

**BRINCAR COMO
LINGUAGEM INFANTIL:
IMPLICAÇÕES
METODOLÓGICAS NO
CONTEXTO DO CEI
TEODORA MARIA DA SILVA
(DUDA) NO INFANTIL III EM
FORTALEZA, CEARÁ, 2025**

PLAY AS A CHILDHOOD LANGUAGE: METHODOLOGICAL IMPLICATIONS IN
THE CONTEXT OF CEI TEODORA MARIA DA SILVA (DUDA) IN INFANT III IN
FORTALEZA, CEARÁ, 2025

Ciências Humanas • 11/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773212708](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773212708)

Mary Luce Marinho da Costa Santos¹

Francisco Lisboa Magalhães²

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, sendo o brincar reconhecido como linguagem própria da infância e elemento estruturante das experiências educativas. Nesse contexto, compreender como as práticas pedagógicas incorporam a ludicidade torna-se essencial para fortalecer propostas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. O presente estudo, que deriva de uma dissertação de Mestrado, teve como objetivo analisar o brincar como linguagem infantil no contexto do Centro de Educação Infantil Teodora Maria da Silva (Duda), em Fortaleza-CE, investigando as concepções docentes, a mediação pedagógica e a inserção do lúdico no planejamento e na rotina escolar. A pesquisa adotou abordagem quantitativa, com aplicação de questionário fechado contendo 20 questões objetivas, direcionado a 28 docentes atuantes nas turmas do Infantil III, no ano de 2025. O instrumento foi aplicado por meio do *Google Forms*, permitindo a organização e análise estatística dos dados. O estudo fundamentou-se em referenciais teóricos da Educação Infantil e da ludicidade, assegurando rigor metodológico e respeito aos princípios éticos. Os resultados evidenciaram que os docentes reconhecem o brincar como eixo estruturante do processo educativo e como prática promotora de aprendizagens significativas nos aspectos cognitivo, social e emocional. Verificou-se que a mediação intencional do professor durante as atividades lúdicas contribui para fortalecer vínculos afetivos, estimular a criatividade e ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à formação continuada e às condições estruturais, indicando a necessidade de investimentos institucionais. Conclui-se que o brincar, quando compreendido como linguagem e prática pedagógica intencional, é um elemento fundamental para a promoção de uma Educação

Infantil mais humana, inclusiva e transformadora. O fortalecimento das práticas lúdicas, aliado ao apoio da gestão escolar e à formação contínua dos docentes, mostra-se fundamental para consolidar experiências educativas significativas no CEI Teodora Maria da Silva (Duda).

Palavras-chave: Brincadeira infantil; Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental stage of human development, with play recognized as the language of childhood and a structuring element of educational experiences. In this context, understanding how pedagogical practices incorporate playfulness becomes essential to strengthening proposals that promote the integral development of children. This study, derived from a Master's dissertation, aimed to analyze play as a children's language in the context of the Teodora Maria da Silva Early Childhood Education Center (Duda), in Fortaleza-CE, investigating teachers' conceptions, pedagogical mediation, and the inclusion of playfulness in planning and school routines. The research adopted a quantitative approach, using a closed questionnaire containing 20 objective questions, directed to 28 teachers working in the Infant III classes in 2025. The instrument was applied using Google Forms, allowing for the organization and statistical analysis of the data. The study was based on theoretical frameworks of Early Childhood Education and playfulness, ensuring methodological rigor and respect for ethical principles. The results showed that teachers recognize play as a structuring axis of the educational process and as a practice that promotes meaningful learning in cognitive, social, and emotional aspects. It was found that the teacher's intentional mediation during play activities contributes to strengthening

affective bonds, stimulating creativity, and expanding the possibilities for child development. However, challenges related to continuing education and structural conditions were also identified, indicating the need for institutional investment. It is concluded that play, when understood as a language and intentional pedagogical practice, is a fundamental element for promoting a more humane, inclusive, and transformative Early Childhood Education. Strengthening play practices, combined with support from school management and continuous teacher training, is fundamental to consolidating meaningful educational experiences at the Teodora Maria da Silva Early Childhood Education Center (Duda).

Keywords: Children's play; Early Childhood Education; Playfulness; Learning.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma expressão essencial da infância e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a experimentação do mundo, a expressão de sentimentos e a construção de aprendizagens significativas. Na Educação Infantil, vai além de uma atividade espontânea, configurando-se como linguagem simbólica por meio da qual a criança interpreta e comunica a realidade. Quando incorporado ao processo educativo, transforma a escola em um espaço de descoberta e aprendizagem prazerosa, em que a ludicidade fortalece os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Nesse contexto, o professor atua como mediador das interações, organizando experiências que favoreçam a imaginação e o diálogo, tornando o brincar um recurso pedagógico indispensável para uma formação mais humana, criativa e participativa.

Posto isso, o estudo investiga o brincar como linguagem própria da infância e como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, tomando como campo empírico o CEI Teodora Maria da Silva (Duda), no Infantil III, em Fortaleza. Parte-se do entendimento de que o brincar constitui manifestação essencial do desenvolvimento infantil, configurando-se como forma de comunicação, experimentação e construção de significados, capaz de integrar dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o brincar é compreendido e incorporado às práticas pedagógicas por professores e gestores, investigando seu planejamento, aplicação e reflexão no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de brincar e sua relação com o ensino e a aprendizagem; identificar práticas que o valorizem como expressão e produção de conhecimento; e refletir sobre a metodologia docente na promoção da aprendizagem por meio da ludicidade.

O problema de pesquisa questiona de que maneira o brincar, enquanto linguagem infantil, é efetivamente integrado às práticas pedagógicas. A hipótese sustenta que docentes que fundamentam suas ações no brincar favorecem aprendizagens mais significativas e criativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Estruturado em cinco capítulos, o estudo defende que o brincar ultrapassa a condição de recurso didático, constituindo dimensão central da experiência infantil e base para práticas educativas mais humanizadoras, participativas e contextualizadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Brincar no Processo de Aprendizagem da Criança

2.1.1. Reflexões Históricas Sobre o Brincar e a Aprendizagem

A concepção de infância passou por profundas transformações ao longo da história ocidental. Na Idade Média, a criança era vista como “adulto em miniatura”, inserida precocemente no mundo do trabalho e da moral religiosa. Como destaca Pimentel (2015), a experiência infantil variava conforme classe social e gênero, sendo moldada mais por necessidades econômicas do que por um ideal de proteção ou inocência.

