UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAÍS DE SOUZA DA SILVA

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO - 2026

THAÍS DE SOUZA DA SILVA

O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

AGOSTO - 2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586b Silva, Thais de Souza da.
O brincar na prática pedagógica da educação infantil / Thais de Souza da Silva. - João Pessoa, 2026.
71 f. : il.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Brincar. 2. Prática pedagógica. 3. Educação infantil. 4. Desenvolvimento integral. 5. Mediação docente. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

THAÍS DE SOUZA DA SILVA

O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APROVADO EM: 13/ 08/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 28/08/2026 09:58:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim - UFPB (Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Emília Cristina Ferreira de Barros - UFPB (Professora Examinadora)

Prof. Dr. Robson Guedes da Silva - UFPB (Professor Examinador)

JOÃO PESSOA - PB AGOSTO - 2026

Dedico este trabalho a Deus, que foi meu refúgio, minha força e minha esperança em todos os momentos desta caminhada. À minha família e a todos que caminharam ao meu lado, oferecendo amor, incentivo e apoio, meu eterno carinho e gratidão. Esta conquista é fruto dos meus esforços, da minha dedicação e perseverança, fortalecidos por cada gesto de cuidado, por cada palavra de incentivo e por todo o amor que recebi ao longo dessa jornada. Hoje, concluo este sonho com o coração cheio de gratidão, felicidade e a certeza de que todo esforço valeu a pena.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é, antes de tudo, um ato de gratidão. Gratidão a Deus, que me sustentou nos momentos de dúvida, me deu forças quando eu não as encontrava e colocou em meu caminho pessoas que tornaram essa trajetória possível e mais leve.

Agradeço ao meu pai, Antônio José de Souza Filho, que, em um momento de profunda fragilidade, quando eu estava prestes a desistir do sonho que tanto almejava, me disse: “Não se desiste de um sonho. Tudo passa, tudo muda. Você vai conseguir.” Palavras simples, mas que mudaram tudo e que guardo com carinho e gratidão.

Ao meu marido, Rodrigo Venceslau da Silva, por estar ao meu lado em cada etapa dessa caminhada. Por me levar ao ponto do ônibus todos os dias e, à meia-noite, estar me esperando com nossa cachorrinha Luna. Essa imagem, tantas vezes vista pela janela do ônibus, ficará para sempre em meu coração como símbolo de amor e cuidado. Obrigada por me ouvir, acolher, apoiar e celebrar comigo cada conquista.

À minha mãe, Maria Lúcia Barbosa da Silva, e ao meu irmão, Caio de Souza da Silva, por todo amor, apoio e paciência ao longo dessa jornada.

Às amizades que a graduação me presenteou e que tornaram os desafios mais leves. Em especial, à minha amiga Anna Karlla de Pontes Soares, parceira de tantas atividades, dúvidas e esforços, e à minha amiga Vitória Kelly Alves Belarmino Santos Sá, que diariamente me acolhia e tornava essa caminhada mais leve. A todos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, meu mais sincero obrigada.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba e a todos os professores que contribuíram para minha formação. À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim, meu agradecimento especial pela confiança, pela escuta e por conduzir esta orientação com tanto cuidado e competência.

Hoje, prestes a concluir esta etapa, olho para trás com o coração cheio de gratidão pelas memórias, pelos aprendizados e por cada pessoa que fez parte dessa caminhada. Que Deus abençoe cada um que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

“O brincar não é o oposto do aprender, é o começo dele.”

Thaís de Souza da Silva

RESUMO

Este trabalho investiga o brincar como prática pedagógica intencional na Educação Infantil e sua influência no desenvolvimento integral das crianças. Teve como objetivo geral investigar como o trabalho com atividades lúdicas que envolvem o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Do ponto de vista conceitual, o estudo parte da compreensão da infância como construção histórica, social e cultural (Souza; Sobrinho; Herran, 2017; Araújo; Frota, 2020), reconhecendo a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e sujeito de direitos, concepção consolidada pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017). A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Vygotsky (1991) Vigotski (2008) e Kishimoto (1995; 1998; 2010), complementadas por Wajskop (1995) e Brito e Kishimoto (2019). Tal referencial reforça a compreensão de que o brincar ocupa um papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio dele que a criança cria situações imaginárias, assume papéis sociais e opera na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Reafirma, ainda, que o brincar educativo de qualidade exige equilíbrio entre o prazer genuíno e a riqueza formativa da experiência, sendo compreendido como uma linguagem e uma construção cultural aprendida nas relações sociais e afetivas desde os primeiros anos de vida, e não é um comportamento inato. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, realizada em uma creche pública do município de Jacaraú/PB. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante ao longo de oito visitas a duas turmas do Maternal com crianças de três e quatro anos, com registros sistemáticos em diário de campo. Os dados foram analisados com base nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), percorrendo etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise dos dados revelou cinco categorias analíticas recorrentes: ausência de mediação pedagógica; limitação da autonomia infantil; brincar como mera ocupação do tempo; escassez de recursos materiais; e, em contraponto, brincar mediado com intencionalidade pedagógica. Foram identificadas, ainda, condições estruturais limitantes: escassez de brinquedos e materiais pedagógicos, acesso restrito ao espaço externo e desgaste profissional das docentes; fatores que comprometem a qualidade das experiências lúdicas oferecidas. Os resultados da pesquisa confirmam a importância do brincar livre e do brincar mediado com intencionalidade para promover o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo de forma integrada as dimensões cognitiva, social, emocional e motora. Conclui-se que o brincar não é acessório, mas eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil e que sua qualidade depende tanto da atuação docente quanto de condições institucionais e políticas que garantam à criança o direito pleno de brincar.

Palavras-chave: Brincar. Prática pedagógica. Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Mediação docente.

ABSTRACT

This study investigates play as an intentional pedagogical practice in Early Childhood Education and its influence on children's holistic development. Its general objective was to investigate how work with playful activities involving play influences children's learning and development. From a conceptual perspective, the study is based on an understanding of childhood as a historical, social, and cultural construction (Souza; Sobrinho; Herran, 2017; Araújo; Frota, 2020), recognizing children as active subjects, producers of culture, and subjects of rights, a conception consolidated by the Federal Constitution (1988), the Statute of Children and Adolescents (1990), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), and the National Common Curricular Base (2017). The theoretical framework is grounded in the contributions of Vygotsky (1991), Vigotski (2008), and Kishimoto (1995; 1998; 2010), complemented by Wajskop (1995) and Brito and Kishimoto (2019). This theoretical framework reinforces the understanding that play plays a central role in child development, as it is through play that children create imaginary situations, assume social roles, and operate within the Zone of Proximal Development (ZPD). It also reaffirms that quality educational play requires a balance between genuine enjoyment and the formative richness of the experience, being understood as a language and a cultural construction learned through social and affective relationships from the earliest years of life, rather than as an innate behavior. Regarding the methodological approach, this is a qualitative field study conducted in a public daycare center in the municipality of Jacaraú, Paraíba, Brazil. Data collection took place through participant observation over eight visits to two Preschool classes with children aged three and four, with systematic records kept in a field diary. The data were analyzed based on the principles of content analysis proposed by Bardin (2011), following the stages of pre-analysis, exploration of the material, and treatment of the results. The data analysis revealed five recurring analytical categories: absence of pedagogical mediation; limitations on children's autonomy; play as merely a means of occupying time; scarcity of material resources; and, in contrast, mediated play with pedagogical intentionality. Structural limiting conditions were also identified, including a shortage of toys and pedagogical materials, restricted access to outdoor spaces, and professional exhaustion among teachers; these factors compromise the quality of the playful experiences provided. The research findings confirm the importance of both free play and mediated play with intentionality in promoting children's holistic development, fostering the integrated development of cognitive, social, emotional, and motor dimensions. It is concluded that play is not an accessory but rather a structuring axis of pedagogical practice in Early Childhood Education, and that its quality depends both on teachers' actions and on institutional and public policy conditions that guarantee children's full right to play.

Keywords: Play. Pedagogical practice. Early Childhood Education. Holistic development. Teacher mediation.

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Espaço físico da sala do Maternal A destinado ao brincar 40
Foto 02 – Atividade dirigida de colorir realizada pelas crianças do Maternal A 41
Foto 03 – Atividade de colagem de EVA preparada previamente pela professora (Dia da Mulher) 43
Foto 04 – Crianças reunidas com a professora para o momento de acolhida e identificação 44
Foto 05 – Caixa de figuras utilizada na brincadeira com cantigas infantis 45
Foto 06 – Atividade de pintura dirigida com traçado da letra A 46
Foto 07 – Professora observando as crianças durante o brincar livre 46
Foto 08 – Sala do Maternal B durante o brincar livre, com poucos brinquedos disponíveis 47
Foto 09 – Momento de acolhida com as crianças 49
Foto 10 – Crianças participando da brincadeira “dentro e fora” 49
Foto 11 – Atividade de pintura e traçado da letra E 50
Foto 12 – Criança manipulando massinha de modelar 51
Foto 13 – Turma utilizando a massinha de modelar nas mesas 51
Foto 14 – Folha de atividade sobre a brincadeira favorita 52
Foto 15 – Criança colorindo a atividade sobre a brincadeira favorita 52
Foto 16 – Brincadeira “terra e água” improvisada com giz de cera 53
Foto 17 – Crianças participando da brincadeira “terra e água” com brinquedos no centro do círculo 53
Foto 18 – Crianças brincando livremente, sem mediação pedagógica 54
Foto 19 – Brinquedo de encaixe disponível na sala, ao lado de atividade não realizada 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
2. A INFÂNCIA, A CRIANÇA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 15
2.1 A construção histórica e social da infância 16
2.2 A criança como sujeito de direitos 18
2.3 O brincar no contexto da Educação Infantil 21
3. BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E KISHIMOTO 24
3.1 O brincar como atividade central da infância 24
3.2 Brinquedo, jogo e brincadeira na Educação Infantil 25
3.3 O brincar como espaço de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de Vigotski 27
3.4 O brincar na perspectiva de Kishimoto 28
3.5 O papel do/a professor/a na mediação das práticas lúdicas 29
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 32
5. O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 36
5.1 Caracterização da instituição e das turmas observadas 36
5.2 As observações realizadas nas turmas Maternal A e Maternal B 39
5.3 O brincar como prática pedagógica na Educação Infantil 55
CONSIDERAÇÕES FINAIS 60
REFERÊNCIAS 66
APÊNDICES

1. INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela construção de conhecimentos a partir das experiências vividas no cotidiano. Nesse contexto, o brincar se configura como uma linguagem própria da criança e um elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil. Mais do que um momento de lazer, o brincar possibilita à criança expressar sentimentos, ideias, valores e conhecimentos, além de favorecer a interação com o meio e com os outros, contribuindo de forma significativa para o seu desenvolvimento integral.

Importante destacar que brincar e ludicidade não são conceitos sinônimos. Enquanto o brincar pode ser compreendido como uma atividade espontânea da criança, a ludicidade envolve dimensões mais amplas, como o prazer, o envolvimento, a criatividade e o significado presentes nas ações infantis. Assim, quando compreendido como prática pedagógica intencional, o brincar assume um papel central no processo educativo, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela criança, especialmente por meio de situações mediadas, contribuem significativamente para a construção do conhecimento, favorecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem (Brito; Kishimoto, 2019).

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, realizado em uma creche municipal de Jacaraú-PB, evidenciaram que as atividades que incorporavam o brincar despertavam maior interesse, participação e envolvimento das crianças, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. De forma semelhante, a atuação recente em uma escola privada, acompanhando uma prática pedagógica pautada no brincar, reforçou a compreensão de que propostas lúdicas planejadas potencializam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, essas vivências também revelaram que, apesar de presente na rotina escolar, o brincar nem sempre é reconhecido como prática pedagógica. Em muitas situações, ele é tratado apenas como pausa entre atividades consideradas mais “sérias”, como as de leitura e escrita, ocorrendo sem mediação docente ou articulação com os objetivos pedagógicos. Embora esses momentos sejam

importantes para o lazer e a socialização das crianças, a ausência de intencionalidade limita o potencial educativo do brincar e evidencia uma compreensão restrita de sua função no contexto da Educação Infantil.

Diante dessa realidade, emergiu **a inquietação que orientou a pesquisa para este trabalho de conclusão de curso**: de que forma o brincar, compreendido como prática pedagógica intencional, pode influenciar o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

A partir dessa questão, o **objetivo geral** deste estudo foi investigar como o trabalho com atividades lúdicas que envolvem o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. E como **objetivos específicos**, buscou-se identificar os benefícios do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor; investigar a importância do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil; e analisar o engajamento das crianças nas atividades lúdicas planejadas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

A realização da pesquisa justifica-se pela relevância do brincar como prática pedagógica essencial na Educação Infantil. As experiências formativas e profissionais evidenciam que, embora o brincar esteja presente no cotidiano escolar, ele nem sempre é explorado de forma intencional, o que compromete suas possibilidades educativas. Assim, este estudo busca contribuir para a valorização do brincar como elemento central da prática pedagógica, superando a visão reducionista que o compreende apenas como momento recreativo. Do ponto de vista teórico, a pesquisa pretendeu contribuir para ampliar o debate acerca do brincar na Educação Infantil, dialogando com autores/as que fundamentam sua importância para o desenvolvimento infantil. E no âmbito prático, buscou-se compreender os desafios e as potencialidades do brincar como prática pedagógica intencional, com vistas a contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de propostas mais sensíveis, integradas e significativas para as crianças.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em mais quatro capítulos, cada um deles construído como um passo necessário em direção à compreensão do que se propôs investigar.

O segundo capítulo percorre a história da infância e da criança, revelando que nem sempre esse tempo foi reconhecido como algo que merece cuidado, respeito e proteção e que a conquista desse reconhecimento foi longa, disputada e ainda inacabada. É nesse percurso histórico que o brincar emerge como direito, como

linguagem e como forma legítima de a criança existir e aprender no mundo. Discute-se, ainda, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, uma conquista que não é apenas legal, mas ética, e que precisa se traduzir em escolhas pedagógicas concretas a cada dia dentro de uma sala de Educação Infantil.

