notamos semelhanças entre alguns materiais utilizados pelas professoras para as atividades com as crianças, e que “[...] são utensílios que através das ações ganham significados e potencializam as brincadeiras.” (MEIRELLES, 2016, p. 20). Um mesmo material pode ser utilizado de várias formas e vai dependendo da criatividade da criança. De acordo com a autora Machado:

Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (MACHADO, 1995, p. 27).

Na mesma perspectiva, foi questionado as professoras: **Em relação às crianças, quais materiais (estruturados, não estruturados) elas mais gostam de brincar?** Como resposta, a *Professora A* expôs:

*Elas fazem trenzinho com as cadeiras e gostam de brincar de cabaninha. Na creche tem colchonetes, tatames, e montam como se fosse casinha. Elas gostam de se esconder debaixo das cadeiras, passar entre as mesas. Gostam de manusear materiais da natureza, como terra, galhos e folhas. A criança gosta de tudo, ela transforma. Ela vê uma coisa e já transforma em outra, imagina, faz situações. A gente observa muito quando eles estão brincando as vivências do cotidiano são representadas naquelas brincadeiras. Elas gostam de brincar dizendo que é a mamãe ou o papai. Porque elas veem isso. O alinhavo, equilíbrio, empilhar, esse tipo de brincadeira, eles adoram. E o faz de conta está presente em tudo. Porque a criança imagina e transforma aquilo quando está brincando em outra coisa. (Professora A).*

A *Professora A* destaca várias brincadeiras e materiais que as crianças gostam de brincar e como elas os utilizam. Nesse contexto, ela menciona o faz-de-conta, que está bastante presente nesses momentos. Em sua resposta, as crianças brincam dando representações a partir de seu cotidiano e suas vivências. Sobre o faz-de-conta, Kishimoto explica que:

[...] a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e assumir papéis presentes no contexto social. O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos. (KISHIMOTO, 2011, p. 39).

Já a *Professora B*, em relação aos materiais que as crianças mais gostam de brincar respondeu sucintamente: “*Com as tampinhas e garrafas pet*” (*Professora B*). Tais objetos podem ser encontrados facilmente no cotidiano e tornarem-se aliados nas brincadeiras. Os autores Oliveira, Souza e Araújo (2019) asseguram a necessidade de fomentar situações cotidianas em que as crianças possam manipular, construir, imaginar, criar e reaproveitar materiais que aparentemente não tenham significado algum, mas que podem ser transformados e ressignificados nos momentos de experiências infantis.

Em continuidade ao questionário, a próxima pergunta foi: **Você acredita que os materiais não estruturados influenciam nas interações das crianças?** A *Professora A* afirma a questão justificando que os materiais não estruturados influenciam na participação das crianças.

*Sim. Porque elas participam bastante. O material não estruturado influencia. Na pandemia, as famílias que realmente firmaram parceria com a gente construíam, davam significado aquele conhecimento que a gente tava propondo para partilhar e construir com as crianças. Na creche tem muito material estruturado, a prefeitura colocou muito material e brinquedos estruturados, mas nem por isso eu deixo de usar os não estruturados, porque eu acredito que tenha uma função bastante significativa para as crianças. (Professora A).*

Conforme a resposta da *Professora A*, sobre a interação, é possível observar que ela recorda e se destina principalmente à questão das interações das crianças com a família no momento de isolamento decorrente da pandemia da COVID-19. Em vista, a *Professora B* também traz a afirmação de que os materiais não estruturados ajudam as crianças nas interações, ao responder que:

*Sim, bastante, praticamente todas as atividades com materiais não-estruturados ajudam as crianças a interagirem entre si, levando-as a trabalharem em grupo durante toda a aplicação da atividade, seja conversando, seja pedindo material emprestado ao coleguinha, ou fazendo atividade em grupos separados pelo professor. Nós professores podemos até estimular isso, por exemplo, uma atividade de cortar papel, podemos entregarmos apenas duas ou três tesouras, incentivando assim a criança a ir ao colega e pedir emprestado começando um processo de interação, porque sabemos bem que nem todas as crianças conseguem interagir, algumas têm mais dificuldades, então o professor também deve criar mecanismos para esse momento como forma de estímulo positivo. (Professora B).*