Com o Renascimento e, sobretudo, o Iluminismo, a infância começa a ser reconhecida como etapa singular do desenvolvimento humano. Jean-Jacques Rousseau rompe com a visão disciplinadora da educação ao defender que a criança possui natureza própria e que seu desenvolvimento deve respeitar ritmos e experiências concretas. Em *Emílio, ou Da Educação*, sustenta que a educação deve acompanhar o tempo da criança, valorizando a experiência direta e a liberdade como princípios formativos. Como sintetiza Fávero (2017), essa mudança representou a ruptura com a ideia de modelagem coercitiva da infância, valorizando a brincadeira e a experiência como instrumentos de aprendizagem.

Na Modernidade, especialmente a partir do século XIX, consolidam-se discursos científicos sobre o desenvolvimento infantil, e a escola passa a ocupar papel central na socialização. No século XX, as contribuições da psicologia aprofundam a compreensão da infância. Jean Piaget afirma que a criança “não é um adulto em miniatura”, mas sujeito que constrói conhecimento por meio de estágios de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1969, p. 65). Para ele, o brincar expressa os processos de assimilação e acomodação e acompanha a evolução das estruturas mentais.

Piaget (1971) classifica as brincadeiras em jogos de exercício, simbólicos e de regras, evidenciando que o jogo evolui do egocentrismo à cooperação social. Os jogos de regras, por exemplo, representam instituições sociais que favorecem a moralidade, o respeito mútuo e a compreensão da justiça. Assim, o brincar deixa de ser visto como atividade secundária e passa a ocupar lugar central na formação intelectual e social da criança.

No plano jurídico e político, a nova concepção de infância é consolidada internacionalmente com a Organização das Nações Unidas, especialmente por meio da Declaração dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção de 1989, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, persistem desigualdades que revelam a infância como campo de disputas sociais. Diante desse cenário, compreender historicamente o lugar da criança permite fundamentar práticas pedagógicas mais críticas e humanizadoras. Nesse contexto, o brincar consolida-se não apenas como manifestação cultural, mas como estratégia intencional no ambiente escolar, configurando-se como eixo metodológico essencial na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

2.1.2. A Brincadeira Direcionada à Promoção Escolar Infantil

A brincadeira, historicamente associada ao lazer, vem sendo ressignificada como ferramenta pedagógica central na Educação Infantil. Estudos da psicologia, pedagogia e neurociência apontam que o brincar integra cognição, emoção e ação, constituindo uma das formas mais promissoras de aprendizagem na infância. No

contexto escolar, sua valorização representa a superação de um modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, reconhecendo o brincar como linguagem legítima da criança e prática intencional de ensino.

Como afirma Oliveira (2014), o brincar deixou de ser entendido como intervalo entre atividades “sérias” para se consolidar como atividade séria em si, estruturante do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a brincadeira pedagógica exige planejamento, mediação e avaliação, sem perder seu caráter espontâneo e prazeroso. Sahlberg (2015) reforça que o jogo atua como contraponto à escolarização precoce excessivamente formal, favorecendo criatividade, resolução de problemas e aprendizagem no ritmo da criança.

A literatura diferencia o brincar livre e o brincar orientado. Segundo Freitas (2020), o primeiro privilegia a autonomia e a iniciativa infantil, enquanto o segundo envolve mediação docente com objetivos pedagógicos definidos. Ambas as modalidades possuem valor formativo e devem coexistir de maneira equilibrada, evitando tanto a ausência de intencionalidade quanto a excessiva direção que comprometa a dimensão simbólica da experiência lúdica.

O brincar também se revela fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Weisz (2002) destaca que, ao brincar, a criança testa hipóteses, organiza narrativas e estabelece relações de causa e efeito, exercitando o pensamento lógico e abstrato. A dimensão simbólica do faz de conta contribui para a construção da capacidade representacional e para o desenvolvimento da linguagem, ao possibilitar a negociação de significados, a argumentação e a construção colaborativa de sentidos.

No plano curricular, a Base Nacional Comum Curricular orienta práticas que valorizem os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, reforçando a importância de propostas interdisciplinares que integrem jogos e dramatizações. Tais práticas favorecem competências como criatividade, cooperação, pensamento crítico e responsabilidade, tornando o currículo mais dinâmico e conectado à realidade sociocultural das crianças.

Além da dimensão cognitiva, o brincar fortalece competências socioemocionais, como empatia, cooperação e autocontrole. Silva (2016) ressalta que o erro, na brincadeira, não representa fracasso, mas oportunidade de reconstrução e aprendizagem, estimulando resiliência e autonomia. Situações de conflito e frustração, vivenciadas em jogos coletivos, tornam-se experiências formativas para a construção da cidadania e da convivência ética.

Assim, o brincar intencional configura-se como estratégia pedagógica essencial para a promoção da aprendizagem significativa na Educação Infantil. Mais do que entretenimento, constitui linguagem expressiva da criança e instrumento de construção do conhecimento. Para que cumpra plenamente seu papel, é necessário que a escola assegure espaços físicos e simbólicos adequados, incorporando a ludicidade como elemento imprescindível do processo educativo e não como atividade eventual.

2.1.3. O Espaço do Brincar na Sala de Aula

A organização do espaço na Educação Infantil assume papel fundamental quando se compreende o ambiente como elemento pedagógico ativo. Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, essa

perspectiva reconhece a criança como sujeito ativo e o ambiente como “terceiro educador”, capaz de provocar investigações, estimular a autonomia e favorecer a construção de sentidos. O espaço deixa de ser neutro e passa a integrar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem.

Horn (2012) destaca que o espaço deve ser concebido como convite à ação e à exploração, com materiais acessíveis e organização funcional que estimule curiosidade, criatividade e resolução de problemas. Nessa lógica, a estética, a disposição dos objetos e a acessibilidade influenciam diretamente o comportamento, as interações e o bem-estar infantil.

A organização de cantos lúdicos, como leitura, casinha, construção, arte e natureza, configura-se como estratégia pedagógica que favorece múltiplas linguagens e experiências. Esses espaços promovem imaginação, raciocínio lógico, desenvolvimento motor e ampliação do repertório linguístico. Sene (2017) ressalta que ambientes estruturados em “estações” estimulam colaboração, negociação e autorregulação emocional, ao combinarem áreas de movimento com espaços de concentração e descanso.