O terceiro capítulo adentra o território teórico com profundidade, ancorando esta pesquisa nas contribuições de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) e Kishimoto (1995; 1998; 2010). São dois pensadores que, cada um a seu modo, nos ensinaram que brincar não é perda de tempo: é o modo mais genuíno pelo qual a criança se desenvolve, pensa, cria e se torna mais ela mesma. Vigotski nos revelou que, ao brincar, a criança sempre opera além do que já sabe habitando aquele espaço fértil entre o que é e o que ainda está por vir. Kishimoto nos ensinou que o equilíbrio entre o prazer e a intencionalidade é o que transforma uma simples brincadeira em experiência formativa.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta os caminhos metodológicos que orientaram esta investigação, as escolhas teóricas e éticas que guiaram cada visita, cada anotação no diário de campo, cada olhar lançado com cuidado sobre as crianças e suas professoras, dentro de uma abordagem qualitativa comprometida com a escuta e com o respeito à realidade observada.

O quinto e último capítulo traz o coração deste trabalho: a análise e a discussão dos dados produzidos ao longo das oito visitas realizadas em uma creche pública de Jacaraú/PB. É ali que a teoria encontra a vida real com toda a sua riqueza, suas contradições e seus momentos de beleza inesperada. É ali, também, que as crianças ensinaram o que nenhum livro poderia ensinar sozinho: que quando o brincar é levado a sério, algo se transforma. Nos corpos, nos olhares, nas vozes e, quem sabe, também em quem observa.

Que este trabalho seja lido não apenas como uma exigência acadêmica cumprida, mas como um ato de amor à infância e à docência. Porque escrever sobre o brincar é, no fundo, insistir que a alegria tem lugar na escola e que uma criança que brinca bem acompanhada está, desde muito cedo, aprendendo que o mundo pode ser um lugar onde ela pertence.

2. A INFÂNCIA, A CRIANÇA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a infância, a criança e o brincar é fundamental para refletir sobre o papel da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente quando se reconhece o brincar como elemento central no desenvolvimento e na aprendizagem. Ao estudar sobre a infância, entende-se que essa não deve ser compreendida apenas como uma fase biológica, mas como uma construção histórica, social e cultural, marcada por diferentes concepções ao longo do tempo. Nesse sentido, Souza, Sobrinho e Herran (2017) destacam que a infância é uma categoria construída socialmente, influenciada pelos contextos culturais, políticos e educacionais de cada período histórico, o que evidencia que sua compreensão está diretamente relacionada às transformações da sociedade.

A partir dessa perspectiva, a criança passa a ser reconhecida como sujeito social, capaz de interagir com o meio, atribuir significados às suas experiências e participar ativamente da construção do conhecimento. Conforme apontam Frota, Moraes e Cysne (2020), as crianças não apenas vivenciam a infância, mas também a constroem por meio de suas interações, expressões e experiências, sendo produtoras de cultura e protagonistas de seus próprios processos de desenvolvimento. Essa concepção contribui para a superação de visões que consideravam a criança como um ser passivo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem suas formas próprias de aprender e se expressar.

Nesse contexto, o brincar se apresenta como uma das principais formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo e constrói conhecimentos. Por meio da brincadeira, a criança experimenta situações, expressa sentimentos, desenvolve sua imaginação e amplia suas possibilidades de aprendizagem. Kishimoto (2010) destaca que o brincar constitui uma atividade essencial na infância, pois favorece o desenvolvimento integral da criança e contribui para a construção de aprendizagens significativas. Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido apenas como momento de lazer, mas como uma prática pedagógica que possibilita à criança aprender de maneira ativa e significativa, por meio das interações e experiências vivenciadas no contexto educativo.

Diante disso, torna-se essencial compreender a infância e o brincar como elementos indissociáveis no contexto da Educação Infantil. Reconhecer o brincar como parte constitutiva da infância implica valorizá-lo como eixo estruturante das

práticas pedagógicas, considerando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, este capítulo tem como objetivo discutir a infância, a criança e o brincar na Educação Infantil, abordando a construção histórica e social da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a relevância do brincar como prática pedagógica, articulando essas discussões com a compreensão do brincar como elemento central no processo educativo, conforme propõe este estudo sobre o brincar na prática pedagógica da Educação Infantil.

2.1 A construção histórica e social da infância

A infância não pode ser compreendida como uma fase natural, fixa ou universal da vida humana. Conforme discutem Souza, Sobrinho e Herran (2017), a infância é uma construção histórica e social, que se transforma de acordo com os contextos culturais, políticos e econômicos de cada período histórico. Embora sempre tenham existido crianças, nem sempre a infância foi reconhecida como uma etapa específica da vida, dotada de direitos, necessidades e formas próprias de existência.

Durante longos períodos históricos, as crianças foram vistas apenas como seres biológicos, sem autonomia social, sendo inseridas precocemente no mundo adulto. Essa ausência de reconhecimento da infância enquanto fase distinta contribuiu para práticas educativas e sociais que desconsideravam as singularidades infantis. A compreensão contemporânea rompe com essa lógica e passa a reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante da vida social.

Essa compreensão encontra aprofundamento no capítulo 14 da obra “Infâncias, Crianças e Educação Infantil: Diferentes Olhares”, em que Araújo e Frota (2020) apresentam diferentes perspectivas histórica, pedagógica, filosófica, antropológica e sociológica que convergem para a compreensão da infância como um constructo histórico e social. As autoras destacam que o fato de ser criança não implica que todas as crianças vivenciem as mesmas experiências culturais, sociais, econômicas e geográficas, sendo necessário considerar as múltiplas formas e contextos de viver a infância em diferentes épocas e na contemporaneidade. Nessa direção, a infância precisa ser pensada de modo particular e em suas múltiplas emergências, atravessada que é pelo projeto da modernidade (Araújo; Frota, 2020).

Ainda com base em Araújo e Frota (2020), a concepção de criança como sujeito ativo e produtor de cultura implica uma mudança profunda na forma de pensar a

Educação Infantil. As autoras ressaltam que os pioneiros da Pedagogia da infância já revelavam que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da exploração do mundo físico e social, nas interações e na relação eu-outro, sendo a brincadeira reconhecida como elemento central em suas vidas. Assim, compreender a criança como potente, ativa e capaz não é apenas uma afirmação teórica é uma postura ética e política que precisa atravessar as práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil.

Essa trajetória de reconhecimento, contudo, foi longa e marcada por rupturas. Rodrigues, Bessa e Gonçalves (2020), no capítulo 15 da mesma obra, analisam o que denominam o não lugar da infância na história da educação brasileira. As autoras percorrem o caminho que vai das sociedades primitivas ao período jesuítico, das reformas pombalinas às leis republicanas, evidenciando que, em cada momento histórico, a criança pequena ocupou uma posição marginal nas preocupações educacionais. No período jesuítico, por exemplo, a educação era voltada para a catequese e para a formação intelectual dos mais velhos, sem qualquer consideração pelas especificidades infantis. Os métodos disciplinares que prevaleceram nas Escolas de Primeiras Letras como o método mútuo lancasteriano, com suas punições morais e físicas, evidenciam um tempo em que a criança não era reconhecida em sua singularidade, mas tratada como receptora passiva de normas e conteúdos.

Rodrigues, Bessa e Gonçalves (2020) ressaltam ainda que foi preciso anos de empenho e luta de estudiosos e movimentos sociais para que se conquistasse a concepção de infância que se tem hoje. Somente com a Constituição Federal de 1988 a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e a Educação Infantil como etapa da educação e não mais como assistência ou favor. As autoras destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] consolidam essa perspectiva ao colocar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo-as como modo fundamental e indispensável para o desenvolvimento

[1] Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é importante mencionar que este não é um documento consensual no campo da educação brasileira, em razão do seu conturbado processo de criação, elaboração e aprovação. Razão pela qual há inúmeras críticas ao documento. No entanto, em relação à etapa da Educação Infantil, não se pode negar que o documento possui uma maior coerência com os princípios que orientam a etapa e está em consonância com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010).

infantil. Compreender esse percurso histórico é, portanto, condição para ressignificar a prática docente na Educação Infantil.

No campo legal e normativo, a Constituição Federal de 1988 assegura à criança proteção integral e prioridade absoluta no acesso à educação, saúde, lazer, dignidade e convivência familiar e social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esses direitos, reconhecendo a criança como ser em desenvolvimento que necessita de cuidado, proteção e oportunidades para seu pleno crescimento (Brasil, 1988; Brasil, 1990). De igual modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/1996) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Tal reconhecimento reafirma a importância da infância como etapa fundamental da formação humana.

Dessa forma, percebe-se que a compreensão da infância foi sendo modificada ao longo do tempo, passando a reconhecer a criança como sujeito ativo, com direitos, necessidades e formas próprias de viver e de se expressar. Reconhecer esse percurso histórico é fundamental para o tema central deste estudo: o brincar na prática pedagógica da Educação Infantil. Afinal, somente quando se reconhece a criança como sujeito pleno e não como um adulto em miniatura ou um ser à espera de tornar-se é que se pode reconhecer o brincar como linguagem, como forma de aprender e de existir. Essas mudanças influenciaram profundamente a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, valorizando cada vez mais experiências que respeitem o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

2.2 A criança como sujeito de direitos

Compreender a criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la como alguém capaz de se expressar, participar, tomar decisões e construir sentidos sobre o mundo. Souza, Sobrinho e Herran (2017) destacam que a criança é um ser ativo e partícipe na construção do conhecimento e das culturas da infância, não sendo apenas receptora das ações do adulto. Essa concepção representa uma ruptura com paradigmas históricos que, por muito tempo, situaram a criança na condição de objeto e não de sujeito das ações educativas e sociais. Conforme apontam Santos e Dalla Rosa (2019, p. 29), “[…] persistem olhares um tanto embaçados, não veem a criança

como sujeito que interpreta e interage com o mundo, afeta seu entorno, constrói cultura", recepcionando-a pela falta ou negação, sob o estigma do não ser.

Essa mudança de paradigma não ocorreu de forma linear nem imediata. Santos e Dalla Rosa (2019, p. 29) ressaltam que "somente no final do século XX, a sociedade começa a reconhecer o direito da criança ser protagonista de sua própria história, de viver a infância de forma plena e integral". No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representou uma virada conceitual fundamental: ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, garantindo sua proteção integral com absoluta prioridade, o ECA rompeu com o antigo paradigma que a concebia mais como objeto do que como sujeito, opondo-se à lógica anterior do Código de Menores de 1926, que expressava uma autodefesa da sociedade contra os chamados "menores abandonados e delinquentes", e não uma defesa genuína da criança e do adolescente (Santos; Dalla Rosa, 2019, p. 29-30). O ECA reconhece o brincar como um direito fundamental da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento físico, emocional, social e cultural (Brasil, 1990).

Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreendem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta e produz cultura (Brasil, 2010). As crianças têm direito "[…] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (Brasil, 2010, p. 18). Esses direitos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade, respeitando suas formas próprias de aprender e se expressar. Santos e Dalla Rosa (2019) destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção ao reconhecer a criança a partir de suas interações, relações e práticas cotidianas, estruturando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, direitos que estão diretamente ancorados nos eixos da interação e da brincadeira.

Desde muito pequenas, as crianças demonstram o desejo de mostrar o que sabem fazer, de compartilhar novas aprendizagens e de se expressar por meio dos gestos, da fala, do corpo e do brincar. Santos e Dalla Rosa (2019) afirmam que uma das formas de a criança se manifestar, dizer sua palavra e interpelar o mundo é por meio da brincadeira. Ao brincar, a criança aprende a:

> Expressar de diversas formas seus conhecimentos, seus afetos, suas necessidades, seus desejos e suas interpretações em torno das relações que estabelecem com o mundo natural e social (Rede Marista, 2015, p. 24 apud Santos; Dalla Rosa, 2019, p. 32).

A brincadeira é, portanto, a atividade principal da criança, expressão de sua liberdade e uma das coisas mais sérias que ela faz. Por meio desse ato, a criança explora o mundo, interage, reconhece e desenvolve sua capacidade de ter vez e voz.

No entanto, é importante ressaltar que a criança não nasce sabendo brincar. O brincar é aprendido socialmente, nas interações com outras crianças, com os adultos, com os objetos e com o ambiente. Trata-se, portanto, de uma prática cultural construída ao longo das experiências vividas. Nesse sentido, Kishimoto (2010) destaca que o brincar é uma ação iniciada e conduzida pela própria criança, que envolve significados, regras, imaginação e interação com o meio, possibilitando sua inserção no contexto cultural e social em que está inserida. Assim, por meio do brincar, a criança expressa suas vivências, reproduz situações do cotidiano e constrói conhecimentos sobre o mundo.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica, ainda, superar a visão que a reduz à condição de “adulto em miniatura”, expressão já problematizada por Rousseau no século XVIII e que ainda ressoa em práticas pedagógicas contemporâneas. Santos e Dalla Rosa (2019, p. 31) alertam que “impor à criança uma rotina curricular fechada, com pouco espaço para o lúdico e o protagonismo, é negar-lhe o direito à infância”. O exercício do cuidado educativo implica assumir a responsabilidade de proporcionar uma educação propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança, comprometendo-se com uma relação dialógica que exige sensibilidade e competência educativas. Cada criança, ao chegar à escola, traz consigo uma experiência de vida, seus saberes e suas possibilidades de aprendizagem é, nas palavras dos autores, “[…] um novo mundo que interpela o mundo estabelecido” (Santos; Dalla Rosa, 2019, p. 32).