A colocação da *Professora B* é pertinente, pois as atividades com os materiais não estruturados levam as crianças a interagirem naturalmente trabalhando em grupo, seja se ajudando, conversando ou emprestando. “O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas.” (BRASIL, 1998, p. 32). Para tanto, a *Professora B* ainda destaca a importância do/a professor/a em guiar as interações nas atividades educativas que são propostas, pois, algumas crianças apresentam dificuldades em interagir com os demais. Isso mostra que o/a professor/a está atento a sua turma e trabalhando para contribuir na formação e desenvolvimento de cada um.

Dessa maneira, como circunstanciado pelas professoras, o brincar com os materiais não estruturados podem influenciar as interações das crianças com as demais ou com os adultos. A interação é um aspecto importante no desenvolvimento infantil, e na escola o brincar e interagir permite aprender sobre si, os outros e o mundo a sua volta, através das múltiplas relações que são estabelecidas.

Posteriormente, foi questionado: **Como você organiza, no planejamento, o espaço e tempo para utilização desses materiais (não estruturados)?** A *Professora A* direciona sua resposta sobre como realiza o seu planejamento:

*O trabalho com criança bem pequena é individual, eles interagem sim no grupo, mas o planejamento, a parte sistematizada é individual, porque a criança precisa fazer eu preciso observá-la. Eu acredito que um trabalho bem planejado, bem estruturado, sistematizado, vai tomar muito mais significado. Então a gente não vai levar aquela caixa só por levar. Eu ressignifico tudo, em casa eu não jogo nada fora, o rolo de papel higiênico a garrafa pet, a tampa, a um copo de milkshake, a um canudo, o palito de picolé, isopor, os pauzinhos de sushi, as latas, tudo eu transformo junto com a criança e dando um novo significado ao nosso conhecimento que a gente propõe construir com eles. (Professora A).*

A *Professora A* mostra que em seu planejamento, mesmo com as interações em sala, a sistematização acontece principalmente de forma individual, em observância a criança nas atividades que lhes são propostas. Ainda enfatiza a importância do planejar para que as ações sejam mais significativas. Nessa perspectiva, acerca do planejamento, Ostetto (2000, p. 177) explica que o “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Já a *Professora B*, nos responde: “*Organizo todos os dias, é importante diariamente ter uma atividade diferente utilizando esses materiais*” (*Professora B*).

Podemos observar, nas respostas obtidas pelas professoras, que ambas organizam e planejam o trabalho nas turmas utilizando os materiais não estruturados.

Perante as colocações das professoras, infere-se a necessidade de que todas as práticas pedagógicas devem ser organizadas para possibilitar a participação e o envolvimento das crianças tanto individual quanto coletivamente. Logo, é fundamental ter um olhar sensível, atentando para as necessidades e particularidades de cada uma. Do mesmo modo que a partir desse olhar, é possível entender quais materiais e estratégias são mais instigantes para as crianças.

É nossa tarefa pensar sobre o tempo que destinamos à brincadeira na escola. É papel do professor proporcionar e organizar um espaço para as atividades e disponibilizar recursos. Além disso, ele deve mediar as relações e instigar as crianças na busca de conhecimento. Devemos pensar em um espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade, tendo em vista a escola como um espaço de criatividade e empoderamento. (REZNIK, 2016, p. 37).

Mediante o exposto, é possível concluir que os/as professores/as da educação infantil precisam ter a compreensão da importância dos eixos estruturantes dessa etapa da educação, que são: o brincar e interagir. As professoras que participaram possuem tal entendimento ao enfatizarem a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e as interações nas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de utilizar brinquedos e materiais não estruturados na hora do brincar. O subtópico seguinte apresenta a análise de dados coletados nas observações das turmas das 2 (duas) professoras participantes.