A flexibilidade do ambiente é condição para a autonomia. Como afirma Macedo (2015), adaptar a escola à criança, e não o contrário, implica mobiliário acessível, organização na altura dos olhos e das mãos infantis e liberdade de circulação com intencionalidade pedagógica. A disposição do espaço, portanto, fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade.

O processo de adaptação escolar também depende de um ambiente acolhedor e seguro. Estratégias como inserção gradual,

objetos de transição e rotinas previsíveis contribuem para reduzir inseguranças iniciais. Ferraz (2018) enfatiza que a segurança no brincar não se limita à estrutura física, mas envolve mediação docente sensível, capaz de promover autonomia e resolução positiva de conflitos.

A integração entre espaços internos e externos amplia as possibilidades educativas. Pátios, jardins e hortas tornam-se territórios de investigação e desenvolvimento motor, simbólico e socioemocional. Arruda (2019) argumenta que, ao expandir as experiências para além da sala de aula, a escola se conecta à vida e promove aprendizagens mais significativas, inclusive no que se refere à consciência ambiental e à cidadania.

Mesmo diante de limitações estruturais, especialmente na rede pública, práticas criativas e o uso de materiais alternativos demonstram que é possível qualificar o espaço com intencionalidade. Assim, o ambiente escolar, quando pensado de forma flexível, acolhedora e integrada, consolida-se como elemento estruturante do brincar e da aprendizagem, articulando espaço, prática pedagógica e desenvolvimento infantil.

2.2. Práticas Pedagógicas do Brincar: o Contexto na Educação Infantil

2.2.1. O Brincar e Sua Utilização na Sala de Aula de Educação Infantil

O brincar é apresentado como linguagem estruturante da infância, integrando pensamento, emoção e corpo em uma experiência significativa. Na brincadeira, a criança testa hipóteses, constrói narrativas, elabora sentimentos e interpreta o mundo por meio do

faz de conta, das regras e das interações. Trata-se de uma “gramática lúdica” própria, que antecede e sustenta aprendizagens formais, favorecendo memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, que são bases importantes para a leitura, a escrita e a resolução de problemas.

Na Educação Infantil, o brincar assume finalidade formativa ao articular desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor. As interações lúdicas promovem negociação, empatia, cooperação e autorregulação, enquanto o movimento corporal fortalece coordenação e planejamento. Como afirma Kramer (2007), o brincar é atividade essencial ao desenvolvimento infantil, pois possibilita explorar o mundo, construir identidade, desenvolver autoestima e aprender de forma crítica e prazerosa. Na mesma direção, Oliveira (2011) destaca a brincadeira como atividade complexa que mobiliza imaginação, criatividade e interação social.

Do ponto de vista teórico, diferentes correntes fundamentam o brincar como eixo da aprendizagem. A perspectiva construtivista, representada por Jean Piaget, compreende o jogo como expressão dos estágios do desenvolvimento, permitindo assimilação e acomodação de esquemas mentais, do jogo simbólico ao jogo de regras. Já a abordagem histórico-cultural, com Lev Vygotsky, enfatiza a mediação social e a criação de situações imaginárias que ampliam a Zona de Desenvolvimento Proximal, tornando o brincar espaço privilegiado para internalização de funções psicológicas superiores, linguagem e autorregulação.

No campo das interações sociais, Kishimoto (2010) ressalta que as brincadeiras desenvolvem comunicação, cooperação, empatia e capacidade de lidar com frustrações e conflitos. Assim, o brincar

constitui espaço de aprendizagem ética e coletiva, onde regras são negociadas e revisadas, promovendo a passagem da heteronomia à autonomia.

A intencionalidade pedagógica é elemento-chave para a qualidade do brincar na escola. O professor organiza tempos, espaços e materiais, propõe cantos de atividades e intervenções sutis, como perguntas abertas, pistas graduadas e ampliação de desafios, sem descaracterizar a autoria infantil. O equilíbrio entre brincadeiras livres e propostas orientadas garante progressão das experiências e continuidade curricular, evitando tanto a espontaneidade desassistida quanto a escolarização excessiva do jogo.

A neurociência reforça essa centralidade. Relvas (2015) aponta que o brincar estimula a liberação de neurotransmissores como dopamina e serotonina, associados à motivação e ao prazer, além de favorecer plasticidade neural. Jogos que exigem planejamento e negociação contribuem para o desenvolvimento do córtex pré-frontal e das funções executivas. Antunes (2005) complementa ao afirmar que as brincadeiras mobilizam múltiplas áreas do cérebro, articulando coordenação motora, memória, linguagem, criatividade e pensamento crítico em uma aprendizagem integral.

No campo da linguagem, o jogo simbólico amplia vocabulário, oralidade e capacidade argumentativa, transformando a língua em instrumento vivo de interação. A sala de aula, quando estruturada sob a filosofia do “aprender brincando”, converte-se em comunidade de investigação, pertencimento e escuta, na qual o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume papel de mediador sensível.

Em síntese, o brincar não é estratégia pontual, mas princípio organizador da Educação Infantil. Defender o brincar como linguagem da infância implica garantir tempo qualificado, formação docente e documentação pedagógica que dê visibilidade às aprendizagens sem escolarizar o jogo. A qualidade do processo educativo depende, em grande medida, de como o professor intervém, ou se abstém, para preservar a natureza lúdica e, ao mesmo tempo, potencializar suas dimensões formativas.

2.2.2. O Professor e a Metodologia de Ensino Pelo Brincar

O professor é tido como mediador sensível do brincar, compreendendo a cena lúdica como “texto vivo” a ser interpretado. Sua atuação não se dá pela intervenção constante, mas por uma presença atenta que conecta curiosidade, emoção e conhecimento. A mediação desloca o brincar do lugar de intervalo para eixo formativo, no qual objetivos pedagógicos se realizam sem comprometer a autoria infantil. Ensinar pelo brincar exige escuta, paciência e confiança no potencial criativo do grupo.

Mediar implica observar com método: identificar hipóteses emergentes, combinados, papéis assumidos e níveis de participação, ajustando a complexidade das propostas por meio de intervenções leves, como perguntas abertas, novos materiais e pequenos desafios narrativos. Como afirma Horn (2004), o professor da Educação Infantil deve ser reflexivo, criativo e pesquisador de sua própria prática, atuando como facilitador da aprendizagem e parceiro das crianças na construção do conhecimento.