A articulação entre instituição de Educação Infantil, família e criança é fundamental para garantir os direitos infantis. Quando esses contextos dialogam, especialmente no âmbito do currículo e do projeto político-pedagógico, criam-se condições mais favoráveis para práticas educativas que respeitam as singularidades das crianças e promovem seu desenvolvimento integral, conforme orientam as DCNEI (BRASIL, 2010). Garantir o direito da criança ao brincar não é, portanto, uma questão

secundária ou recreativa: é uma questão ética, política e pedagógica que deve atravessar toda a organização da Educação Infantil.

Compreender a criança como sujeito de direitos é, portanto, o ponto de partida indispensável para qualquer reflexão sobre a qualidade da Educação Infantil. Não se trata de uma concepção abstrata ou meramente legal, mas de uma postura ética que se concretiza nas escolhas cotidianas do/a professor/a, nas intencionalidades que orientam a organização dos tempos, dos espaços, das interações e das brincadeiras que compõem o currículo vivido (Brasil, 2010). É precisamente nessa intersecção entre direito, currículo e prática pedagógica que o brincar se revela não apenas permitido, mas estruturante e é esse lugar do brincar no contexto específico da Educação Infantil que o próximo tópico se propõe a aprofundar.

2.3 O brincar no contexto da Educação Infantil

O brincar ocupa lugar central na Educação Infantil, sendo reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas. As DCNEI orientam que as propostas curriculares devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam a curiosidade, a exploração, o encantamento e o conhecimento do mundo físico e social (Brasil, 2010).

Silva, Schulz e Tomio (2018) afirmam que a brincadeira constitui uma experiência social por meio da qual as crianças elaboram conhecimentos acerca do mundo físico e social. Segundo as autoras, ao brincar, as crianças tomam decisões, testam hipóteses, exploram materiais e constroem explicações para os fenômenos que observam, utilizando diferentes linguagens.

Nesse sentido, entende-se que o brincar não pode ser compreendido como uma atividade sem intencionalidade pedagógica. Ao contrário, o brincar é o modo pelo qual a criança conhece o mundo. Ao explorar materiais como tinta, argila, terra, plantas e massinha, a criança utiliza seus sentidos para experimentar texturas, criar ideias, misturar cores e construir significados. Essas experiências favorecem o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da expressão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao afirmar que as interações e as brincadeiras são fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam, destacando que elas devem ter oportunidades de explorar,

investigar, imaginar e expressar-se de múltiplas formas (Brasil, 2017). Assim, o brincar é compreendido como elemento central do currículo da Educação Infantil.

É importante considerar que as crianças possuem ritmos, interesses e modos de participação distintos. Nem todas as brincadeiras acontecem de forma coletiva, sendo necessário, em alguns casos, propor adaptações ou possibilidades individuais. Reconhecer essa diversidade é essencial para garantir a participação de todas as crianças no cotidiano educativo.

O brincar também se apresenta como um espaço potente para a valorização da diversidade, da identidade e da inclusão. Ao organizar ambientes, materiais e propostas que respeitem diferentes formas de ser, viver e aprender, o/a professor/a contribui para a construção de uma Educação Infantil mais equitativa e acolhedora.

Dessa forma, compreende-se que o brincar não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma forma essencial de construção do conhecimento na infância. A criança pensa, sente, experimenta e constrói conhecimentos brincando. Nesse sentido, Vigotski (2008) afirma que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança avance em seu desenvolvimento e construa novos significados a partir da interação com o meio e com os outros. Mesmo quando, para um olhar externo, parece tratar-se apenas de uma brincadeira simples, a criança está elaborando noções complexas a partir de suas experiências.

Assim, na Educação Infantil, o papel do/a professor/a consiste em organizar contextos intencionalmente planejados, nos quais o brincar possibilite à criança pensar com o corpo, com os sentidos e com a imaginação. Brincar, portanto, não é um intervalo entre aprendizagens, mas a forma mais legítima de a criança existir, se expressar e compreender o mundo.

Ao longo deste capítulo, buscou-se compreender a infância não como um período de espera pelo amadurecimento, mas como uma etapa com estatuto próprio, irredutível a qualquer outra fase da vida dotada de linguagens, saberes, culturas e formas singulares de existir e conhecer o mundo. A criança, reconhecida como sujeito de direitos e produtora de cultura, encontra no brincar sua expressão mais legítima e a Educação Infantil, quando organizada com intencionalidade e sensibilidade, torna-se o espaço onde esse direito se realiza plenamente. Para aprofundar essa compreensão, o capítulo seguinte debruça-se sobre as contribuições teóricas de Vigotski (2008) e Kishimoto (2010), cujos pensamentos permitem compreender com

maior precisão de que forma o brincar estrutura o desenvolvimento infantil e como essa compreensão pode orientar concretamente a prática pedagógica.

3. BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E KISHIMOTO

O brincar ocupa um lugar central na prática pedagógica da Educação Infantil, constituindo-se como um dos principais meios pelos quais a criança se desenvolve, aprende e se relaciona com o mundo. Diferentemente de uma compreensão restrita que associa o brincar apenas ao lazer ou ao entretenimento, diversos estudos apontam que essa prática assume um papel fundamental na formação integral da criança. Isso porque, ao brincar, a criança expressa sentimentos, experimenta papéis sociais, constrói relações, elabora conhecimentos e ressignifica experiências vividas no cotidiano. Wajskop (1995) destaca que o brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se pela maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas transformando-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto sem adentrá-lo como partícipe responsável. Dessa forma, o brincar configura-se como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança comunica, interpreta e transforma a realidade que a cerca.

Nesse sentido, compreender o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica implica reconhecer que ele deve estar presente de forma intencional no planejamento educativo, na organização dos tempos e espaços e na mediação do/a professor/a. As contribuições teóricas de perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) e Tizuko Morchida Kishimoto (1995; 1998; 2010) possibilitam compreender o brincar como uma prática pedagógica carregada de significado, que articula dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais do desenvolvimento infantil. Assim, o brincar deixa de ser visto como um momento secundário da rotina escolar e passa a ser entendido como elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil e é sobre isso que trata este capítulo.

3.1 O brincar como atividade central da infância

O brincar constitui-se como a atividade central da infância, sendo inerente à condição de ser criança e indispensável ao seu desenvolvimento. Kishimoto (2010) destaca que o brincar ocupa lugar privilegiado na vida cotidiana da criança, pois é por

meio dele que ela toma decisões, expressa sentimentos, conhece a si mesma, aos outros e ao mundo. A autora afirma que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia” (Kishimoto, 2010, p. 1), evidenciando que essa prática não se limita a momentos isolados, mas permeia toda a experiência infantil, tanto no espaço familiar quanto no escolar.

Ao brincar, a criança mobiliza diferentes linguagens corporal, simbólica, verbal e social, que se articulam de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O brincar possibilita à criança explorar o ambiente, experimentar situações diversas e construir significados a partir de suas vivências. Vigotski (2008) contribui de forma precisa ao afirmar que a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar não apenas uma atividade predominante, mas aquela que mais diretamente impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança nessa fase. Para o autor, na brincadeira a criança está sempre acima da média de sua idade, operando em níveis de pensamento e comportamento ainda não plenamente consolidados, o que confere ao brincar um caráter essencialmente desenvolvente. Dessa forma, reconhecer o brincar como atividade central da infância implica compreender que a criança aprende de maneira mais significativa quando suas experiências educativas respeitam sua forma própria de agir, pensar e se expressar (Kishimoto, 1998).

Além disso, o brincar apresenta um caráter social e cultural, pois ocorre em contextos historicamente situados e reflete as relações estabelecidas entre a criança e o meio em que está inserida. Wajskop (1995) reforça que a brincadeira é uma atividade mental e uma linguagem aprendida nas relações sociais e afetivas desde a mais tenra idade, sendo, portanto, uma construção cultural e não um comportamento inato ou espontâneo. Por meio das brincadeiras, a criança recria situações do cotidiano, elabora emoções, internaliza normas sociais e constrói sua identidade. Assim, o brincar não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas o impulsiona, configurando-se como base fundamental para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil (Kishimoto, 2010).

3.2 Brinquedo, jogo e brincadeira na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a compreensão dos conceitos de brinquedo, jogo e brincadeira é essencial para a organização de práticas pedagógicas que valorizem o

brincar como eixo do processo educativo. Kishimoto (1995) esclarece que esses três termos, embora frequentemente usados de forma indistinta, possuem especificidades que precisam ser compreendidas. O brinquedo refere-se ao objeto utilizado pela criança durante a ação lúdica e é o suporte material da brincadeira, podendo ser industrializado, artesanal ou construído a partir de materiais diversos. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização (Kishimoto, 1995). É a criança quem atribui significados aos objetos, transformando-os conforme sua imaginação e intenção, o que torna o brinquedo um suporte privilegiado para o desenvolvimento da função simbólica.

A brincadeira, por sua vez, caracteriza-se pela ação lúdica propriamente dita o lúdico em ação, podendo ocorrer de forma livre ou mediada, com ou sem regras explícitas. É nesse contexto que a criança experimenta papéis sociais, desenvolve a criatividade, aprende a conviver com regras e estabelece interações com seus pares. Vigotski (2008) aprofunda essa compreensão ao demonstrar que toda brincadeira com situação imaginária contém regras implícitas, e toda brincadeira com regras contém uma situação imaginária oculta evidenciando que a oposição entre brincar livre e brincar com regras é, na verdade, uma falsa dicotomia. Essa compreensão do autor reforça a compreensão de que o que se está criticando neste trabalho não é o brincar livre da criança, mas sim o espontaneísmo de algumas práticas pedagógicas que permeiam a Educação Infantil. Isso porque, muitas vezes, o brincar é utilizado apenas para ocupar o tempo da criança e, nesses momentos, não há preocupação com a organização dos espaços e nem com os materiais que serão disponibilizados para o brincar livre das crianças.

Já o jogo, especialmente os jogos de regras, contribui para o desenvolvimento do autocontrole, da cooperação e do pensamento lógico, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, brinquedo, jogo e brincadeira devem ser compreendidos de forma integrada, compondo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e favoreçam experiências educativas significativas (Kishimoto, 1995; 2010).

3.3 O brincar como espaço de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de Vigotski

Na perspectiva histórico-cultural, o brincar ocupa papel central no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança atuar além de seu comportamento habitual. Vigotski (2008) afirma que a brincadeira não é uma atividade qualquer, ela é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, aquela que mais diretamente influencia o desenvolvimento psíquico da criança nessa fase. Para o autor, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária na qual assume papéis sociais, segue regras implícitas e desenvolve funções psicológicas superiores, operando em níveis de pensamento e comportamento ainda não plenamente consolidados.

Vygotsky (1991), em “A formação social da mente”, aprofunda essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato e a imaginação, não ocorre de forma isolada, mas nas e pelas relações sociais. O brincar simbólico é apontado como um dos contextos mais ricos para o desenvolvimento dessas funções, pois exige da criança a capacidade de operar com significados desvinculados dos objetos concretos, substituindo a realidade imediata por uma situação imaginária. Ao assumir papéis durante a brincadeira, a criança age segundo regras que regulam aquele papel social, exercitando formas de comportamento que ainda estão em processo de formação.

Wajskop (1995), fundamentada em Vigotski, reforça que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, pois ao brincar o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A autora destaca ainda que a experiência na brincadeira permite às crianças decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados, atribuir significados diferentes aos objetos, levantar hipóteses, resolver problemas e pensar sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no cotidiano infantil (Wajskop, 1995).

Segundo Souza et al. (2022), fundamentados em Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre por meio de relações mediadas, sendo o brincar uma das principais formas de mediação na infância. Ao brincar, a criança internaliza normas sociais,

regula seu comportamento e amplia suas possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central em Vygotsky (1991) para explicar a distância entre aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Durante a brincadeira, a criança é desafiada a agir além de suas capacidades atuais, sendo apoiada por interações e mediações que favorecem novas aprendizagens e impulsionam seu desenvolvimento. Dessa forma, o brincar torna-se um importante meio de atuação na ZDP, contribuindo para a ampliação das capacidades da criança e para a construção de conhecimentos significativos (Vigotski, 2008; Souza et al., 2022).

3.4 O brincar na perspectiva de Kishimoto

As contribuições de Kishimoto (1995; 1998; 2010) para os estudos sobre o brincar na Educação Infantil destacam-se pela valorização do lúdico como direito da criança e como eixo estruturante do currículo. Para a autora, o brincar não deve ser entendido como oposição ao ensino, mas como condição essencial para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Kishimoto (2010) define o brincar como uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, que proporciona prazer, envolvimento e aprendizagem, sem a exigência de um produto final.

Um ponto central na reflexão de Kishimoto (1995) diz respeito à distinção entre a função lúdica e a função educativa do brinquedo. A função lúdica propicia diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente, enquanto a função educativa ensina algo que complete o indivíduo em seu saber e sua apreensão do mundo. Para a autora, o equilíbrio entre essas duas funções é o que caracteriza o brinquedo educativo: quando uma delas predomina sobre a outra, o caráter lúdico se perde ou o objetivo educativo se esvazia. Essa distinção é fundamental para o planejamento pedagógico na Educação Infantil, pois orienta o/a professor/a a organizar situações em que o prazer e a aprendizagem coexistam de forma indissociável.

A autora também problematiza a oposição entre brincar livre e brincar dirigido, destacando que a mediação do adulto não descaracteriza a brincadeira quando respeita a iniciativa infantil. Nesse sentido, a autora enfatiza que “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender” (Kishimoto, 1998, p. 142), sendo esse

aprendizado construído nas interações com outras crianças e com os adultos. Assim, o papel do/a professor/a é fundamental na organização dos espaços, na seleção de materiais e na proposição de situações que ampliem o repertório lúdico infantil, garantindo experiências ricas e diversificadas.

Estudos como o de Walter (2018) reforçam que o brincar, quando intencionalmente mediado, constitui-se como elemento central da prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para a formação do/a professor/a e para a qualificação das experiências educativas oferecidas às crianças.