### 5.3.2 Observação não-participante: o brincar das crianças

Com o objetivo de analisar como as crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal se relacionam com os materiais não estruturados, foi realizada a técnica de observação não-participante nas turmas das professoras voluntárias da pesquisa. A análise foi gerada na observação dos momentos do brincar e registros de fotos e vídeos. Como forma de direcionar e orientar as observações foram feitas anotações seguindo o roteiro de observação (Apêndice B), analisando o ambiente da sala de aula, o brincar e as interações das crianças, quais materiais são oferecidos e a mediação da professora na hora da brincadeira.

Com base na coleta de dados obtidos nas observações, foi possível visibilizar questões relacionadas ao espaço-tempo, as interações e as brincadeiras com os brinquedos industrializados/estruturados e materiais não estruturados.

As observações na turma do Infantil II da *Professora A*, aconteceram nos dias 23, 24, 25 de fevereiro de 2022, no período da tarde, das 14h às 15h, e em um dia (25) aconteceu às 10h da manhã (devido ao feriado de carnaval a creche não funcionou no turno da tarde). Os horários foram combinados com a professora, levando em consideração a rotina da turma. Após o almoço, as crianças dormem até às 13h da tarde, e ao acordar iniciam as atividades pedagógicas, posteriormente acontece o banho e a última refeição.

O ambiente da sala do Infantil II em que a *Professora A* atua, é bastante espaçoso, iluminado, e as mesas e cadeiras são organizadas em círculo. Possui cartazes e produções acessíveis para as crianças, e oferece muitos materiais industrializados/estruturados que são expostos na bancada, como: peças e brinquedos de encaixe de plástico. Segundo a *Professora A*, tais brinquedos foram disponibilizados em grande quantidade pela prefeitura de Cajazeiras-PB no início do ano de 2022 para todas as salas da creche.

Todavia, é possível observar muitos materiais não estruturados em cima de uma mesa. São objetos como: Bandeja de ovos, caixa de pizza, esponja, potes, pregadores, palitos, copos, tampinhas variadas em tamanho e cor, garrafas, entre outros. Os “Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais.” (KISHIMOTO, 2010, p. 3). Desse modo, verifica-se a presença de brinquedos industrializados/estruturados e materiais não estruturados disponíveis para as crianças no ambiente da sala de aula. De certo, organizar o espaço da educação infantil com diversos recursos é um ponto importante que contribui nas brincadeiras dos educandos.

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (OLIVEIRA, 2011, p. 197).

Durante o período de observação, as crianças tiveram momentos de brincadeiras com brinquedos industrializados/estruturados e materiais não estruturados, o que proporcionou uma análise de como as crianças brincam com cada recurso. Constatamos que as práticas desenvolvidas pela *Professora A* condizem com a sua resposta no questionário, acerca da pergunta: **você conhece os materiais não estruturados? Utiliza em suas aulas?** Ao afirmar que conhece e utiliza os materiais não estruturados nas atividades educativas.

No brincar com os brinquedos industrializados/estruturados disponíveis na sala, as crianças Infantil II com faixa etária de 2 (dois) anos, realizavam principalmente as atividades

de encaixar formas geométricas e/ou blocos. A *Professora A* chegou a comentar que as crianças gostam de brincar com os brinquedos, porém, com alguns desses, como: bonecas e carros, elas perdem o interesse rapidamente por ter uma única função que é definida a partir do brinquedo.

Como as crianças do Infantil II são mais pequenas, foi notório que a interação entre elas no brincar com brinquedos industrializados/estruturados tinha menor frequência. Apesar de interagirem hora ou outra, na maioria das vezes, elas brincaram individualmente, e apresentaram dificuldades em compartilhar os brinquedos. Foi presenciado vários conflitos, em que alguma criança desejava ou tomava o brinquedo da outra, causando confrontos e choros, sendo necessária a mediação da professora para apaziguar e ensinar sobre a partilha.