A decisão de intervir ou se abster constitui um dos maiores desafios da docência. A observação silenciosa antecede qualquer ação,

permitindo avaliar se o grupo pode resolver conflitos autonomamente. A intervenção torna-se necessária quando há risco à segurança, frustração persistente ou exclusão reiterada. Nessa perspectiva, Kishimoto (2010, p. 180) ressalta que a mediação deve ser sutil e não invasiva, preservando o protagonismo infantil e respeitando ritmos individuais. Saber retirar-se no momento oportuno também é ato pedagógico e demonstra confiança na capacidade da criança.

Além disso, o planejamento é etapa fundamental da metodologia do brincar. Não se trata de prescrever passos rígidos, mas de definir objetivos claros e observáveis, selecionar experiências pertinentes e prever materiais, tempos e espaços adequados. Epstein (2007) enfatiza a importância de critérios observáveis para orientar a prática e avaliar aprendizagens, evitando que a brincadeira seja reduzida a lazer desprovido de intencionalidade. Objetivos específicos, como negociar o uso de materiais ou aplicar contagem em situações lúdicas, tornam o acompanhamento mais preciso e a intervenção mais qualificada.

A escolha metodológica também considera interesses das crianças, estágio de desenvolvimento, cultura local, acessibilidade e metas curriculares. O planejamento, portanto, é processo cíclico de observar, registrar, interpretar e replanejar, consolidando uma prática reflexiva. A docência pelo brincar exige diálogo com as famílias, coerência entre discurso e organização do ambiente e compromisso ético com a infância.

A incorporação de tecnologias digitais na Educação Infantil também deve ser destacada. Recursos como *tablets* e lousas digitais podem enriquecer experiências interativas e personalizadas, desde que

utilizados com moderação e intencionalidade. Bellonni (2015) alerta para a necessidade de equilíbrio entre tecnologia e práticas tradicionais, bem como para a formação docente adequada. O uso de telas deve ser breve, intercalado com atividades físicas e brincadeiras sensoriais, evitando riscos à saúde e à socialização.

Quando bem integradas, as tecnologias podem favorecer colaboração, registro de aprendizagens e personalização do ensino. Contudo, sua eficácia depende de formação continuada que articule conhecimento técnico, fundamentos pedagógicos e orientações de saúde, garantindo que o digital complemente, e não substitua, o brincar livre e a exploração concreta.

2.2.3. O Espaço Infantil do Brincar na Promoção da Aprendizagem no Infantil III

O espaço da Educação Infantil deve ser compreendido como elemento pedagógico ativo (um “terceiro educador”) que influencia comportamentos, interações e aprendizagens. À luz da neurociência, a organização da sala, a disposição dos móveis e a seleção de materiais impactam diretamente a arquitetura cerebral em sua fase de maior plasticidade. Ambientes estruturados em cantos de interesse (leitura, artes, construção) favorecem autonomia e tomada de decisões, ativando funções executivas relacionadas ao córtex pré-frontal e fortalecendo a autoeficácia infantil.

A oferta de estímulos sensoriais variados, como texturas, cores, sons e formas, amplia conexões sinápticas e consolida aprendizagens. Conforme Cosenza (2011), brincadeiras de manipulação desenvolvem coordenação motora, percepção sensorial, memória, atenção e plasticidade neural, constituindo base sólida para aprendizagens

futuras. Assim, o espaço não é cenário neutro, mas mediador do desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional.

A gestão escolar desempenha papel estratégico na consolidação dessa filosofia. Ao reconhecer o brincar como eixo curricular, apoia metodologias lúdicas e fortalece a autonomia docente. Edwards (1998) destaca que a gestão deve oferecer recursos e criar um ambiente que valorize criatividade e inovação pedagógica. Esse posicionamento também aproxima a escola das famílias, superando a visão de que brincar é mero passatempo e evidenciando seu caráter formativo.

No contexto do Infantil III (crianças de aproximadamente três anos), o espaço precisa dialogar com avanços significativos no pensamento simbólico, na linguagem e na socialização. Nessa fase, o faz de conta torna-se mais complexo, com enredos estruturados e ampliação vocabular. O ambiente deve favorecer a expressão emocional, considerando que as crianças começam a verbalizar sentimentos, embora ainda apresentem oscilações e frustrações. Aquino (2013) ressalta que compreender emoções e sentimentos é fundamental para criar um espaço seguro e propício ao desenvolvimento integral.

Entretanto, três desafios se impõem: limitação física das salas, pressão por currículo tradicional e diálogo com as famílias. A escassez de espaço exige organização intencional e seleção criteriosa de materiais, evitando sobrecarga sensorial. A pressão por resultados formais precoces pode reduzir o tempo do brincar; contudo, como alerta Ostetto (2011), a Educação Infantil deve valorizar a infância e priorizar experiências significativas, evitando antecipações inadequadas da alfabetização formal.

O diálogo com as famílias torna-se, portanto, indispensável. É necessário traduzir fundamentos pedagógicos em exemplos concretos, demonstrando que atividades lúdicas desenvolvem motricidade fina, linguagem, matemática e competências socioemocionais. A transparência fortalece a confiança e consolida uma cultura de corresponsabilidade.

Enfatiza-se também a filosofia da melhoria contínua. O professor atua como pesquisador de sua própria prática, observando, refletindo, ajustando materiais e reorganizando o espaço conforme as respostas do grupo. Esse ciclo permanente mantém o ambiente dinâmico e responsivo às necessidades infantis.

2.3. Metodologia de Ensino do Educador na Escola Pública de Educação Infantil

2.3.1. Práticas Pedagógicas Cotidianas do Brincar

A escola, tradicionalmente compreendida como espaço privilegiado do conhecimento formal, ainda enfrenta o desafio de superar a lógica estritamente conteudista que, por vezes, marginaliza o brincar. Entretanto, a ludicidade não constitui mero preenchimento de tempo ou estratégia secundária, mas eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil. Brincar é a forma mais genuína pela qual a criança interage com o mundo, produz significados e constrói conhecimento, articulando imaginação, ação e pensamento em um mesmo movimento formativo.

No plano cognitivo, a brincadeira potencializa a experimentação e a formulação de hipóteses. Ao manipular blocos de construção, por exemplo, a criança mobiliza noções de equilíbrio, quantidade e proporção; no faz de conta, elabora narrativas, compreende papéis

sociais e exercita a linguagem simbólica. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se ativa e contextualizada, superando a memorização mecânica. Como afirma Kishimoto (2011), o brincar é a atividade humana fundamental que impulsiona o desenvolvimento integral, devendo ser planejado e intencionalmente inserido como principal veículo de aprendizagem na Educação Infantil.