3.5 O papel do/a professor/a na mediação das práticas lúdicas

À luz das contribuições de perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2008) e Vygotsky (1991) e Kishimoto (1995; 1998; 2010), o papel do/a professor/a na Educação Infantil ultrapassa a função de mero/a observador/a das brincadeiras, assumindo a responsabilidade de mediador/a das práticas lúdicas. A mediação pedagógica envolve a organização intencional dos tempos, espaços e materiais, bem como intervenções sensíveis que ampliem as possibilidades de aprendizagem das crianças, respeitando seus interesses e necessidades.

Para compreender esse papel mediador em sua profundidade, é necessário retornar ao próprio Vigotski (2008), que afirma que a brincadeira não é simplesmente uma atividade prazerosa, ela é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. Para o autor, é no brincar que a criança aprende a subordinar seu comportamento às regras, desenvolvendo a capacidade de agir de forma intencional e consciente, a partir do que tem em mente e não apenas do que vê. Isso significa que, ao brincar, a criança não apenas reproduz o que já sabe, mas é impulsionada a operar em níveis de pensamento e comportamento ainda não consolidados o que confere à brincadeira um caráter essencialmente desenvolvente. Vigotski (2008) é ainda mais preciso ao afirmar que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança: nela, a criança está sempre acima da média de sua idade, como se estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima de sua própria altura. Essa formulação evidencia que o brincar não é atividade menor ou secundária é exatamente o espaço onde o desenvolvimento se adianta à aprendizagem, onde o possível precede o consolidado.

Vygotsky (1991), em “A formação social da mente”, reforça que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma isolada, mas nas e pelas relações sociais. Nesse contexto, o brincar simbólico exige da criança a capacidade de operar com significados desvinculados dos objetos concretos, substituindo a realidade imediata por uma situação imaginária. Ao assumir papéis durante a brincadeira, a criança age segundo regras implícitas que regulam aquele papel social, exercitando formas de comportamento que ainda estão em processo de formação. É justamente nesse ponto que a mediação do/a professor/a se torna decisiva. Se o desenvolvimento ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal o espaço entre o que a criança já realiza sozinha e o que ainda necessita de apoio para realizar (Vygotsky, 1991), cabe ao/à professor/a reconhecer esse espaço e atuar nele de forma sensível e intencional.

Kishimoto (1995) contribui de forma significativa ao distinguir as funções lúdica e educativa do brinquedo, reforçando que o/a professor/a que organiza situações de brincadeira deve garantir que as duas funções coexistam e que a criança experiencie prazer e, ao mesmo tempo, construa conhecimentos. O desequilíbrio entre essas funções desvirtua o brincar: quando prevalece apenas a função educativa, a brincadeira transforma-se em trabalho dirigido; quando prevalece apenas o lúdico sem intencionalidade pedagógica, perde-se a riqueza formativa que o brincar mediado pode oferecer. Brito e Kishimoto (2019) destacam que a mediação na Educação Infantil estabelece relações intermediárias que favorecem a aprendizagem, permitindo que a criança construa conhecimentos a partir de suas interações com o meio e com os outros, possibilitando desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Wajskop (1995) ajuda a compreender essa discussão ao problematizar as práticas institucionais que, historicamente, reduziram o brincar a recreação, espontaneísmo ou simples transmissão de conteúdos programáticos. Para a autora, compreender a brincadeira numa perspectiva sociocultural impõe ao/à profissional da Educação Infantil uma reflexão profunda sobre suas próprias atitudes e práticas, implicando a elaboração de um programa claro e organizado da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos propostos não como controle, mas como condição para que a brincadeira ocorra com qualidade. Wajskop (1995) reforça ainda que observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam pode ser uma das formas mais potentes de modificar a própria prática profissional, pois é a partir desse olhar atento

que o/a professor/a identifica interesses, hipóteses e possibilidades de intervenção pedagógica.

Essa mediação, portanto, não se resume a intervenções pontuais durante as brincadeiras. Ela começa antes na escuta atenta dos interesses das crianças, na escolha intencional dos materiais, na organização do espaço e na disposição do tempo e se estende ao momento de observação e registro, quando o/a professor/a acompanha o percurso da criança e reconhece seus avanços. Nesse sentido, o/a professor/a mediador/a cultural não é aquele/a que determina o que a criança deve aprender por meio do brincar, mas aquele/a que cria as condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa organizando ambientes ricos, propondo desafios adequados, intervindo com sensibilidade e documentando os processos vividos pelas crianças. Compreender o brincar como eixo da prática pedagógica implica, portanto, assumir que ensinar na Educação Infantil é, antes de tudo, garantir que cada criança tenha o direito de brincar com qualidade, com intencionalidade e com a presença cuidadosa de um/a adulto/a que acredita no potencial formativo dessa experiência (Kishimoto, 1995; Vigotski, 2008; Vygotsky, 1991; Wajskop, 1995).

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que o brincar, longe de ser uma prática espontânea e secundária, constitui-se como elemento estruturante da Educação Infantil tanto do ponto de vista do desenvolvimento infantil quanto da organização pedagógica. As contribuições de Kishimoto (1995; 1998; 2010), de Vigotski (2008) e Vygotsky (1991) e de Wajskop (1995), articuladas entre si, permitem compreender que brincar é pensar, é relacionar-se, é construir cultura e é desenvolver-se integralmente. O/a professor/a, nesse processo, não é coadjuvante, mas mediador/a ativo/a, cuja atuação intencional define a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Para compreender de que forma essas concepções fundamentam as escolhas desta pesquisa, o capítulo seguinte apresenta os caminhos metodológicos adotados para a investigação do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que orientou a elaboração deste trabalho de conclusão de curso adotou uma abordagem qualitativa, por buscar compreender as práticas relacionadas ao brincar na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando os significados construídos nas interações e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Esse tipo de abordagem volta-se para a compreensão dos processos, das relações e dos sentidos presentes na realidade investigada, reconhecendo que tais dimensões não podem ser adequadamente apreendidas por instrumentos de mensuração ou quantificação (Minayo et al., 1994). Nessa perspectiva, Silva (2014) destaca que a pesquisa qualitativa em educação tem como característica central a valorização do processo investigativo, sendo o/a próprio/a pesquisador/a o principal instrumento de execução da pesquisa, inserido na realidade social que estuda e não externo a ela.

Esse posicionamento implica reconhecer que toda investigação carrega escolhas teóricas, éticas e metodológicas que orientam o olhar do/a pesquisador/a diante do fenômeno estudado. A metodologia, nesse sentido, não se reduz ao conjunto de técnicas empregadas, mas expressa uma articulação entre as concepções teóricas de abordagem, os instrumentos de coleta e a dimensão interpretativa e criativa do/a pesquisador/a frente à realidade investigada (Deslandes; Cruz Neto; Minayo, 1994).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, que foi realizada em uma instituição de Educação Infantil. A pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados diretamente no ambiente em que a realidade investigada se desenvolve, permitindo à pesquisadora acompanhar e registrar as situações em seu contexto natural. Nesse sentido, o trabalho de campo possibilitou a aproximação com o contexto investigado, favorecendo a observação das práticas pedagógicas e das interações que constituem o cotidiano educativo (Deslandes; Cruz Neto; Minayo, 1994).

O acesso ao campo de pesquisa seguiu um percurso formal de autorização. Inicialmente, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do município de Jacaraú/PB, à qual foi apresentada a proposta de pesquisa; após a análise da solicitação, a Secretaria autorizou a ida da pesquisadora até a instituição de Educação Infantil selecionada.

Em seguida, o projeto foi apresentado à direção da instituição, à qual foram explicados os objetivos, os procedimentos e a forma de participação das turmas na pesquisa. A diretora, prontamente, autorizou o início da coleta de dados em campo, viabilizando, assim, a realização das observações junto às turmas Maternal A e Maternal B. Para formalizar essa concordância, foi apresentado às professoras responsáveis pelas turmas e à direção da instituição o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por ambas as partes, garantindo a participação voluntária e esclarecida na pesquisa. Ao longo de todo o período de coleta, a pesquisadora foi sempre muito bem recebida pela equipe da instituição, que a deixou bastante à vontade para acompanhar as turmas e realizar os registros necessários à pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, ao longo de oito visitas à instituição. A pesquisadora acompanhou as atividades desenvolvidas em duas turmas do maternal, com crianças na faixa etária de três e quatro anos, com atenção especial aos momentos em que o brincar se destacava como parte da prática pedagógica.

No decorrer das observações, a pesquisadora passou a interagir com as crianças de forma natural, caracterizando, assim, a observação participante que, conforme Deslandes, Cruz Neto e Minayo (1994), implica o estabelecimento de vínculos entre o/a investigador/a e os sujeitos pesquisados, favorecendo uma compreensão mais aprofundada da realidade observada.

Durante esse processo, foram registrados em diário de campo aspectos relacionados à organização do ambiente, à participação das crianças, às interações estabelecidas entre elas, à atuação do/a professor/a na condução das propostas pedagógicas e as situações em que o brincar se integrava aos objetivos educativos. O diário de campo funcionou como instrumento central de registro, permitindo à pesquisadora anotar percepções, situações marcantes, falas significativas das crianças e impressões construídas ao longo de cada visita.

O universo da pesquisa compreendeu uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Jacaraú/PB, sendo selecionada duas turmas do maternal para a realização das observações. A escolha da instituição ocorreu de forma intencional, considerando a autorização da direção e dos/as professores/as responsáveis. Foram observadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano

escolar, com foco nas situações em que o brincar se apresentava como elemento integrante da ação educativa.

A pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato das crianças e dos/as professores/as, bem como a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. Os registros foram realizados de forma responsável, assegurando o respeito aos/às participantes e à instituição durante todas as etapas da investigação.

Para o tratamento e análise das informações produzidas ao longo do trabalho de campo, adotaram-se os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), que compreendem etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento permitiu organizar, classificar e interpretar os dados de forma rigorosa, indo além das aparências e buscando os sentidos subjacentes às práticas observadas.

Na etapa de pré-análise, a pesquisadora realizou a releitura do diário de campo, retomando os registros produzidos ao longo das oito visitas de observação, com o objetivo de se familiarizar novamente com o material e identificar os primeiros indícios de regularidades e sentidos presentes nas anotações.

Na etapa de exploração do material, os registros foram reorganizados e agrupados a partir de aproximações temáticas, o que possibilitou a construção de categorias analíticas recorrentes, a saber: a ausência de mediação pedagógica no brincar; as limitações à autonomia das crianças; o brincar utilizado apenas como forma de ocupar o tempo; a escassez de materiais e recursos pedagógicos; e o brincar mediado com intencionalidade pedagógica.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, essas categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico adotado, articulando os dados observados às contribuições de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008), de Kishimoto (1995; 1998; 2010; 2019) e de Wajskop (1995), o que permitiu compreender de que forma o brincar se configurava, na prática pedagógica investigada, tanto como espaço de potencialidades quanto como campo atravessado por limitações institucionais e pedagógicas.

Assim, os dados registrados no diário de campo foram organizados e analisados de forma reflexiva, buscando identificar aspectos relacionados à presença do brincar na prática pedagógica e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, permitindo compreender os sentidos presentes nas práticas observadas e sua relação com o contexto educativo (Deslandes; Cruz Neto; Minayo, 1994).

Dessa forma, o percurso metodológico adotado possibilitou analisar como o brincar se configura na prática pedagógica da Educação Infantil, contribuindo para a compreensão de sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, compreende-se que as experiências de aprendizagem vividas pela criança por meio do brincar impulsionam seu desenvolvimento infantil.

5. O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os capítulos anteriores construíram o percurso teórico que fundamenta este estudo: a compreensão da infância como construção histórica e social, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, as contribuições de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) e Kishimoto (1995; 1998; 2010) sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e os caminhos metodológicos adotados para a investigação. Chega-se, portanto, ao momento central deste trabalho: a análise e discussão dos dados construídos ao longo das oito visitas de observação participante realizadas em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Jacaraú/PB. É neste capítulo que a teoria encontra a prática e que as crianças, as professoras e o cotidiano escolar se tornam interlocutores privilegiados da pesquisa.

Compreende-se, com Bardin (2011), que a análise dos dados não é uma operação neutra: ela é orientada por olhares teóricos, questões investigativas e escolhas interpretativas que conferem sentido ao que foi observado. Nessa perspectiva, os registros do diário de campo foram organizados e analisados em articulação com a questão central desta pesquisa: de que forma o brincar, compreendido como prática pedagógica intencional, pode influenciar o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? E com os objetivos específicos que dela decorrem. O que se busca, portanto, não é apenas descrever o que foi visto, mas compreender os sentidos presentes nas práticas observadas, evidenciando tanto as potências, quanto os desafios do brincar no contexto investigado.

5.1 Caracterização da instituição e das turmas observadas

A pesquisa foi realizada em uma creche pública localizada no município de Jacaraú/PB, instituição que atende crianças da Educação Infantil nas etapas do berçário e maternal. A instituição possui uma estrutura física ampla e organizada, contando com salas destinadas às diferentes faixas etárias, refeitório, espaços administrativos e área externa voltada às atividades recreativas das crianças.

A instituição atende um total de cento e setenta e uma crianças, distribuídas em nove turmas de berçário e maternal. Em relação ao quadro de profissionais, a

instituição conta com dezoito professores, dezoito assistentes, nove cuidadores, três auxiliares de limpeza, quatro merendeiras, dois vigilantes, dois porteiros, dois inspetores, três funcionários na secretaria, dois vice-diretores e uma diretora.

As observações ocorreram especificamente nas turmas Maternal A e Maternal B, compostas por crianças em torno de três e quatro anos de idade. Trata-se de uma fase marcada pelo desenvolvimento intenso da linguagem, da imaginação, da coordenação motora, das interações sociais e das experiências corporais. Nessa etapa, o brincar assume papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio das brincadeiras que a criança experimenta o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve a criatividade e estabelece relações sociais.