Diante do constatado, Oliveira (2011) explica que nesse período, o pensamento infantil ainda tem perspectivas egocêntricas, o que acaba gerando dificuldades para sair do seu próprio ponto de vista e captar o do outro. As crianças passam por momentos de crise de autoafirmação. A autora segue discutindo sobre a interação criança-criança:

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. Isso inclui a criação de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação que cada pessoa seja objeto de atenção. (OLIVEIRA, 2011, p. 214).

Com base nessas fundamentações, entendemos que a interação é um eixo estruturante e necessário na educação na educação, que precisa acontecer desde muito cedo para que as crianças consigam estabelecer relações uns com os outros. “Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças” (BRASIL, 1998, p. 32). É nesse sentido que o/a educador/a precisa ter em mente o seu papel para promover as interações entre elas, como por exemplo, desenvolver brincadeiras com diversos materiais, incentivando a partilha e atentando para que as situações de conflitos não passem despercebidas ou se resolvam apenas pela separação.

A *Professora A* realizou algumas práticas com materiais não estruturados que nos possibilitou analisar como as crianças se envolviam nessas ações. Em uma atividade pedagógica direcionada para trabalhar a temática do carnaval, a *Professora A*, transformou junto com as crianças, potes e palitos, chocalhos feitos de garrafas e grãos de feijão em instrumentos musicais. De acordo com Kishimoto (2010, p. 6) “Brincar de bandinha rítmica apropriada a crianças pequenas possibilita experimentar diferentes instrumentos. O brincar de fazer som

inclui o movimento do corpo”. Ao mesmo tempo em que estava sendo trabalhado a temática do carnaval, articulou-se com a expressão musical e o movimento corporal associados ao uso dos materiais não estruturados, que contribuíram para ressignificação ao construir instrumentos para fazer sons. Em sequência alguns registros das atividades.

Figura 1 - O batuque de carnaval



Fonte: Registro da autora, tarde, 2022.

Figura 2 - Instrumentos musicais



Fonte: Registro da autora, tarde, 2022.

Ao final da atividade a *Professora A* direcionou para trabalhar com os mesmos materiais, a coordenação motora e o equilíbrio, em que as crianças tinham que levantar o pote utilizando os dois palitos de sushi com as mãos. Foi perceptível a concentração durante a atividade para levantar o pote.

Outras propostas com a utilização de materiais não estruturados pela *Professora A*, foram: a pintura em uma cartolina com uso de rolo de papelão e esponja, em que as crianças ficaram atentas pelo formato circular, e o interessante era que cada uma esperava animada por sua vez para participar, observando a pintura da outra; a pescaria de bolinhas com pregadores de roupas e bandeja de ovos; e a brincadeira livre com tampas de garrafas, em que observamos como elas iriam brincar: algumas agrupavam dentro de potes ou nos espaços da bandejas de ovos, outras acumulavam na mão, uma jogava as tampinhas pela sala para pegar, e por fim, quando a *Professora A* pediu para recolher, todas as crianças juntaram as tampas que estavam espalhadas pela chão e colocaram no recipiente. Nas figuras a seguir, alguns registros das ações das crianças.

Figura 3 - Pintura com rolo



Fonte: Registro da autora, tarde, 2022.

Figura 4 - Pescaria de bolinhas



Fonte: Registro da autora, tarde, 2022.

No geral, as crianças pareciam bastante atentas nas atividades propostas pela *Professora A*. “O brincar com materiais não estruturados possibilita o desenvolvimento da inteligência e a oportunidade da criança explorar suas habilidades criativas e que têm relação com aprendizagens já consolidadas.” (REZNIK, 2016, p. 32). Entre erros e acertos, elas permaneciam envolvidas nas ações com entusiasmo e atenção, e hora ou outra, algumas se dispersavam, pegavam outro objeto pelo chão, corriam pela sala, ou retornavam para as atividades.