Além do desenvolvimento intelectual, o brincar é decisivo para a formação socioemocional. Nas interações lúdicas, as crianças aprendem a negociar regras, compartilhar materiais, esperar a vez e lidar com frustrações e conquistas. Essas experiências constituem a base da convivência social e da construção da cidadania. Rosa (2020) reforça que garantir tempo e espaço livres de interrupções para o jogo é condição indispensável para que a criança consolide imaginação, linguagem e capacidade de resolução de conflitos.

Nesse contexto, o jogo espontâneo e livre revela-se prática essencial para o exercício da agência infantil. Ao escolher materiais, organizar enredos e interagir com os pares, a criança desenvolve pensamento simbólico, habilidades motoras finas e lógica social. Contudo, para que o brincar se consolide como prática pedagógica cotidiana, faz-se necessário planejamento intencional e compromisso institucional.

Entre as propostas que estruturam o brincar no cotidiano escolar, destacam-se três projetos pedagógicos: o canto das brincadeiras, a resolução de problemas por meio do jogo e os projetos de escrita articulados às experiências lúdicas.

O canto das brincadeiras organiza a sala em espaços temáticos, como casinha, ateliê de artes, biblioteca ou “canto da feira”,

possibilitando autonomia e permanência prolongada em atividades de interesse. Trata-se de um projeto pedagógico em construção contínua, que integra o lúdico ao currículo. Kramer (2011) salienta que a organização desses espaços não é mera disposição de brinquedos, mas planejamento intencional que estimula investigação, representação de papéis sociais e exploração de conceitos matemáticos, científicos e linguísticos em contexto colaborativo.

Quando concebido como ambiente dinâmico e renovável, o canto das brincadeiras transforma-se em laboratório de múltiplas linguagens. A necessidade de rotular objetos, escrever bilhetes ou registrar preços em um jogo simbólico integra o letramento emergente às práticas cotidianas, atribuindo sentido social à escrita.

O segundo projeto refere-se à resolução de problemas por meio das brincadeiras dirigidas. Nessa proposta, o professor delimita uma situação-problema, mas permite que a construção da solução ocorra de forma colaborativa e lúdica. Santos (2018) destaca que o jogo de faz de conta constitui espaço privilegiado para a tomada de decisões e aplicação funcional de conceitos curriculares, como dividir materiais igualmente ou organizar tarefas coletivas. O prazer do brincar converte-se, desse modo, em motivador intrínseco do raciocínio prático.

Durante essas atividades, o docente atua como mediador da dificuldade, lançando perguntas abertas que estimulam reflexão e pensamento crítico. Ao final, a roda de conversa sistematiza aprendizagens, conectando a experiência concreta aos conceitos formais. Essa prática fortalece funções executivas como persistência,

flexibilidade cognitiva e autocontrole, que são competências fundamentais para o sucesso acadêmico e social.

O terceiro eixo envolve os projetos de escrita vinculados às brincadeiras, nos quais a linguagem escrita emerge da necessidade comunicativa do próprio jogo. Ao escrever listas, convites ou registros de experimentos imaginários, a criança compreende a função social da escrita, integrando-a naturalmente ao seu universo simbólico.

Para que essas práticas sejam efetivas, a gestão escolar deve promover formação continuada que auxilie o professor a planejar intervenções sensíveis, valorizando perguntas estratégicas em vez de respostas prontas. É igualmente fundamental cultivar uma cultura institucional que reconheça o erro como oportunidade de aprendizagem, tanto para docentes quanto para crianças.

A inserção sistemática do brincar no cotidiano também impacta positivamente o clima escolar. Em meio à pressão acadêmica, o lúdico atua como agente descompressor, reduzindo tensões e promovendo bem-estar emocional. Sarmiento (2004) ressalta que as brincadeiras em grupo fortalecem empatia, negociação e resolução não violenta de conflitos, contribuindo para um ambiente mais saudável e cooperativo. Ferreira (2016) acrescenta que a mediação lúdica transforma a relação professor-aluno, aproximando-os afetivamente e favorecendo comunicação e confiança. Macedo (2007) observa, ainda, que o jogo combate monotonia e desinteresse, ampliando a motivação intrínseca.

A brincadeira também funciona como meio simbólico de expressão emocional. No faz de conta, a criança reelabora experiências e

sentimentos que, muitas vezes, não consegue verbalizar. A escola que acolhe essa expressividade assume compromisso com a saúde mental e o desenvolvimento integral.

2.3.2. A Escola e o Brincar

O ambiente escolar, frequentemente associado à rigidez e à formalidade, está, na realidade, profundamente conectado ao universo lúdico das crianças. Para elas, a escola não é apenas espaço de deveres, mas o principal cenário social onde interações, descobertas e construções de significado acontecem por meio do brincar. Reconhecer essa relação indissociável é condição essencial para uma pedagogia que respeite a linguagem própria da infância e a utilize como eixo estruturante do processo educativo.

A criança, ao ingressar na escola, não abandona sua necessidade de brincar; ao contrário, transporta-a para esse novo contexto, ressignificando corredores, pátios e salas de aula como palcos de suas narrativas imaginárias. Nesse sentido, a escola configura-se como o primeiro grande laboratório social da maioria das crianças. É na convivência com os pares que o brincar ganha maior complexidade, especialmente nos jogos de regras e nas dramatizações que exigem negociação, cooperação e resolução de conflitos. Como destaca Kishimoto (2011), a escola, particularmente a Educação Infantil, é o espaço institucional privilegiado para garantir o direito de brincar, oferecendo intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e diversidade de materiais.

A relevância da escola reside, portanto, em sua capacidade de sistematizar o brincar como ferramenta de ensino, integrando-o ao currículo formal. Diferentemente de outros ambientes, a instituição

escolar assegura tempo, espaço e recursos que elevam a brincadeira a um patamar formativo mais complexo, introduzindo a criança a jogos com regras elaboradas e dramatizações que exigem habilidades linguísticas e cognitivas mais sofisticadas. O brincar simbólico, nesse contexto, torna-se ponte para o pensamento abstrato.

Nos momentos de recreio e nas atividades livres, a ludicidade alcança sua expressão mais espontânea, influenciando inclusive o clima das aulas formais. Assim, brincar não compete com o aprendizado; ao contrário, confere sentido ao conteúdo, contextualizando conceitos e favorecendo a assimilação significativa. A escola, ao reconhecer essa dinâmica, transforma o lúdico em aliado do desenvolvimento cognitivo e criativo.