Apesar da estrutura ampla da instituição, durante as visitas foi possível perceber limitações significativas relacionadas aos recursos pedagógicos destinados ao brincar. Os brinquedos disponíveis nas salas eram poucos e, muitas vezes, insuficientes para favorecer experiências diversificadas de exploração, imaginação e interação (Diário de campo da pesquisa, 2026). Esse cenário contraria o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao estabelecerem que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a curiosidade, a exploração e o conhecimento do mundo físico e social por meio das interações e da brincadeira (Brasil, 2010). O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece o brincar como um direito fundamental da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento físico, emocional, social e cultural (Brasil, 1990), o que evidencia que privar as crianças de espaços e materiais adequados representa não apenas uma limitação pedagógica, mas uma violação de direitos. Santos e Dalla Rosa (2019) reforçam que impor à criança uma rotina com pouco espaço para o lúdico e o protagonismo é negar-lhe o direito à infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que as interações e as brincadeiras são fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam, devendo ter oportunidades de explorar, investigar, imaginar e expressar-se de múltiplas formas (Brasil, 2017).

Silva, Schulz e Tomio (2018) destacam que a brincadeira constitui uma experiência social por meio da qual as crianças elaboram conhecimentos acerca do mundo físico e social, o que pressupõe ambientes e materiais adequados para que essas experiências se realizem plenamente. Kishimoto (1995; 2010) reforça que os espaços e materiais da Educação Infantil devem ser organizados de forma a ampliar

as possibilidades lúdicas das crianças, pois o ambiente também educa e comunica concepções de infância. Wajskop (1995) acrescenta que a qualidade das brincadeiras depende diretamente das condições materiais e espaciais oferecidas pela instituição, sendo a organização intencional do ambiente uma condição essencial para que o brincar ocorra com qualidade.

Brito e Kishimoto (2019) e Walter (2018) destacam que o brincar, quando intencionalmente mediado, constitui elemento central da prática pedagógica na Educação Infantil, o que pressupõe não apenas a atuação do/a professor/a, mas também a oferta de materiais e espaços que favoreçam experiências ricas e significativas. Para Vygotsky (1991) e Vigotski (2008), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas e pelas relações sociais, e é justamente no brincar que a criança opera em níveis superiores ao seu comportamento habitual. Souza et al. (2022), fundamentados nesse autor, reforçam que o brincar é uma das principais formas de mediação na infância, tornando a riqueza do ambiente e dos materiais um fator determinante para que esse potencial se realize. Souza, Sobrinho e Herran (2017) lembram ainda que a infância é construída socialmente, influenciada pelos contextos culturais e educacionais, o que reforça a responsabilidade da instituição em oferecer condições materiais que respeitem as especificidades dessa etapa da vida.

Outro aspecto observado refere-se às condições do espaço externo. Foi possível observar que o parquinho apresentava limitações estruturais importantes, principalmente pela ausência de cobertura. Em dias de forte calor, percebia-se desconforto físico nas crianças durante as atividades realizadas nesse ambiente, dificultando experiências corporais mais prolongadas e reduzindo o tempo de permanência no espaço externo (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Segundo Kishimoto (2010), os espaços da Educação Infantil devem favorecer experiências lúdicas, corporais e interativas, permitindo que a criança explore o ambiente de forma segura e significativa. Para a autora, o ambiente também educa, comunica concepções de infância e influencia diretamente as experiências vividas pelas crianças.

Além das limitações estruturais, outro aspecto fortemente percebido durante as observações foi o desgaste físico e emocional das profissionais. As professoras demonstravam cansaço constante diante das demandas da rotina escolar, especialmente por trabalharem em dois turnos (Diário de campo da pesquisa, 2026). Percebeu-se que essa realidade influenciava diretamente as práticas pedagógicas

desenvolvidas, refletindo em atividades frequentemente automatizadas e pouco exploratórias.

Dessa forma, compreender o contexto institucional torna-se fundamental para analisar as práticas relacionadas ao brincar na Educação Infantil, considerando não apenas as ações desenvolvidas pelas professoras, mas também os desafios estruturais e profissionais presentes no cotidiano escolar. Esse contexto contribuiu diretamente para responder à questão central desta pesquisa, evidenciando que o brincar, para ocorrer de maneira significativa, depende também das condições institucionais e pedagógicas oferecidas às crianças.

5.2 As observações realizadas nas turmas Maternal A e Maternal B

Durante o período de observação realizado nas turmas Maternal A e Maternal B, foi possível compreender diferentes aspectos relacionados ao brincar, às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e às experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil. As visitas permitiram não apenas observar a rotina escolar, mas também refletir sobre como o brincar vinha sendo concebido na instituição, evidenciando tanto suas potencialidades quanto os desafios presentes nas práticas observadas, conforme expresso no trecho a seguir:

> Na primeira visita, realizada em 03 de março de 2026, na turma Maternal A, percebeu-se inicialmente uma recepção acolhedora por parte da equipe gestora da instituição. A vice-diretora conduziu até a sala em que seriam iniciadas as observações e explicou que as crianças ainda estavam em período de adaptação à rotina escolar. Ao entrar na sala, observou-se que a professora iniciou a manhã com uma música religiosa e um momento de acolhida.
> Após o café da manhã, as crianças retornaram para a sala e permaneceram brincando livremente com os brinquedos disponíveis. Entretanto, chamou atenção a ausência de mediação pedagógica durante esse momento. Algumas crianças manipulavam os brinquedos de maneira repetitiva, outras caminhavam pela sala sem conseguir sustentar uma brincadeira coletiva e algumas apenas observavam os colegas, conforme registrado na Foto 01 (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 01 – Espaço físico da sala do Maternal A destinado ao brincar



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

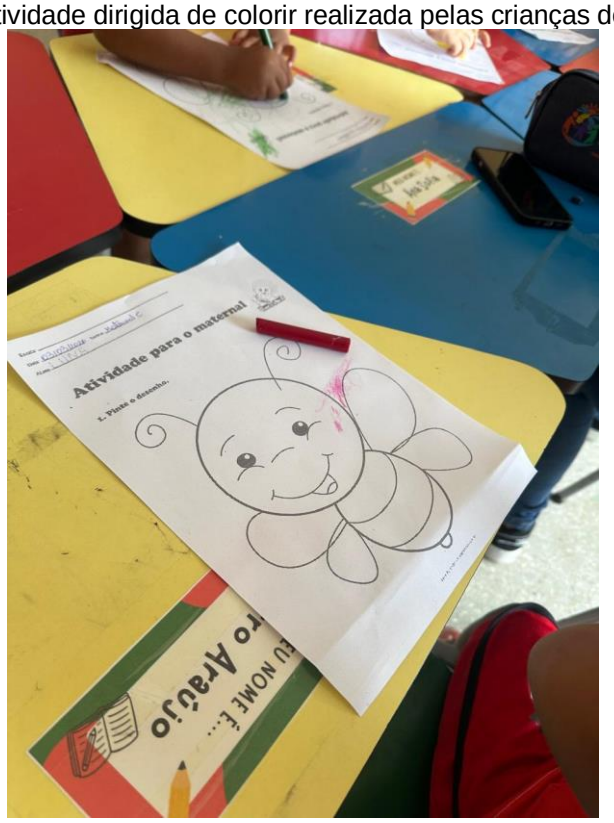
Essa situação evidenciava que o brincar acontecia de maneira limitada, sem estímulos capazes de ampliar a imaginação ou favorecer novas possibilidades de interação. Tal observação dialoga com o objetivo específico da pesquisa que objetivava investigar a importância do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (2010), a criança aprende a brincar também por meio das interações e das experiências compartilhadas com outras crianças e adultos. Dessa forma, o/a professor/a possui papel essencial na ampliação das experiências lúdicas, enriquecendo as brincadeiras e favorecendo o desenvolvimento infantil.

Sobre experiências lúdicas, o trecho a seguir ilustra bem a importância de sua ampliação:

> Posteriormente, foi realizada uma atividade de pintura. A professora entregava uma única cor para cada criança e solicitava que todos pintassem uma abelhinha utilizando apenas o material oferecido. Nesse momento, percebeu-se ausência de autonomia infantil, pois as crianças não tinham possibilidade de escolha, experimentação ou criação livre, como ilustra a Foto 02 (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 02 – Atividade dirigida de colorir realizada pelas crianças do Maternal A



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

A ausência de escolha das cores pelas crianças evidencia uma prática pedagógica ainda muito centrada no controle adulto, que limita as possibilidades de criação, expressão e desenvolvimento da autonomia infantil. Conforme destaca Kishimoto (1998, p. 142), “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender” e esse aprendizado se constituí, justamente, nas experiências em que a criança pode escolher, experimentar, errar e recriar. Ao suprimir essas possibilidades, a atividade perde seu caráter lúdico e formativo, tornando-se uma tarefa dirigida que não respeita o protagonismo infantil.

Embora o reconhecimento das cores seja importante para o desenvolvimento cognitivo, percebe-se que a atividade poderia ter sido desenvolvida de maneira mais significativa, permitindo que as crianças escolhessem materiais, experimentassem combinações e participassem ativamente do processo criativo. Essa limitação da autonomia infantil foi um aspecto recorrente nas observações realizadas.

Após a atividade, ocorreu um momento de contação de histórias. Entretanto, as crianças demonstravam pouca atenção e dificuldade em manter o interesse durante a narrativa. A ausência de recursos visuais, dramatizações ou elementos interativos dificultava o envolvimento infantil. Considerando a faixa etária observada,

percebe-se que experiências narrativas necessitam de musicalidade, expressividade corporal e interação constante para se tornarem mais significativas.

Ao final da manhã, houve um momento de dança com músicas infantis. Nesse instante, percebeu-se mudança significativa no comportamento das crianças, que passaram a demonstrar mais entusiasmo, movimento, interação e alegria. Esse episódio evidencia como experiências lúdicas mediadas favorecem o engajamento infantil, contribuindo para o desenvolvimento social, emocional e corporal das crianças.

Sobre o início da segunda visita, foi feito o seguinte registro no diário de campo:

> Na segunda visita, realizada em 05 de março de 2026, na turma Maternal B, percebeu-se que muitas crianças ainda choravam durante a chegada à creche, demonstrando que ainda estavam em processo de adaptação. Após a acolhida, permaneceram grande parte do tempo brincando livremente pela sala (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Essa situação revela que, mesmo diante de crianças ainda em processo de adaptação, a ausência de mediação pedagógica durante o brincar livre limitou as possibilidades de interação e desenvolvimento. Vigotski (2008) afirma que a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, porém esse potencial só se realiza plenamente quando há mediação intencional do adulto, que cria condições para que a criança opere em níveis superiores aos seus habituais, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Novamente observou-se ausência de mediação pedagógica durante as brincadeiras. Algumas crianças seguravam os brinquedos sem desenvolver brincadeiras simbólicas, enquanto outras caminhavam pela sala sem conseguir manter interações prolongadas. Essa realidade chama atenção para a importância da mediação docente no desenvolvimento da cultura lúdica infantil. Outro exemplo foi percebido na seguinte situação: “em determinado momento, a professora realizou uma brincadeira utilizando uma bola. A dinâmica consistia em pedir que uma criança passasse o objeto para outra, nomeando os colegas durante a atividade” (Diário de campo da pesquisa, 2026). Nesse instante, percebeu-se maior participação, interação e entusiasmo das crianças. Essa situação demonstrou como pequenas intervenções pedagógicas já são capazes de transformar significativamente o envolvimento infantil, aspecto que responde ao objetivo de analisar o engajamento das crianças nas atividades lúdicas planejadas.

Em outro momento observado, registrado no diário de campo, destaca-se:

> Posteriormente, foi realizada uma atividade relacionada ao Dia da Mulher. Entretanto, as professoras haviam preparado previamente todos os materiais, realizando os cortes dos pedaços de EVA e organizando toda a produção. Às crianças cabia apenas colar os materiais na atividade (Foto 03). (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 03 – Atividade de colagem de EVA preparada previamente pela professora (Dia da Mulher)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

A prática descrita evidencia uma concepção de atividade pedagógica ainda muito centrada na produção de um produto final, em detrimento do processo vivido pela criança. Ao realizar os cortes e organizar previamente todos os materiais, a professora suprimiu etapas fundamentais do processo criativo como manipular, cortar, encaixar, experimentar que contribuem diretamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da criatividade e da autonomia. Para Kishimoto (2010), o ambiente e os materiais também educam, e é na exploração ativa desses recursos que a criança constrói conhecimentos de forma significativa.

Essa situação revela uma prática pedagógica ainda muito centrada no controle adulto. O ato de cortar, experimentar materiais, errar, tentar novamente e criar possibilidades também faz parte do desenvolvimento infantil. Quando o adulto realiza todas as etapas da atividade, a criança deixa de vivenciar experiências importantes relacionadas à coordenação motora, criatividade e autonomia.

Sobre o início da terceira visita, foi feito o seguinte registro no diário de campo:

> Na terceira visita, realizada em 10 de março de 2026, na turma Maternal A, percebeu-se maior presença de brincadeiras mediadas na rotina da turma. A manhã iniciou com brincadeiras de “dentro e fora” e “alto e baixo”, seguidas por músicas de acolhida e identificação das crianças presentes.
> Durante essas atividades, as crianças demonstraram entusiasmo, participação coletiva e envolvimento corporal. Mesmo aquelas que inicialmente apresentavam dificuldades em compreender os comandos conseguiam participar observando os colegas e recebendo auxílio da professora. Esse momento evidenciou como o brincar mediado favorece atenção, memória, linguagem e socialização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral das crianças. Esse momento pode ser observado na Foto 04. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 04 – Crianças reunidas com a professora para o momento de acolhida e identificação



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

O trecho acima evidencia que, quando mediado intencionalmente, o brincar favorece não apenas o engajamento das crianças, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, confirmando o que Vigotski (2008) aponta sobre o papel central da brincadeira no desenvolvimento psíquico infantil.