As observações na turma do Infantil III da *Professora B* aconteceram nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 2022 no período da manhã de 9h às 10h. O horário foi combinado com a professora antecipadamente através do *WhatsApp*. A professora relatou que a rotina das crianças acontece da seguinte forma: na chegada as crianças brincam livremente no parque da instituição; iniciam a aula com atividades pedagógicas; em seguida a merenda; intervalo; momento do brincar; banho; atividades pedagógicas até a hora do almoço; e dormem de 11h às 13h. Dessa forma, a *Professora B* sugeriu o horário das 9h da manhã, pois é o momento em que voltam para a sala depois do intervalo e brincam.

O primeiro ponto a ser observado foi o ambiente da sala de aula do Infantil III, que possui um bom espaço, iluminação, 1 (uma) televisão, 1 (um) aparelho de som, cantinho da leitura, as cadeiras e mesas são organizadas em círculos, e muitos brinquedos industrializados/estruturados expostos na bancada, como por exemplo: peças de encaixe, frutas, alimentos, pratos e colheres de brinquedo, carros e bonecas. Não haviam materiais não estruturados expostos no ambiente. Questionada a *Professora B* sobre tais materiais, ela respondeu que tinha muitos objetos que trazia de casa e utilizava com os educandos, mas, que

os guardava em um balde grande, pois, logo iriam receber armários exclusivamente para guardá-los. Em seguida, a professora mostrou os materiais que haviam na sala.

Percebemos que os materiais não estruturados que se destacaram foram: garrafas, tampas, potes, copos, palitos, canudos. A *Professora B*, comentou que os utiliza bastante, principalmente as tampas de garrafas para atividades relacionadas a quantidades. Em contrapartida, os fatos que me chamaram atenção foram justamente por todos estarem guardados em um balde, fora do alcance das crianças e pela ausência de materiais de outras propriedades, pois, a maioria era de plástico, não havendo objetos como por exemplo: madeira, papel, papelão, tecido. A criança necessita ter a seu alcance materiais que possam tocar, explorar e sentir para perceber as diferentes texturas, propriedades e formas (MEIRELLES, 2016).

Após o intervalo do primeiro dia de observação, as crianças retornaram para a sala e foram diretamente para os brinquedos industrializados/estruturados que estavam em cima da bancada, enquanto outras ficaram sentadas. Desse modo, algumas se reuniram em grupo no chão para brincar com alimentos, pratos e colheres de brinquedo. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 5 - Brincar simbólico com brinquedos estruturados



Fonte: Registro da autora, manhã, 2022.

Estavam brincando de fazer “comida”, e em um diálogo entre elas, uma direciona a colher de brinquedo para a outra e oferece: “Ah! Toma essa comida”. Enquanto outras brincavam de comer ou cortar uma fruta. Nesse contexto, estavam brincando de algo que faz parte do seu dia a dia. A brincadeira simbólica evidencia a presença da situação imaginária, na qual elas alteram o significado dos objetos e assumem papéis presentes no contexto social

(KISHIMOTO, 2011). A massa de modelar também esteve presente entre as brincadeiras das crianças, que apresentaram bastante interesse, e usaram a imaginação para criar, dividindo suas produções com as outras. Uma delas comentou para a criança ao seu lado que tinha feito uma cobra e ambas começaram a rir.

As crianças do Infantil III com faixa etária de 3 (três) anos, revelaram muitas interações nos momentos das brincadeiras. Foi observado que elas brincavam em conjunto, compartilhando brinquedos e objetos, e mostrando suas produções umas às outras. Quando acontecia algum conflito ou desentendimento, conseguiam resolver rapidamente entre elas mesmas, quase não sendo necessária a intervenção da professora. Com isso, a BNCC pressupõe que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018. p. 37).