Outro aspecto central é a democratização do acesso às experiências lúdicas. Para muitas crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade, a escola é o único espaço seguro e estruturado para brincar. Nesse sentido, cumpre papel de equidade social, garantindo oportunidades que ultrapassam desigualdades familiares e territoriais.

Em comunidades rurais ou afastadas dos grandes centros, a escola assume função ainda mais ampliada. Conforme Arroyo (2011), nessas localidades a instituição transcende o papel instrutivo e se consolida como principal centro de convivência e lazer organizado. É ali que crianças dispersas geograficamente encontram o coletivo necessário para o desenvolvimento social e emocional. Dotta (2016) acrescenta que a brincadeira coletiva no campo constitui ato de resistência cultural e formação cidadã, fortalecendo laços comunitários. Vieira (2022) observa que festas e celebrações escolares integram cultura

local e práticas pedagógicas, fazendo do brincar um meio de transmissão de saberes populares.

Além da dimensão cultural, a escola amplia o repertório linguístico das crianças. Rodas de conversa, narrativas coletivas e resolução de conflitos verbais consolidam competências comunicativas fundamentais. Em muitos contextos, a instituição também atua como agente de saúde e disseminadora de informações essenciais, reforçando práticas de cuidado e elevando a qualidade de vida comunitária.

Nesse cenário, a gestão escolar exerce papel decisivo na consolidação de uma cultura que valorize o brincar. Lück (2008) afirma que a liderança pedagógica traduz valores institucionais em práticas concretas, modelando expectativas e prioridades. Ao organizar o tempo, os espaços e a formação continuada, a gestão define se o lúdico será visto como perda de tempo ou como eixo pedagógico central.

Transformar a cultura escolar exige enfrentar desafios estruturais. A pressão por resultados acadêmicos precoces e avaliações padronizadas frequentemente reduz o tempo destinado ao brincar. Kishimoto (2011) alerta que a antecipação do currículo do Ensino Fundamental compromete a defesa do lúdico, exigindo liderança firme na argumentação teórica e pedagógica. Soma-se a isso a resistência de parte do corpo docente, muitas vezes decorrente da ausência de formação específica para mediar o brincar de forma intencional.

A superação desses obstáculos demanda investimento em formação continuada prática e reflexiva, além de organização estratégica dos

recursos materiais. A diversidade do acervo, como jogos de regras, materiais para faz de conta e livros acessíveis, sustenta experiências ricas e integradas. A documentação pedagógica também se torna instrumento essencial para comunicar às famílias as aprendizagens desenvolvidas no contexto lúdico. Oliveira (2007) evidencia que a resistência familiar ao brincar decorre de modelos educacionais tradicionais, sendo fundamental tornar visíveis as competências cognitivas e socioemocionais mobilizadas durante o jogo.

Promover oficinas com familiares, registrar produções e explicitar objetivos pedagógicos são estratégias eficazes para alinhar expectativas e consolidar a cultura do brincar. Ao vivenciarem a mediação docente, os pais tendem a reconhecer o potencial formativo do lúdico, superando a visão de que aprendizagem se restringe ao silêncio e à repetição.

Compreender a escola como território cultural implica reconhecê-la também como espaço literário, onde o brincar se articula à produção de narrativas, à construção de sentidos e ao contato com a cultura escrita. Quando inserida em projetos pedagógicos consistentes, a brincadeira amplia repertórios simbólicos e transforma a sala de aula em espaço de autoria, imaginação e expressão.

2.3.3. Promovendo a Aprendizagem Infantil Pelo Brincar Como Linguagem

A brincadeira narrativa infantil constitui um fenômeno complexo por meio do qual a criança elabora, recria e transforma experiências, construindo personagens, cenários e enredos que ultrapassam o contexto imediato. Longe de ser simples reprodução da realidade, o

brincar envolve criação simbólica e reorganização de sentidos, revelando sofisticadas operações cognitivas, afetivas e socioculturais.

Os estudos de Lev Vygotsky e Jerome Bruner evidenciam que, ao participar de brincadeiras imaginativas, a criança mobiliza funções psicológicas superiores como memória, atenção, linguagem e pensamento simbólico. Nesse processo, o jogo atua como espaço privilegiado de desenvolvimento, articulando imaginação e aprendizagem em uma dinâmica criativa.

Kishimoto (2011) afirma que o brincar é a linguagem primária da infância, um sistema simbólico tão complexo quanto a linguagem verbal ou o desenho. Ao brincar, a criança narra, questiona e constrói conhecimentos, tornando indispensável que a escola “decodifique” essa linguagem para planejar intervenções pedagógicas coerentes. Reconhecer o brincar como linguagem implica transformar a postura docente: o professor passa a atuar como leitor atento das narrativas lúdicas, interpretando papéis, conflitos e significados expressos no faz de conta.

A brincadeira, nesse sentido, constitui precursor do pensamento abstrato e da linguagem escrita. Ao utilizar objetos e ações para representar ideias, a criança exercita o “como se”, fundamento da representação simbólica. Dias (2013) destaca que o brincar funciona como berço da linguagem, pois demanda uso constante de signos e significados, estruturando o pensamento e ampliando a capacidade de abstração.

A criação de personagens e cenários revela ampliação progressiva do repertório cultural infantil. À medida que a criança tem contato com literatura, cinema e narrativas orais, suas construções tornam-se

mais elaboradas, incorporando estados internos, causalidade e transformações temporais. A estrutura narrativa evolui de sequências episódicas para enredos mais complexos, com relações de causa e efeito e projeções para passado e futuro.

Nesse contexto, ambientes educativos que enriquecem o repertório cultural, por meio de contações de histórias, literatura diversificada e experiências artísticas, potencializam a qualidade das brincadeiras espontâneas. As narrativas lúdicas evidenciam também a dimensão sociocultural do desenvolvimento: nelas, as crianças internalizam valores, papéis sociais e relações de poder, podendo reproduzi-los ou subvertê-los simbolicamente.

Barbosa (2010) enfatiza que a observação docente deve ser pautada por escuta sensível e respeito à cultura da infância, pois é nas interações lúdicas que se revelam negociações, afetos, inclusões e exclusões. Goldschmied (2006) reforça que observar o brincar constitui ato investigativo profissional, permitindo ao educador compreender padrões de interação e intervir de modo mais qualificado na organização do ambiente.