Em outro momento da mesma visita, foi registrada a seguinte situação:

> A professora utilizou uma caixa contendo figuras relacionadas a cantigas infantis. À medida que as imagens eram retiradas, as músicas eram cantadas coletivamente pela turma. Nesse momento, percebeu-se alegria, curiosidade e participação ativa das crianças, como mostra a Foto 05. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 05 – Caixa de figuras utilizada na brincadeira com cantigas infantis



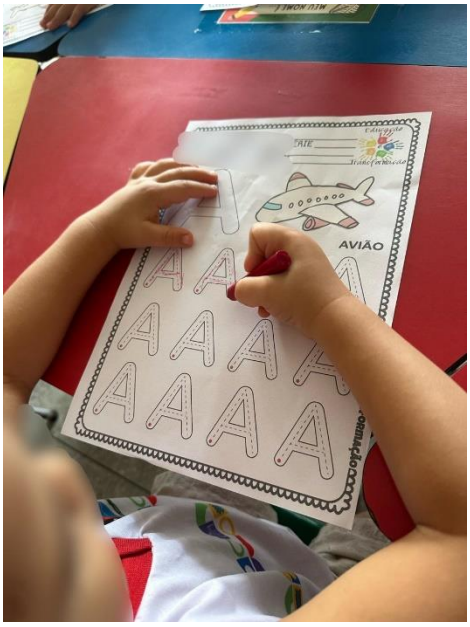
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Esse registro ilustra como propostas lúdicas simples, mas planejadas com intencionalidade, são capazes de despertar o interesse e a participação ativa das crianças. Kishimoto (2010) destaca que o brincar envolve, em sua essência, prazer e envolvimento, e que cabe ao/à professor/a organizar situações que ampliem o repertório lúdico infantil a partir de recursos significativos.

Ainda nessa visita, observou-se uma situação contrastante, registrada da seguinte forma:

> Foi realizada mais uma atividade de pintura em que as crianças novamente não puderam escolher as cores utilizadas. Após a atividade, a professora permaneceu apenas observando as crianças brincarem livremente, sem intervenções que ampliassem as possibilidades das brincadeiras, conforme registram as Fotos 06 e 07 (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 06 – Atividade de pintura dirigida com traçado da letra A



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 07 – Professora observando as crianças durante o brincar livre



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Esse episódio revela uma tensão recorrente nas práticas observadas: a limitação da autonomia infantil e a ausência de mediação docente nos momentos de brincar livre. Wajskop (1995) alerta que o brincar sem acompanhamento e sem propostas planejadas perde parte de seu potencial educativo, reforçando que a presença intencional do/a professor/a é indispensável para que as experiências lúdicas promovam o desenvolvimento integral das crianças.

É importante destacar, contudo, que reforçar a necessidade de mediação nesse momento não significa relativizar a importância do brincar livre para a criança; ao contrário, o brincar livre é uma dimensão insubstituível do desenvolvimento infantil e precisa ocupar espaço generoso na rotina da Educação Infantil. O que se evidencia é que a mediação docente, nesse caso, não se refere a uma intervenção direta e constante na brincadeira, mas à intencionalidade do adulto diante do brincar da criança. Isso porque, em uma unidade de Educação Infantil, até mesmo os momentos de brincar livre precisam ser planejados pelo/a professor/a, no sentido de prever esses momentos na organização da rotina, bem como de organizar os espaços e de proporcionar o acesso das crianças aos brinquedos e a outros materiais que possibilitem experiências ricas de brincar livre.

Na quarta visita, foi registrada a seguinte situação:

> Na quarta visita, realizada em 12 de março de 2026, na turma Maternal B, percebeu-se grande presença do brincar livre durante toda a manhã. As crianças permaneceram brincando grande parte do tempo, porém sem direcionamento ou objetivos pedagógicos claramente definidos. Observou-se também que havia poucos brinquedos disponíveis na sala, o que limitava as possibilidades de exploração, interação e desenvolvimento das brincadeiras. Em muitos momentos, as professoras permaneceram conversando entre si, enquanto as crianças brincavam sozinhas, sem mediação, incentivo ou participação ativa dos adultos. A Foto 08 retrata esse cenário. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 08 – Sala do Maternal B durante o brincar livre, com poucos brinquedos disponíveis



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Esse registro evidencia que o brincar livre, quando desprovido de qualquer mediação pedagógica, torna-se uma experiência empobrecida. A escassez de brinquedos somada à ausência de intervenção docente comprometeu as possibilidades de interação, imaginação e aprendizagem das crianças. Conforme Vigotski (2008), é na brincadeira mediada que a criança opera em níveis superiores aos seus habituais, sendo impulsionada a agir além de suas capacidades atuais. Sem essa mediação, perde-se o principal potencial desenvolvente da brincadeira.

Embora o brincar livre seja extremamente importante na Educação Infantil, pois favorece a criatividade, a socialização, a autonomia e a imaginação das crianças, é fundamental que o/a professor/a acompanhe e medie essas experiências. A presença

do/a educador/a no momento da brincadeira contribui para ampliar aprendizagens, estimular a linguagem, incentivar a interação entre as crianças e propor desafios adequados à faixa etária.

Além disso, a ausência de intervenções pedagógicas durante boa parte do tempo pode fazer com que momentos ricos de aprendizagem sejam pouco aproveitados. O brincar, quando planejado e acompanhado intencionalmente, torna-se uma importante prática educativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças.

A situação a seguir, registrada no diário de campo da pesquisa, exemplifica essa realidade:

> Posteriormente, foi realizada uma atividade relacionada ao Dia da Mulher. Mais uma vez, observou-se ausência de autonomia infantil, pois as professoras escolhiam previamente as cores a serem utilizadas pelas crianças. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Esse registro reforça a limitação da autonomia infantil nas práticas observadas.

Apesar disso, percebeu-se que a professora demonstrava sensibilidade e compreensão acerca da importância do brincar, embora a rotina intensa e o desgaste profissional parecessem dificultar o desenvolvimento de práticas mais planejadas e significativas.

Em nova visita, foi feito o seguinte registro:

> Na quinta visita, realizada em 17 de março de 2026, na turma Maternal A, a manhã iniciou com acolhida, novamente com músicas e brincadeiras como “dentro e fora” e “vivo ou morto”. Durante essas atividades, observou-se grande entusiasmo das crianças, participação coletiva e envolvimento corporal, conforme registram as Fotos 09 e 10. (Diário de campo da pesquisa, 2026)

Foto 09 – Momento de acolhida com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 10 – Crianças participando da brincadeira "dentro e fora"



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Em outro momento da mesma visita, registrou-se no diário de campo:

> Após o lanche, ocorreu um momento de brincar livre com os brinquedos disponíveis na sala. Em seguida, a professora iniciou uma atividade relacionada à apresentação da letra E, comparando-a com a letra A e solicitando que as crianças identificassem diferenças entre ambas. No entanto, percebeu-se que a atividade poderia ter sido desenvolvida de maneira mais dinâmica e significativa para as crianças, considerando a faixa etária da turma. A apresentação das letras aconteceu de forma mais tradicional e pouco interativa, o que pode dificultar o interesse e a participação ativa das crianças durante o processo de aprendizagem. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

A atividade descrita, embora tenha como objetivo apresentar letras às crianças, foi conduzida de forma tradicional e pouco significativa para a faixa etária. Kishimoto (1998) destaca que, na Educação Infantil, a aprendizagem acontece de forma mais rica quando articulada ao brincar, ao movimento e à imaginação. A introdução das letras poderia ter ocorrido por meio de músicas, jogos, histórias ou objetos que comecem com os sons trabalhados, tornando a experiência mais contextualizada, prazerosa e respeitosa ao desenvolvimento das crianças.

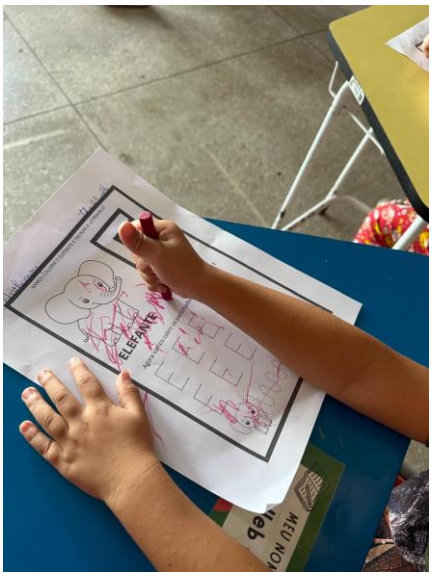
Além disso, o uso de materiais concretos e visuais tornaria o momento mais atrativo e favoreceria uma aprendizagem mais significativa. Na Educação Infantil, é importante que o ensino das letras aconteça de forma leve, prazerosa e

contextualizada, respeitando o desenvolvimento das crianças e valorizando o brincar como ferramenta pedagógica.

Em seguida, mais um momento de pintura foi registrado no diário de campo:

> Posteriormente, foi realizada uma atividade de pintura e traçado da letra E, na qual a professora distribuía previamente as cores que deveriam ser utilizadas por cada criança. Durante esse momento, chamou atenção a dificuldade de muitas delas em segurar corretamente o lápis, evidenciando a necessidade de experiências mais frequentes voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora fina, à exploração sensorial e à manipulação de diferentes materiais, como mostra a Foto 11. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 11 – Atividade de pintura e traçado da letra E



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

A dificuldade observada na preensão do lápis aponta para uma necessidade pedagógica importante: a oferta mais frequente de atividades que desenvolvam a coordenação motora fina por meio da exploração sensorial. Kishimoto (2010) ressalta que o ambiente e os materiais da Educação Infantil devem ser organizados de forma a ampliar as possibilidades lúdicas das crianças, incluindo experiências com massinha, tinta, argila, recorte e colagem, que desenvolvem a motricidade de modo prazeroso e significativo.

Em visita posterior, foi feito o seguinte registro:

> Na sexta visita, realizada em 19 de março de 2026, na turma Maternal B, as crianças receberam massinha de modelar logo após a acolhida. Inicialmente, o material despertou interesse e curiosidade. Entretanto, rapidamente percebeu-se perda de entusiasmo por parte das crianças, principalmente pela

> ausência de mediação pedagógica ou estímulos que ampliassem as possibilidades da brincadeira, conforme ilustram as Fotos 12 e 13. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 12 – Criança manipulando massinha de modelar



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 13 – Turma utilizando a massinha de modelar nas mesas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Entende-se que a massinha poderia ter sido utilizada em experiências mais significativas envolvendo contagem, representação de histórias, exploração de formas e desenvolvimento motor. Entretanto, sem direcionamento pedagógico, a atividade tornou-se repetitiva e limitada. Essa situação evidencia que o brincar, quando não planejado pedagogicamente, pode perder parte de seu potencial educativo.

Sobre a atividade de ‘brincadeira favorita’, foi registrado:

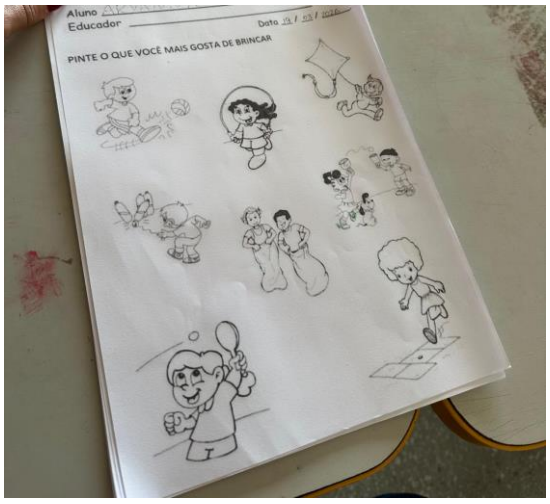
> Após o café da manhã, as crianças continuaram utilizando a massinha e posteriormente realizaram uma atividade sobre “brincadeira favorita”. A proposta consistia em pintar a brincadeira de que mais gostavam, porém percebeu-se que não houve uma explicação mais detalhada sobre a atividade. A professora apenas entregou a folha às crianças, sem realizar uma conversa prévia, contextualização ou incentivo para que elas refletissem e comentassem sobre suas brincadeiras preferidas, como registram as Fotos 14 e 15. (Diário de campo da pesquisa, 2026)

Acredita-se que esse momento poderia ter sido mais explorado pedagogicamente, permitindo que as crianças compartilhassem experiências, desenvolvessem a oralidade e interagissem umas com as outras. Além disso, uma

explicação mais clara e uma mediação mais ativa da professora poderiam favorecer maior compreensão e participação das crianças na realização da atividade.

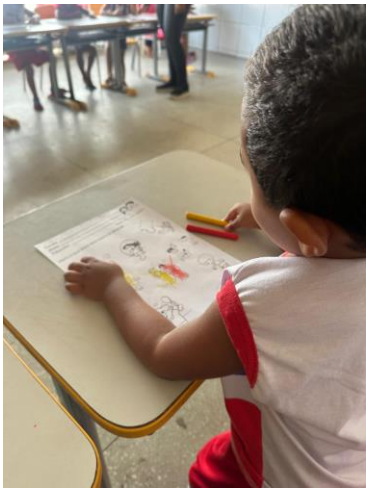
Ao final da manhã, as crianças permaneceram brincando livremente pela sala durante grande parte do tempo. Mais uma vez, percebeu-se que o brincar foi tratado como um momento solitário e sem direcionamento pedagógico, com pouca participação ou mediação das professoras. Embora o brincar livre seja importante para o desenvolvimento infantil, a ausência de acompanhamento e propostas planejadas pode limitar as possibilidades de aprendizagem, interação social e construção de conhecimentos durante esses momentos.