É relevante destacar, que diferentemente das crianças de 2 (dois) anos da turma da *Professora A*, os educandos da turma da *Professora B*, de 3 (três) anos, já conseguiam estabelecer relações e resolver conflitos entre si. De fato, vivemos num mundo de relações e realizamos atividades com outras pessoas. O que vivenciamos com os outros, e o que aprendemos através da troca, se revela nas nossas vivências. É nesse processo de interações que vamos amadurecendo, crescendo, progredindo (BACELAR, 2009).

A *Professora B* proporcionou momentos de brincadeira livre com materiais não estruturados. Um grupo de 4 (quatro) crianças brincaram de fazer “leite”, e conversaram entre si: “Estou fazendo o leite para a filha. (...) Você vai ser minha filha”. Uma delas disse logo em seguida: “Pois eu estou fazendo é Nescau”, enquanto gesticulava com os objetos.

Analisando as falas das crianças, podemos perceber que elas estão ressignificando situações do seu cotidiano, recriando vivências e brincando simbolicamente. Para Vygotsky “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Na sequência, também identificamos outras formas de brincar como: juntar as tampas em um pote e transferi-las para outro; fazer sons batendo garrafas; encaixar os copos; desenroscar e enroscar tampas de frascos. Em seguida, alguns registros desses momentos:

Figura 6 - Os materiais não estruturados



Fonte: Registro da autora, manhã, 2022.

Figura 7 - Explorando os materiais



Fonte: Registro da autora, manhã, 2022.

Com os materiais não estruturados podemos conhecer um pouco do pensamento infantil durante a brincadeira, em como constroem, criam, interagem, imaginam e ressignificam. Para concluir esse subtópico, citamos Ostetto (2011, p. 2) ao dizer que as “Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas”. Nesse viés, Loris Malaguzzi em seu poema “As cem linguagens da criança” ressalta que “a criança/ é feita de cem”, nas suas múltiplas linguagens através das formas como significam e ressignificam, como aprendem e reinventam, e como se relacionam e se comunicam com o mundo, produzindo cultura a partir das suas vivências.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou discorrer acerca da importância dos materiais não estruturados na educação infantil enquanto recurso para potencializar e tornar o espaço e tempo mais significativo para ampliar a aprendizagem. Assim, o questionário com as professoras e as observações dos momentos de brincadeiras das crianças permitiu perceber as concepções, a organização dos materiais, do espaço-tempo para as brincadeiras, e principalmente, como as crianças se relacionam e interagem no brincar com os materiais não estruturados.

Desse modo, entendemos que alcançamos os nossos objetivos, ao realizar um estudo teórico acerca da educação infantil e das brincadeiras, o papel do/a professor/a e a utilização dos materiais não estruturados, e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Apesar dos poucos dias de realização da observação não-participante devido ao prazo, a pesquisa de campo com a técnica de questionário e observação correspondeu ao esperado, pois, as respostas das professoras participantes e as observações em suas turmas contribuíram significativamente com subsídios para o nosso estudo. A partir das concepções e práticas pedagógicas das professoras, nos foi possível visibilizar questões importantes sobre a temática, pois as suas falas se articularam ao apresentarem a importância da brincadeira para a vida das crianças ao contribuir no desenvolvimento infantil, nas aprendizagens e nas interações.

No que diz respeito aos materiais não estruturados, destacaram que os conhecem e os utilizam nas atividades pedagógicas, pois estimulam curiosidade das crianças. Desse modo, as atividades com a utilização dos materiais não estruturados, sejam direcionadas ou livres, proporcionam momentos ricos de criatividade e imaginação, pela variedade de objetos com diferentes texturas e elementos, que são facilmente encontrados no cotidiano. Além disso, foi possível observar a possibilidade de construir os próprios brinquedos com esses materiais, e utilizá-los em outras funcionalidades nas atividades pedagógicas.