A intervenção docente no brincar deve ser sutil e intencional. Como aponta Horn (2009), mediar não significa anular a espontaneidade, mas introduzir questionamentos ou desafios que elevem a qualidade da experiência. Perguntas abertas (“como?”, “por quê?”, “o que mais?”) estimulam a ampliação do vocabulário e da argumentação. A proposição de problemas dentro do enredo exige negociação verbal e resolução colaborativa. Já desafios de registro, como produção de mapas, manuais ou bilhetes, conectam o lúdico à linguagem escrita, conferindo propósito real à produção textual.

Moyles (2006) complementa que a participação docente deve ser planejada e não diretiva, inserindo elementos que ampliem o enredo sem dominar o jogo. Trata-se de criar pontes entre a experiência individual da criança e os conhecimentos formais, articulando espontaneidade e intencionalidade pedagógica.

Promover a aprendizagem pelo brincar, portanto, exige ruptura com modelos excessivamente diretivos e adoção de uma escuta pedagógica qualificada. O currículo e o espaço precisam ser organizados para que a linguagem lúdica encontre condições de expressão, valorizando materiais não estruturados e propostas abertas.

3. METODOLOGIA

Para Demo (2011), pesquisar é atitude crítica e emancipatória, pois o conhecimento é provisório e transformável. No campo das ciências humanas, Triviños (1987) destaca a necessidade de sensibilidade e rigor metodológico para compreender dimensões simbólicas, culturais e subjetivas da experiência humana.

Na educação, investigar a própria prática constitui instrumento de transformação escolar. Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa permite ao professor analisar ações, reestruturar metodologias e fortalecer o diálogo entre teoria e prática. Além disso, Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que a sistematização de dados subsidia decisões pedagógicas e políticas mais eficazes.

O estudo adotou abordagem quantitativa, entendendo, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), que esse método possibilita mensurar fenômenos e identificar padrões de forma objetiva. Todo o percurso investigativo foi orientado por princípios éticos,

assegurando sigilo, responsabilidade e compromisso social com a qualidade da educação.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil Teodora Maria da Silva (Duda), localizado em Fortaleza-CE, inaugurado em 2016 e voltado ao atendimento de crianças de 1 a 5 anos. A instituição atende comunidade socialmente heterogênea, com famílias de diferentes perfis socioeconômicos, incluindo aquelas em situação de vulnerabilidade.

O CEI constrói sua identidade por meio de projetos pedagógicos participativos, gestão democrática e formações continuadas para os profissionais, buscando garantir os direitos de aprendizagem por meio de interações e brincadeiras de qualidade. A estrutura física inclui salas amplas (ainda que quentes em determinados períodos), espaços externos, ateliê, brinquedoteca, refeitório, sala de coordenação, sala dos professores e áreas de circulação pedagógicas. Cada ambiente é concebido como espaço formativo, favorecendo convivência, autonomia, criatividade e desenvolvimento integral. Destaca-se o ateliê como espaço de experimentação artística e a brinquedoteca como ambiente estruturado para o brincar intencional. A organização institucional evidencia coerência entre proposta pedagógica, cuidado estético e compromisso comunitário.

Participaram da pesquisa 28 docentes atuantes nas turmas do Infantil III do CEI, no ano de 2025. O grupo é majoritariamente feminino (27 professoras e 1 professor), refletindo o perfil predominante da docência na Educação Infantil. Os participantes possuem formação em Pedagogia e especializações em áreas como Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Escolar e Alfabetização,

demonstrando qualificação acadêmica e compromisso profissional. A escolha dos sujeitos fundamentou-se em sua atuação direta com crianças de três a quatro anos, fase em que o brincar assume centralidade no desenvolvimento cognitivo, social e simbólico. A diversidade de experiências permitiu captar diferentes compreensões sobre o papel do brincar e suas implicações metodológicas no planejamento pedagógico.

Foi utilizado questionário fechado, composto por 20 questões objetivas, aplicado digitalmente por meio do *Google Forms*. A escolha desse instrumento justifica-se pela praticidade, baixo custo e possibilidade de análise estatística padronizada, permitindo maior precisão e confiabilidade dos resultados.

As questões abordaram: concepção de brincar, frequência de práticas lúdicas, planejamento, mediação docente e valorização da ludicidade pela gestão escolar. O formato *online* garantiu acessibilidade, sigilo e tabulação automática dos dados, possibilitando a geração de gráficos e identificação de padrões nas respostas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados, coletados junto a 28 docentes do Infantil III do CEI Teodora Maria da Silva (Duda), foi realizada à luz dos objetivos da pesquisa, buscando compreender como o brincar é concebido e integrado às práticas pedagógicas.

Os resultados indicam predominância feminina no corpo docente, refletindo o perfil histórico da Educação Infantil. A maioria apresenta maturidade profissional, formação em Pedagogia e especializações, além de experiência significativa na área. Esses dados reforçam a

importância da formação continuada, entendida por Libâneo (2018) como ampliação da capacidade crítica docente, e por Pimenta (2019) como condição para articular teoria e prática. O tempo de exercício também aparece como elemento formativo, corroborando Tardif (2014), ao afirmar que os saberes da experiência se constroem na prática, e Nóvoa (2017), ao defender a necessidade permanente de reconstrução profissional. A atuação na rede pública evidencia compromisso social, ainda que marcada por desafios estruturais, como aponta Kramer (2018).

Os docentes reconhecem o brincar como linguagem da infância e como instrumento de desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo e social). Essa percepção dialoga com Kishimoto (2017), que compreende o brincar como forma de apropriação cultural, e com Vygotsky (1998), ao afirmar que, no brinquedo, a criança atua além de seu nível habitual de desenvolvimento. Também converge com Piaget (1978), ao reconhecer a atividade lúdica como base das funções intelectuais.

Há consenso quanto à necessidade de inserir o brincar no cotidiano escolar e no planejamento pedagógico. Os professores compreendem sua atuação como mediação ativa e intencional, alinhando-se à perspectiva de Vygotsky (1998) sobre a importância da intervenção docente na ampliação da zona de desenvolvimento proximal. Conforme Kishimoto (2017) e Brougère (2010), o brincar, quando planejado, mantém sua natureza lúdica e assume função pedagógica estruturante. Os dados indicam que, no CEI, o brincar é reconhecido no projeto pedagógico como eixo da prática educativa, ainda que sua sistematização possa ser ampliada.