Foto 14 – Folha de atividade sobre a brincadeira favorita



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 15 – Criança colorindo a atividade sobre a brincadeira favorita



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Em continuidade as observações realizadas, foi feito o seguinte registro:

> Na sétima visita, realizada em 07 de abril de 2026, na turma Maternal A, a professora da sala estava ausente, permanecendo apenas a auxiliar e a cuidadora com as crianças. Durante grande parte da manhã, as crianças ficaram brincando livremente sem atividades estruturadas. Em determinado momento, a auxiliar informou que não havia papel disponível para a realização das atividades, evidenciando a escassez de materiais pedagógicos na sala. Diante disso, precisou improvisar utilizando apenas um giz de cera para desenhar um círculo no chão e realizar a brincadeira “terra e água”, na qual a área de dentro do círculo representava a “água” e a área de fora representava a “terra”. Para tornar a atividade mais dinâmica, a auxiliar também improvisou pequenos brinquedos, distribuindo-os dentro do círculo para que cada criança pudesse pegar um durante a brincadeira, sendo que a criança que ficasse sem brinquedo saía da rodada. Inicialmente, as crianças apresentaram dificuldades em compreender as regras da atividade. Entretanto, com o passar do tempo e com a mediação das profissionais, passaram a participar com entusiasmo, alegria e grande envolvimento

corporal, conforme mostram as Fotos 16 e 17. (Diário de campo da pesquisa, 2026)

Foto 16 – Brincadeira "terra e água" improvisada com giz de cera



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 17 – Crianças participando da brincadeira "terra e água" com brinquedos no centro do círculo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Esse momento evidenciou como brincadeiras mediadas despertam maior interesse, participação ativa e interação coletiva entre as crianças, reforçando a importância da atuação do/a professor/a durante as experiências lúdicas na Educação Infantil. Além disso, foi possível perceber que as crianças demonstram maior envolvimento e entusiasmo quando as atividades incluem o brincar como parte do processo de aprendizagem.

Na oitava e última visita, foi feito o seguinte registro:

> Na oitava e última visita, realizada em 08 de abril de 2026, na turma Maternal B, poucas crianças estavam presentes na sala. As professoras optaram por realizar apenas uma atividade simples de colorir e, durante praticamente toda a manhã, as crianças permaneceram brincando livremente sem mediação pedagógica significativa, conforme registram as Fotos 18 e 19. (Diário de campo da pesquisa, 2026).

Foto 18 – Crianças brincando livremente, sem mediação pedagógica



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Foto 19 – Brinquedo de encaixe disponível na sala, ao lado de atividade não realizada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2026.

Esse último registro sintetiza um padrão observado ao longo de toda a pesquisa: o brincar estava presente na rotina das turmas, porém frequentemente tratado como ocupação do tempo, sem intencionalidade pedagógica ou mediação docente capaz de ampliá-lo. Wajskop (1995) alerta que compreender a brincadeira numa perspectiva sociocultural impõe ao/à profissional da Educação Infantil uma reflexão profunda sobre suas próprias práticas, implicando a elaboração de um programa claro de rotina, espaço, tempo e materiais. Kishimoto (2010) reforça que o brincar só cumpre sua função formativa quando planejado e mediado com intencionalidade, o que pressupõe um/a professor/a que acredita no potencial do brincar e organiza condições para que ele ocorra com qualidade.

Observou-se, novamente, a ausência de estímulos capazes de favorecer a imaginação, a criação e a ampliação das brincadeiras. Muitas crianças demonstravam dificuldade em sustentar brincadeiras coletivas ou simbólicas sem a intervenção do adulto. Além disso, percebeu-se que, ao longo das visitas realizadas, houve pouca presença de atividades sistematizadas que envolvessem o desenvolvimento da linguagem escrita ou o trabalho com números, bem como não foram observadas

outras propostas pedagógicas que explorassem o desenvolvimento cognitivo das crianças.

De um modo geral, foi possível notar que as crianças passavam grande parte do tempo brincando sozinhas ou apenas entre si, com pouca participação das professoras nas brincadeiras e nas interações. Entende-se que essa ausência de mediação limita oportunidades importantes de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

De maneira geral, as observações realizadas evidenciaram que o brincar estava presente no cotidiano das turmas observadas, porém frequentemente desvinculado de intencionalidade pedagógica. Em muitos momentos, aparecia apenas como forma de ocupação do tempo, sem mediação capaz de ampliar as experiências infantis. Por outro lado, quando o brincar era planejado e mediado pelas professoras, percebia-se maior engajamento, participação, interação e entusiasmo das crianças, respondendo diretamente à questão central desta pesquisa.

A análise do conjunto das oito visitas permitiu identificar categorias analíticas recorrentes que organizam e aprofundam a compreensão das práticas observadas: a ausência de mediação pedagógica, presente de forma recorrente nas duas turmas; a limitação da autonomia infantil, evidenciada nas atividades em que as crianças não tinham possibilidade de escolha ou criação; o brincar como ocupação do tempo, sem intencionalidade pedagógica definida; a escassez de recursos materiais, que restringia as possibilidades lúdicas das crianças; e, em contraponto, o brincar mediado com intencionalidade pedagógica, observado em momentos pontuais nos quais se percebeu engajamento, participação ativa e desenvolvimento visíveis nas crianças. Essas categorias orientam a análise aprofundada apresentada no tópico seguinte e serão retomadas nas considerações finais.

5.3 O brincar como prática pedagógica na Educação Infantil

As observações realizadas ao longo da pesquisa permitiram compreender que o brincar ocupa lugar importante na rotina da Educação Infantil, porém ainda é frequentemente compreendido de maneira limitada dentro das práticas pedagógicas observadas. Em muitos momentos, o brincar aparecia apenas como intervalo entre atividades consideradas mais "importantes", sem planejamento ou intencionalidade pedagógica claramente definida. Essa compreensão restrita do brincar revela uma

tensão histórica que ainda atravessa a Educação Infantil brasileira: a dificuldade em reconhecer que brincar e aprender não são polos opostos, mas dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano na infância.

Entretanto, as observações também evidenciaram que, quando mediado pedagogicamente, o brincar favorecia significativamente o envolvimento, a participação e a aprendizagem das crianças. Nas brincadeiras mediadas, como "dentro e fora", "alto e baixo", "terra e água" e "vivo ou morto", percebeu-se maior entusiasmo, interação coletiva e participação ativa das crianças. Esses momentos revelaram o que a teoria já anuncia: o brincar, quando organizado com intencionalidade, mobiliza a criança integralmente envolvendo seu corpo, sua atenção, sua linguagem, suas emoções e seu pensamento em movimento simultâneo.

Vigotski (2008) oferece uma das formulações mais precisas e potentes para compreender esse fenômeno. Para o autor, a brincadeira não é uma atividade qualquer na vida da criança é a forma pela qual ela ultrapassa os limites do que já sabe e se projeta em direção ao que ainda está por vir:

> A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (Vigotski, 2008, p. 35).

Esse conceito, denominado por Vigotski (2008) de zona de desenvolvimento iminente e amplamente difundido na literatura pedagógica brasileira como zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), ilustra com precisão o que foi observado nas turmas Maternal A e Maternal B: nas situações em que o brincar era mediado, as crianças demonstravam capacidades que não emergiam nos momentos de atividade dirigida e controlada. O brincar criava um espaço onde a criança era desafiada a operar em níveis superiores aos habituais o que confirma que o potencial educativo da brincadeira não reside apenas em seu caráter prazeroso, mas na sua capacidade de impulsionar o desenvolvimento psíquico de forma que nenhuma outra atividade consegue substituir. Ao brincar, a criança não está no presente ela está sempre um passo à frente de si mesma.

As observações também evidenciaram limitações relacionadas à autonomia infantil. Em diferentes momentos, as professoras escolhiam previamente as cores

utilizadas pelas crianças, realizavam cortes dos materiais e organizavam as atividades de forma excessivamente dirigida. Embora essas práticas possam estar relacionadas à rotina intensa e às dificuldades enfrentadas pelas profissionais, percebe-se que acabam reduzindo oportunidades importantes de exploração, criação e descoberta. A autonomia, no contexto da Educação Infantil, não é um detalhe metodológico: é uma dimensão constitutiva do desenvolvimento. Quando a criança escolhe, testa, erra e recomeça, ela não está apenas realizando uma tarefa está construindo sua agência sobre o mundo, sua confiança na própria capacidade de pensar e criar.

Essa compreensão encontra respaldo direto nas reflexões de Kishimoto (2010), para quem o brincar carrega em si uma qualidade que não pode ser substituída por nenhuma atividade dirigida:

> O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condução um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (Kishimoto, 2010, p. 1).

A autora destaca que o brincar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e precisa ser compreendido como prática pedagógica essencial na Educação Infantil. O/A professor/a possui papel importante na organização dos espaços, materiais e experiências que favorecem a imaginação, a interação e a aprendizagem. Nessa perspectiva, a mediação docente não se opõe à liberdade da criança, ao contrário, é ela que cria as condições para que essa liberdade seja exercida de forma rica e plena. O espaço bem-organizado, os materiais cuidadosamente escolhidos, o tempo generosamente reservado ao brincar: tudo isso é mediação, antes mesmo que o adulto diga uma única palavra.

Kishimoto (1995) aprofunda essa discussão ao distinguir a função lúdica da função educativa presentes no brinquedo e na brincadeira. Enquanto a função lúdica propicia diversão, prazer e envolvimento espontâneo, a função educativa promove a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Para a autora, o equilíbrio entre essas duas funções é o que define a qualidade educativa do brincar: quando a função educativa se sobrepõe, a brincadeira torna-se trabalho disfarçado de jogo, perdendo seu caráter essencial; quando o lúdico ocorre sem qualquer intencionalidade pedagógica, desperdiça-se uma oportunidade singular de aprendizagem. Assim, entende-se que o que foi observado nas turmas pesquisadas

oscilou, muitas vezes, entre esses dois extremos raramente encontrando o equilíbrio que a autora aponta como desejável e possível.

Além disso, os dados analisados permitiram compreender que o engajamento das crianças aumentava significativamente quando as atividades envolviam movimento, música, interação e participação ativa. Esse aspecto evidencia que o brincar, quando planejado de forma intencional, favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais, emocionais e motores, contemplando o desenvolvimento integral da criança. O corpo que dança, que pula, que gesticula, que abraça um/a colega na brincadeira; esse corpo não está apenas se movendo, está pensando, sentindo, relacionando-se e construindo memórias afetivas que se tornarão a base de vínculos duradouros com o aprendizado e com a própria escola.

Wajskop (1995) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao afirmar que a brincadeira é uma atividade mental e uma linguagem construída nas relações sociais e afetivas desde a mais tenra idade. Ao brincar com os pares, a criança não apenas diverte-se: ela negocia, resolve conflitos, elabora regras, ocupa papéis, cede e impõe, exercitando, assim, as competências que sustentarão toda a sua vida relacional. Uma criança que aprende a brincar coletivamente está aprendendo, ao mesmo tempo, a conviver com a diferença, a esperar sua vez, a reconhecer o outro como legítimo. Nenhum conteúdo formal substitui essa aprendizagem e ela só acontece no brincar.

Brito e Kishimoto (2019) reforçam, nesse sentido, que a mediação na Educação Infantil não se resume à intervenção direta do adulto na brincadeira. Ela envolve a criação de relações intermediárias que ampliam as possibilidades de aprendizagem: o ambiente que convida, o material que provoca, o tempo que acolhe, o olhar que valida. Quando a professora organiza uma caixa com figuras de cantigas, quando desenha um círculo no chão com giz para a brincadeira de "terra e água", quando nomeia crianças durante a dinâmica da bola, ela está mediando de forma intencional, criando “andaimes” que sustentam o desenvolvimento sem substituir a iniciativa infantil.

Dessa forma, compreende-se que o brincar precisa ser valorizado não apenas como momento recreativo, mas como prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Quando planejado e mediado de maneira intencional, o brincar contribui significativamente para uma

Educação Infantil mais significativa, acolhedora, sensível e humanizada. Uma Educação Infantil que brinca com intenção é uma Educação Infantil que respeita profundamente a criança não como um ser que precisa ser preenchido de conteúdos, mas como um sujeito que já carrega dentro de si uma força extraordinária de aprender, desde que encontre condições para isso.

Assim, os dados analisados permitiram compreender que o brincar está presente no cotidiano das turmas de Educação Infantil observadas, porém ainda enfrenta desafios relacionados à intencionalidade pedagógica, à mediação docente e às condições estruturais da instituição. Apesar das limitações identificadas, também foram observadas experiências lúdicas significativas, capazes de favorecer interação, participação e desenvolvimento infantil. Dessa forma, reafirma-se a importância do brincar como eixo fundamental da prática pedagógica na Educação Infantil não como uma concessão ao prazer das crianças, mas como a forma mais coerente, mais humana e mais eficaz de garantir que cada criança se desenvolva integralmente, sinta-se pertencente ao espaço escolar e compreenda, desde muito cedo, que aprender pode ser e deve ser uma das coisas mais bonitas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final deste Trabalho de Conclusão de Curso é, antes de tudo, um ato de reconhecimento: reconhecimento de um caminho percorrido, das perguntas que nos moveram e de tudo aquilo que, ao longo da pesquisa, foi se tornando mais claro e ao mesmo tempo mais complexo. Esta investigação nasceu de uma inquietação genuína, cultivada tanto no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba quanto na atuação profissional: por que o brincar, sendo tão natural à criança, é tão frequentemente tratado como algo secundário na escola?