Mediante a análise das observações, podemos concluir que o arranjo espacial da educação infantil é um ponto que merece atenção. As salas precisam ser organizadas para propiciar o bem-estar e experiências que contribuam no desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o/a educador/a tem papel fundamental ao pensar no espaço destinado às práticas pedagógicas, nos elementos visuais, nas posições das mesas e cadeiras, nos brinquedos e materiais que vão dar suporte nas brincadeiras e atividades das crianças e na sua mediação para promover momentos de interações. Pois, a brincadeira e a interação como eixos estruturantes, precisam estar presentes no cotidiano da educação infantil.

De modo geral, com os materiais não estruturados, as crianças se relacionaram com entusiasmo e interesse, em que ressignificaram, simbolizaram, interagiram umas com as outras e criaram seus próprios momentos de brincadeiras e de imaginação, explorando os diferentes objetos de diversas maneiras, descobrindo outras formas de brincar. A utilização desses materiais também possibilitou o trabalho envolvendo habilidades de coordenação motora, de equilíbrio, de concentração, e de linguagens corporal, musical e artística.

Trazer discussões sobre a educação infantil, a infância e a criança como o ponto central nas práticas educativas, é, simplesmente, ter a compreensão da importância de considerar nesse processo de ensino e aprendizagem, a organização do espaço-tempo, dos diferentes materiais para brincadeiras e atividades cotidianas que potencializam significativamente as habilidades e o desenvolvimento das crianças, atentando principalmente para suas especificidades e individualidades na maneira como enxergam e aprendem sobre si, os outros e o mundo a sua volta. Enfim, conhecer como as crianças se expressam, criam, imaginam, exploram, interagem, produzem seus conhecimentos, corrobora para que nós, educadores/as, possamos pensar e repensar as ações pedagógicas na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- ALVES, Bruna Molissani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, v. 16, p. 3, dez., 2011.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, Ana Catarina Lopes. **Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância**. 2021. 161f. Relatório do Projeto de Investigação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Setúbal, 2021.
- BOTAS, Dilaila. **A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo**. Tese (Mestrado) - Ensino das Ciências, Ensino da Matemática, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- BRASIL, Casa Civil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL, Casa Civil. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL, Casa Civil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2009.
- BRASIL, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020.
- BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BUZETTO, Tatiana Ribas. **Brinquedos não estruturados: um olhar sensível para o brincar de meninos e meninas em uma escola infantil do município de Ijuí.** 2018. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2018.

CAJAZEIRAS, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 01/2022, de 05 de janeiro de 2022. Dispõe sobre as medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19, nos termos que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, n. 113/2021, Cajazeiras, 05 jan. 2022. Disponível em: [https://www.cajazeiras.pb.gov.br/diario/342/113\\_2022\\_0000001.pdf](https://www.cajazeiras.pb.gov.br/diario/342/113_2022_0000001.pdf). Acesso em: 07 jan. 2022.

CARVALHO, Vera Lúcia Oliveira. **Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância.** 2021. 97f. Relatório Final (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2021.

CORREIA, Tânia Sofia Pando. **“Dá para fazer... tudo! mil coisas...” Os materiais não-estruturados em educação de infância.** 2021. 189f. Relatório de Projeto de Investigação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Setúbal, 2021.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago., 2013.

FREUD, Sigmund. La création littéraire et le rêve éveillé. In: **Essais de psychanalyse appliquée**, tr. fr., Paris: Gallimard, 1973.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GOMES, Paola. “Os materiais artísticos na educação infantil”. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HODGES, Charles *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**, EDUCAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 07 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2021.** Brasília: INEP, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Conheça o perfil dos professores brasileiros - 2021.** Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 07 jan. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Manuela de; MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU Gabriela Vieira Soares de. Características e Especificidades do Brincar com Brinquedos Estruturados e não Estruturados. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 13, n. 1, p. 85-104, jan./jun., 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, ano. 3, n. 12. fev./abr., 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância de brincar, atividades e materiais**. São Paulo: Loyola, 1995.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. [S.l., 19--?].

MEIRELLES, Darciana da Silva. **Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2005. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SOUZA, Ravelli Henrique de; ARAÚJO, Karina de Toledo. Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, v. 21, n. 1, p. 28-43, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.13060>. Acesso em: 16 dez. 2021.