Destaca-se o uso frequente de materiais não estruturados, favorecendo criatividade e protagonismo infantil, conforme Horn (2018). O planejamento considera os interesses e experiências das crianças, perspectiva defendida por Barbosa e Horn (2018), ao enfatizarem a aprendizagem construída nas interações. O brincar é utilizado como estratégia para promover aprendizagens cognitivas e sociais, reafirmando sua função formativa e cultural, segundo Kishimoto (2017).

A maioria dos docentes afirma exercer mediação ativa durante o brincar, reconhecendo seu papel intencional no processo educativo. Entretanto, parte dos respondentes indica que a formação específica sobre o brincar ainda pode ser ampliada, reforçando a necessidade de investimento contínuo em formação docente. Observa-se também que o tema é discutido pela equipe pedagógica, mas carece de maior aprofundamento sistemático. A gestão escolar é percebida como valorizadora do brincar, aspecto fundamental para consolidá-lo como prática institucional, conforme Horn (2018).

As principais dificuldades apontadas relacionam-se à limitação de espaços e recursos materiais. Contudo, os referenciais teóricos indicam que a qualidade do brincar depende sobretudo da intencionalidade pedagógica (Horn, 2018), podendo ser potencializada mesmo em contextos adversos, com criatividade e uso de materiais simples, como ressalta Kishimoto (2017).

Os docentes reconhecem que o brincar favorece aprendizagens significativas, articulando conhecimentos prévios e novas experiências, conforme a teoria de Ausubel (2003). O brincar é entendido como mediador entre emoção, ação e reflexão,

mobilizando dimensões cognitivas e afetivas em um mesmo processo formativo.

Logo, os resultados nos dizem que o corpo docente do CEI Teodora Maria da Silva (Duda) reconhece o brincar como linguagem estruturante da infância e como eixo metodológico da Educação Infantil. Há alinhamento entre concepção teórica e prática pedagógica, especialmente quanto à mediação docente e ao planejamento intencional.

Entretanto, os dados também apontam desafios relacionados à formação continuada mais sistemática e à melhoria das condições materiais e espaciais. Ainda assim, confirma-se a hipótese da pesquisa: quando fundamentado teoricamente e mediado intencionalmente, o brincar promove aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, consolidando-se como dimensão essencial da prática pedagógica na Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre as práticas pedagógicas no CEI Teodora Maria da Silva (Duda), em Fortaleza-CE, expõem que o brincar é elemento central para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, embora ainda existam desafios relacionados ao planejamento, à formação docente e à sua valorização como linguagem legítima da infância. O estudo demonstrou que, quando mediado intencionalmente pelo professor, o brincar favorece a criatividade, a interação e a construção de vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Também destacou que o fortalecimento dessas práticas depende de uma gestão

comprometida com a formação continuada e com o apoio aos docentes. Apesar das limitações estruturais, há dedicação dos educadores em promover experiências significativas, reforçando que a ludicidade, aliada à intencionalidade pedagógica, é fundamental para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

O estudo realizado reforça a necessidade de consolidar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, reconhecendo-o como linguagem legítima da infância e instrumento essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Recomenda-se fortalecer práticas pedagógicas intencionais, nas quais a mediação docente durante o brincar seja planejada com base nos interesses e necessidades infantis, promovendo aprendizagens significativas nos aspectos cognitivo, social e emocional.

Destaca-se a importância do envolvimento coletivo da comunidade escolar, especialmente da gestão, no apoio às práticas lúdicas, por meio de planejamento colaborativo, oferta de formação continuada e valorização institucional do brincar. Sugere-se, ainda, o investimento em recursos pedagógicos e na ampliação de espaços adequados, garantindo condições favoráveis à experimentação e à criatividade.

Por fim, recomenda-se a continuidade de pesquisas sobre o brincar como linguagem infantil, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à primeira infância e para o fortalecimento de uma Educação Infantil mais inclusiva, sensível e comprometida com o direito da criança de aprender brincando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. **A Teoria das Inteligências Libertadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- AQUINO, J. G. **A Educação Infantil e a Construção da Identidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- ARROYO, M. G. **Pedagogia do Excluído**: da negação do direito à escola dos sujeitos do campo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ARRUDA, M. L. **Cidade e infância**: a escola e o espaço público. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BELLONI, M. L. **Tecnologias na Educação Infantil**: Limites e Possibilidades. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- COSENZA, R. M. **Neurociência e Educação**: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.
- DIAS, P. **O Brincar na Educação Infantil: A Lúdica como Expressão e Linguagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- DOTTA, L. G. **Educação do Campo e Projetos Sociais**: Uma Visão de Interesses. Salvador: UFG, 2016.
- EDWARDS, C. P. **The Hundred Languages of Children**: The Reggio Emilia Approach. Westport: Ablex Publishing, 1998.
- FÁVERO, M. L. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

FERRAZ, A.M. **O Espaço na Educação Infantil: Organização e Segurança**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

FERREIRA, A. L. **O Professor Mediador: Afetividade e Aprendizagem na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FREITAS, C. **O Brincar na Escola: da teoria à prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

GOLDSCHMIED, E. **Starting Solids: Helping Children Thrive from Birth to Two**. Londres: National Children's Bureau, 2006.

HORN, M. G. S. **O brincar e o espaço: o cotidiano na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

HORN, M. G. S. **O brincar e o espaço na educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Pioneira, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, S. **A Criança e o Brincar**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola: Uma Visão Sistêmica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MACEDO, L. **Jogos e Desafios para a Educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básicas. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (ou edições posteriores, como a de 2005, 2012, etc.).

MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: O Brincar e a Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J. **The Psychology of the Child**. Nova York: Basic Books, 1969.

PIMENTEL, L. **O cotidiano da criança na Idade Média**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação**: A Criança em Desenvolvimento. São Paulo: Editora Wak, 2015.

ROSA, C. P. **O Brincar na Prática Pedagógica**: Tempo e Espaço na Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 2.0**: What can the world learn from educational change in Finland?. Nova York: Teachers College Press, 2015.

SARMENTO, M. J. **O Estudo da Infância**: Uma Questão de Ética e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SENE, G. **Arquitetura e Pedagogia**: a organização do espaço na escola infantil. Belo Horizonte: Editora Puc-Minas, 2017.

SILVA, C.R. **A construção do conhecimento e o papel do erro na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2016.

VIEIRA, M. G. **Escola do Campo**: Saberes Locais e Integração Comunitária. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

¹ Mestra em Ciências da Educação. Universidade Del Sol. E-mail: mary.luce12@hotmail.com.

² Doutor em Filosofia Contemporânea. Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: lisboaprofessor@gmail.com.