Essa inquietação esteve presente na elaboração do projeto de pesquisa e orientou a construção da questão de pesquisa que guiou este estudo: de que forma o brincar, compreendido como prática pedagógica intencional, pode influenciar o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Para respondê-la, o objetivo geral foi investigar como o trabalho com atividades lúdicas que envolvem o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar os benefícios do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças; investigar a importância do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil; e analisar o engajamento das crianças nas atividades lúdicas planejadas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de campo, a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada em uma creche pública do município de Jacaraú/PB, instituição que atende crianças da Educação Infantil nas etapas do berçário e maternal. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante ao longo de oito visitas às turmas Maternal A e Maternal B, compostas por crianças de três e quatro anos de idade. Os registros das observações foram realizados em diário de campo e analisados com base nos princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), que compreendem etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse percurso metodológico permitiu aproximar teoria e prática, articulando os referenciais teóricos aos dados concretos observados no cotidiano escolar.

Para dar conta de apresentar os dados produzidos na pesquisa, este trabalho de conclusão de curso foi organizado em cinco capítulos. O capítulo introdutório,

apresentou o tema, as inquietações, a questão de pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

O segundo discutiu a infância, a criança e o brincar na Educação Infantil, partindo das contribuições de Souza, Sobrinho e Herran (2017), Araújo e Frota (2020) e Rodrigues, Bessa e Gonçalves (2020). Com base nesse referencial foi possível compreender que a infância é uma construção histórica, social e cultural e não uma fase natural ou universal. Durante séculos, a criança foi tratada como um adulto incompleto, inserida precocemente no mundo do trabalho e submetida a práticas que desconsideravam suas especificidades. A superação dessa visão foi longa e marcada por rupturas: somente com a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990), a LDBEN (1996), as DCNEI (2010) e a BNCC (2017) a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Assim, compreende-se que reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e protagonista de seu próprio desenvolvimento é, ao mesmo tempo, uma conquista histórica e um compromisso ético permanente a ser renovado por cada profissional que adentra uma sala de Educação Infantil.

O terceiro capítulo aprofundou as contribuições de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) e Kishimoto (1995; 1998; 2010) para a compreensão do brincar como prática pedagógica. A partir dos estudos de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) foi possível compreender que o brincar é a atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar: ao brincar, a criança opera sempre além de suas capacidades atuais, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal, um espaço fértil entre o que ela já sabe e o que ainda está por vir. O capítulo também discutiu os conceitos de brinquedo, jogo e brincadeira, diferenciando suas especificidades e reforçando que toda brincadeira com situação imaginária contém regras implícitas, e toda brincadeira com regras contém uma situação imaginária. A partir dos estudos de Kishimoto (1995; 1998; 2010) foi possível compreender a dimensão cultural e pedagógica do brincar, destacando o equilíbrio necessário entre a função lúdica e a função educativa do brinquedo: quando a função educativa se sobrepõe, a brincadeira torna-se trabalho disfarçado; quando o lúdico ocorre sem intencionalidade, perde-se a riqueza que a mediação poderia oferecer. Por fim, o capítulo discutiu o papel do/a professor/a como mediador/a cultural, cuja atuação intencional na organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e nas intervenções durante o brincar define a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

O quarto capítulo apresentou os caminhos metodológicos da pesquisa. A abordagem qualitativa foi escolhida por ser a mais adequada para compreender os processos, as relações e os sentidos presentes na realidade investigada (Minayo et al., 1994). A observação participante, registrada em diário de campo ao longo das oito visitas, permitiu à pesquisadora não apenas observar a rotina escolar, mas estabelecer vínculos com as crianças e as professoras, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das práticas relacionadas ao brincar. A análise dos dados seguiu os princípios de Bardin (2011), organizando e interpretando as informações de forma reflexiva, em articulação constante com a questão de pesquisa e os objetivos propostos. A partir das análises realizadas, foi possível identificar as categorias analíticas destacadas no próximo capítulo.

O quinto e último capítulo, dedicado à análise e discussão dos dados, iniciou com a caracterização da instituição e das turmas observadas. A creche pública de Jacaraú/PB possui estrutura física ampla, contando com salas para as diferentes faixas etárias, refeitório e área externa. Entretanto, foram identificadas limitações significativas: poucos brinquedos disponíveis nas salas, acesso ao parquinho apenas uma vez por semana, ausência de cobertura no espaço externo e escassez de materiais pedagógicos. Além disso, as professoras demonstravam desgaste físico e emocional acentuado, decorrente de jornadas em dois turnos, contexto que influenciava diretamente as práticas desenvolvidas, tornando-as frequentemente automatizadas e pouco exploratórias. Compreender esse contexto institucional é fundamental para analisar as práticas observadas sem reduzi-las a questões individuais, reconhecendo que o brincar de qualidade depende também de condições estruturais e políticas adequadas.

No que se refere ao primeiro objetivo específico “identificar os benefícios do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças” os dados coletados ao longo das oito visitas permitiram observar com clareza que, nos momentos em que o brincar era mediado pedagogicamente, as crianças demonstravam maior engajamento, interação, desenvolvimento da linguagem e coordenação motora. Episódios como as brincadeiras de "dentro e fora", "alto e baixo", "terra e água" e "vivo ou morto" evidenciaram transformações visíveis no comportamento infantil: corpos mais ativos, olhares mais atentos, interações mais ricas e entusiasmo coletivo. Em contraste, nos momentos de brincar livre sem mediação, muitas crianças apresentavam dificuldade em sustentar brincadeiras

simbólicas ou coletivas, evidenciando que o desenvolvimento dessas capacidades depende da qualidade da presença do adulto. Isso porque além dos momentos de brincar livre estejam previstos na rotina, faz-se necessário que os espaços, brinquedos e outros materiais estejam organizados de modo a favorecer o brincar livre das crianças. E, muitas vezes, a presença do adulto é necessária para mediar conflitos e para estimular as interações entre as crianças. Assim, o que se enfatiza neste trabalho não é a crítica ao brincar livre, mas sim a crítica a práticas espontaneístas que ainda permeiam a Educação Infantil e que tratam o brincar livre como um momento de menor valor e que existe apenas para ocupar o tempo das crianças.

Em relação ao segundo objetivo específico “investigar a importância do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil” as observações revelaram que, embora o brincar estivesse presente no cotidiano da instituição pesquisada, ele ainda carecia de intencionalidade, planejamento e mediação docente consistentes. Em muitos momentos, o brincar aparecia apenas como ocupação do tempo ou como intervalo entre atividades consideradas "sérias", sem articulação com objetivos pedagógicos. Observou-se, ainda, limitação recorrente da autonomia infantil: as professoras escolhiam previamente as cores das atividades, realizavam os cortes dos materiais e organizavam as produções de forma excessivamente dirigida, reduzindo as oportunidades de exploração, criação e descoberta das crianças. Essa realidade dialoga diretamente com o alerta de Kishimoto (1995) de que, quando a função educativa se sobrepõe à função lúdica, a brincadeira perde seu caráter essencial.

Quanto ao terceiro objetivo específico “analisar o engajamento das crianças nas atividades lúdicas planejadas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem” a conclusão é inequívoca: quando o brincar era intencionalmente mediado, as crianças respondiam com o corpo inteiro. Os momentos de dança com músicas infantis, a dinâmica com a bola em que cada criança nomeava um colega, as brincadeiras corporais coletivas e a brincadeira de "terra e água" improvisada com apenas um giz no chão geraram engajamento profundo e visível, confirmando que a qualidade da mediação define a qualidade da experiência lúdica e, consequentemente, do desenvolvimento infantil.

Diante do percurso realizado, este estudo respondeu à questão de pesquisa proposta: o brincar, quando compreendido como prática pedagógica intencional e mediado com sensibilidade e planejamento, influencia positivamente o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, favorecendo aspectos

cognitivos, sociais, emocionais e motores de forma integrada e significativa. Essa conclusão não emergiu apenas da teoria, mas foi corroborada pelos dados do campo: as observações nas turmas Maternal A e Maternal B confirmaram, de forma consistente, que a presença intencional do adulto transforma qualitativamente as experiências das crianças e que, quando essa presença é retirada ou esvaziada de intenção, o potencial formativo do brincar se reduz de forma igualmente visível.

As categorias analíticas identificadas ao longo das oito visitas de observação sintetizam os principais achados desta pesquisa e confirmam a resposta à questão central do estudo. A ausência de mediação pedagógica foi o padrão mais recorrente nas duas turmas, revelando que o brincar, embora presente na rotina, raramente era acompanhado pela intencionalidade docente necessária para que seu potencial se realizasse plenamente. A limitação da autonomia infantil evidenciou-se nas atividades controladas pelo adulto, em que as crianças não tinham espaço para escolher, criar ou experimentar. O brincar como ocupação do tempo denunciou uma concepção ainda restrita do brincar, tratado como preenchimento de momentos ociosos e não como eixo pedagógico. A escassez de recursos materiais apontou para os desafios estruturais e institucionais que atravessam a Educação Infantil pública e que impactam diretamente a qualidade das experiências lúdicas oferecidas às crianças. Em contraponto a esses desafios, o brincar mediado com intencionalidade pedagógica categoria que emergiu nos momentos mais significativos observados demonstrou que, mesmo em contextos de precariedade, a presença intencional do adulto é capaz de transformar a experiência das crianças, gerando engajamento, desenvolvimento e aprendizagem visíveis. Essas categorias, articuladas ao referencial teórico de Vygotsky (1991) e Vigotski (2008) e Kishimoto (1995; 1998; 2010), reafirmam que a intencionalidade pedagógica é a variável central que distingue o brincar como mero passatempo, do brincar como prática educativa de qualidade na Educação Infantil.

Há, por fim, uma dimensão política neste trabalho que não pode ser silenciada. Defender o brincar como prática pedagógica na Educação Infantil é resistir à lógica de uma sociedade que desde cedo quer que as crianças sejam produtivas e quietas, e que suas ações sejam mensuráveis. É afirmar que a infância tem valor em si mesma não como preparação para o futuro, mas como tempo pleno de humanidade. Assim, entende-se que compreender o brincar como prática pedagógica não pode ser exigência isolada ao/à professor/a: precisa ser respaldada por políticas de formação continuada, valorização profissional e infraestrutura adequada. Por isso, é que se

espera que este trabalho possa contribuir, ainda que de modo limitado, para que mais professoras e professores encontrem no brincar não uma obrigação curricular, mas uma convicção ética capaz de proporcionar às crianças de Jacaraú/PB, e de todos os municípios onde a infância ainda espera por condições mais dignas, experiências significativas que promovam o brincar com intencionalidade, com alegria e com a presença cuidadosa de adultos que acreditam, de verdade, no potencial formativo de uma brincadeira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular.* Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação,* Santa Maria, v. 44, 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (org.). *Infâncias, crianças e educação infantil*: diferentes olhares. Fortaleza: EdUECE, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, jun. 1995.

SANTOS, Simone Weissheimer; ROSA, Luís Carlos Dalla. A criança como sujeito histórico e de direitos e a formação de professores da Educação Infantil. *Revista Acadêmica Licencia&acturas,* Ivoti, v. 7, n. 1, p. 27-37, jan./jun. 2019.

SILVA, Gizelda Gomes da; SCHULZ, Luciane; TOMIO, Daniela. A brincadeira das crianças como experiência social de elaboração de conhecimentos acerca do mundo físico na Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 469–487, jul./dez. 2018.

SILVA, Wilker Solidade da. A pesquisa qualitativa em educação. *Horizontes - Revista de Educação,* Dourados, MS, v. 2, n. 3, p. 109-112, jan./jun. 2014.

SOUZA, Aline Juliana et al. *O brincar em Vigotski*: educação infantil. 1. ed. São Paulo: REASE, 2022.

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; HERRAN, Vallace Chriciano Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. *Revista Amazônida*, ano 2, n. 3, p. 113–129, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008. Tradução de Zoia Prestes.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente* - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WALTER, Caroline. O brincar na educação infantil: um olhar nos estudos de Tizuko Morchida Kishimoto. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – UNICENTRO, 2018.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa de TCC: O brincar na prática pedagógica da Educação Infantil

Pesquisadora: Thaís de Souza da Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Identificação

- Data:
- Turma (faixa etária / nº de crianças):
- Local:
- Brincadeira ou atividade observada:

2. Organização do ambiente

- O espaço favorece o brincar? (materiais, movimento, criatividade)
- Os materiais estão acessíveis às crianças?

3. Atuação do professor

- A brincadeira foi planejada ou espontânea?
- Como o professor atua? (orienta, participa, observa, incentiva)
- Há relação entre o brincar e os objetivos pedagógicos?

4. Participação das crianças

- As crianças participam ativamente?
- Demonstram interesse, alegria e envolvimento?
- Como se expressam durante a brincadeira?

5. Interações e desenvolvimento

- Como ocorrem as interações entre as crianças? (cooperação, conflitos)
- Quais aprendizagens aparecem? (linguagem, socialização, imaginação, movimento)
- O brincar favorece autonomia e expressão de sentimentos?

6. Registro livre

- Situações marcantes observadas:
- Falas ou atitudes significativas das crianças:
- Impressões da pesquisadora:

7. Síntese

- O brincar foi tratado como prática pedagógica?
- Principais contribuições observadas:
- Dificuldades ou limites percebidos:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O brincar na prática pedagógica da Educação Infantil”, desenvolvida por Thaís de Souza da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim (UFPB).

A participação é voluntária, não gera custos e você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo. As informações coletadas serão usadas apenas para fins acadêmicos, de forma anônima e sigilosa, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Objetivo: compreender a importância do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Procedimentos: observação participante em sala de aula e nos momentos de brincadeira, com registros em diário de campo. Não haverá gravações nem identificação de crianças ou profissionais.

Riscos e benefícios: os riscos são mínimos, limitados a possível desconforto relacionado à rotina escolar. Não há benefícios diretos, mas a pesquisa pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a valorização do brincar na Educação Infantil.

Contatos

Pesquisadora:
Thaís de Souza da Silva – UFPB

CONSENTIMENTO

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre a pesquisa e aceito participar de forma livre e esclarecida, sabendo que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Jacaraú – PB, ____ de _____ de 2026.

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

_____