OLIVEIRA, MéliSSa Pureza. **Prática de Ensino Supervisionada - Descobrir, manipular e aprender:** o uso de materiais não-estruturados na aprendizagem das crianças. 2019. 101f. Relatório (Mestrado) Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2019.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos, **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A brincadeira e o desenvolvimento infantil:** implicações para a educação em creches e pré-escolas. CINDEDI, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Articular saberes, qualificar práticas:** contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva, 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.** Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PESTANA, Ana. **A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.** 2020. 117f. Relatório (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2020.

REZNIK, Renata. **Como fundar o mundo a partir da brincadeira?** 2016. 40f. Monografia (Especialização) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32784/32784.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. **O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância.** 2018. 112f. Relatório do Projeto de Investigação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Setúbal, 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila; A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SILVA, Ana Carolina Oliveira da. Experiências com arte na educação infantil: as crianças e suas ações em torno das materialidades. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 4, n. 4, 2019.

SOUSA, Neide Patrícia Henriques. “**Não é uma caixa, é um avião!**” (Ro. 6 anos). **A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar**. 2018, 410f. Relatório da Prática Profissional Supervisionada (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2018.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil**. Brasil: Unesco, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Akail, 1982.

ZABALZA, Miguel A. **Didática da Educação Infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Universidade Federal  
de Campina Grande

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



### QUESTIONÁRIO

Idade:

Cidade:

Formação acadêmica inicial/continuada:

Instituição de formação:

Tempo de magistério na creche:

Nível/turma que trabalha:

- 1) Para você, o que significa a brincadeira na vida das crianças na sala de aula da educação infantil?
- 2) Você conhece os materiais não estruturados? Utiliza em suas aulas?
- 3) O que você considera sobre oferecer diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados) para a aprendizagem das crianças?
- 4) Quais os materiais (estruturados, não estruturados) você prioriza nas atividades com as crianças?
- 5) Em relação às crianças, quais materiais (estruturados, não estruturados) elas mais gostam de brincar?
- 6) Você acredita que os materiais não estruturados influenciam nas interações das crianças?
- 7) Como você organiza, no planejamento, o espaço e tempo para utilização desses materiais (não estruturados)?

## APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Universidade Federal  
de Campina Grande

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



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE

Data de observação:

Nível/turma:

- 1) Rotina das crianças;
- 2) Aspectos da sala de aula;
- 3) O brincar das crianças;
- 4) A interação entre as crianças nas brincadeiras;
- 5) Quais materiais e/ou brinquedos são oferecidos nas brincadeiras e atividades;
- 6) Mediação da professora.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal  
de Campina Grande

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



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) no estudo intitulado: “OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo a partir do brincar de crianças de 2 a 3 anos de uma creche municipal”, sob supervisão da Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires e vinculado a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: analisar como as crianças de 2 a 3 anos se relacionam com os materiais não estruturados e como essa atividade potencializa suas habilidades de forma significativa.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: questionário, com total liberdade para expressar-se, que será encaminhado via *WhatsApp* ou *E-mail*; E observação não-participante da turma, seguindo os protocolos de segurança contra a COVID-19. Não existem riscos com sua participação, pois, as informações no questionário e os registros realizados na observação garantirão o anonimato dos sujeitos envolvidos. Os benefícios da pesquisa serão: auxiliar e contribuir com a prática de pesquisa na área da educação infantil, para compreensão da temática do estudo e produção de conhecimento científico.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário(a).

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a), caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado(a).

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e

independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a pesquisadora Kethley Horranna Bezerra Rolim, e-mail: kethley02@gmail.com e a Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires, e-mail: aparecida.pires@ufcg.edu.br ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

**Dados do CEP**

**Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado na rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.**

**E-mail: cepcfpufcgcz@gmail.com**

**Tel: (83) 3532-2075**

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

Cajazeiras-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável pelo estudo