

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENVOLVIMENTO E APRENDIZADO DA CRIANÇA DE 3 A 6 ANOS

Ivanaldo Paulo da Silva¹

Orientador (a): Gabriela Dias Sartori²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo evidenciar as contribuições que ocorreram durante o brincar com foco no envolvimento e aprendizado de crianças da Educação Infantil. Para realização deste estudo, temos como base a metodologia qualitativa e como instrumento de coleta dos dados a observação e o diário de campo. Destacamos que as discussões foram sustentadas com estudos de autores de referência no tema, que são: Leontiev, Vygotsky, Kishimoto, Brougère e Friedmann. Comumente, nota-se a brincadeira dentro da rotina das crianças, e essa relação íntima entre brincar, se envolver e aprender se deve pela relação recíproca que o brincar possibilita. É na brincadeira que as crianças exploram, participam e interagem com seu ambiente, como sujeitos sociais e históricos que (re)criam, (re)inventam, e (re)produzem culturas dos/nos contextos que vivem. Nesse estudo buscamos compreender quais as contribuições do brincar enquanto trabalho principal da criança, espaço/tempo de construções no crescimento e formação integral. Os dados possibilitam a discussão sobre o brincar, o envolvimento e aprendizados das crianças que foram compartilhadas não apenas de maneira individual durante o brincar, mas também na coletividade social. Assim, os resultados revelam o potencial do brincar na formação do sujeito, na relação indissociável entre brincar, envolver e aprender apresentada pelas crianças de 3 a 6 anos na Educação Infantil.

Palavra-chave: Brincar, Criança, Envolvimento, Aprendizado, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As inclinações de estudiosos e pesquisadores acerca desse assunto abarcam a preocupação de compreender a relevância do brincar dentro da rotina das crianças. Diante da urbanização, da pavimentação dos espaços, como também, o avanço das tecnologias, observa-se amplitude nas possibilidades para o distanciamento da criança com o brincar. O fácil acesso a celulares, tablets e computadores, contribui para que a criança esteja maior tempo no universo tecnológico, onde poucas são as necessidade de agir sobre e com algum objeto, como também, dificulta as inter-relações entre os pares. A urbanização trouxe consigo o movimento constante dos carros, a vulnerabilidade e ausência de segurança pública, gerando empecilhos para o acontecimento das

¹ Graduando em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
ivanaldopaulo05@gmail.com

² Professora substituta do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
gabriela.sartori@ufrn.br



brincadeiras nas ruas. Perante a urgência de compreender e contribuir como está a criança no universo do brincar, surgem questões e inquietações a respeito dessa intrínseca relação; envolvimento, aprendizado e brincadeira, e consequente, as suas implicações para a criança. A atenção para o tema não se manifesta apenas nas áreas educacionais, como também, são focos e demandas de pesquisadores de outras esferas, como; sociais, antropológicas, culturais e políticas, e trazem suas contribuições sobre a temática, que inclusive contribuem nesse estudo.

O brincar é elemento social, cultural e histórico da criança, mas também, pode ser conceitualizado como

[...] científica, acadêmica, analítica, clínica. Universal, histórica, regional, cultural, folclórica. E também sob um olhar mítico, ritualístico, simbólico, misterioso. Inúmeros teóricos têm contribuído com suas leituras construtivistas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, biológicas e antropológicas. (Friedmann, 2014, p. 96)

Nesse sentido, enquanto fenômeno, que acompanha a evolução e o envolvimento na sociedade, da formação psíquica, do crescimento da criança e da maturação. Por intermédio do brincar as crianças se organizam, interagem, erram, conflitam, e descobrem o mundo ao seu redor, em outras palavras, assim se apropriam da realidade que vivem por meio do brincar. Portanto, a brincadeira para criança, surge como ação de satisfazer suas necessidades sociais e psicológicas, assim como, a criança está para brincar, ou seja, apresenta-se como direito garantido na legislação. A moderna concepção de criança, “criança como sujeito de direito”, que se encontra sustentado pela legislação brasileira, como ECA, afirma isso, e ressalta a importância da brincadeira no cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é o documento que esclarece os direitos de aprendizagem da criança, e dentro deles está o direito de brincar, em outro ângulo, isto é concretizar que dentro dos planejamentos pedagógicos devem conter atividades lúdicas na rotina das crianças no espaço escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), no seu art.15, inciso IV, cita que a criança tem direito a brincar, praticar esportes e divertir-se. Logo, os documentos que organizam e são referência no Brasil, de forma clara e sistemática, afirmam a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Apesar disso, há a necessidade de se opor às concepções superficiais acerca da brincadeira. Comumente, ouve-se as ideias do brincar como atividade usada apenas como passatempo, ou melhor, a ludicidade desvinculada do aprendizado e do



envolvimento. Os educadores, em situações diversas, usam falas que evidenciam a segregação da brincadeira e suas contribuições para com o crescimento. Observa-se educadores dizerem “terminou o horário de brincar, agora é momento de estudar” ou “acabou a brincadeira, agora vamos aprender”, são situações assim que desqualificam a enriquecedora ação que o ato de brincar tem para o seu envolvimento com o mundo. Portanto, manifesta-se nesse trabalho o papel dos educadores frente a contribuições e implicações sobre os processos de aprendizagem das crianças diante da brincadeira.

Assim, o contexto dessa escrita busca observar e articular as discussões realizadas em salas de aulas com os momentos vistos no estágio, relacionando com os textos e teorias disponibilizados durante o curso, e com o diário de campo realizado pelo estágio não obrigatório na educação infantil. Assim, nasce a necessidade de analisar a importância do brincar na formação da criança, como também, evidenciar as contribuições que essa ação lúdica tem nos processos de aprendizagem e envolvimento das crianças

METODOLOGIA

O motivo que levou a realização da pesquisa se sustenta nas inquietações e curiosidades a respeito desse tema, como também, nas observações realizadas durante o estágio não obrigatório na Educação Infantil, o que possibilitou coletar dados e analisá-los a fim de desenvolver este trabalho. A construção do diário de campo é fruto da atividade articulada entre teoria e prática durante a estágio no CMEI, que contabilizou 12 meses de observação, com duas turmas de ensino, nível III e nível IV pela manhã. Assim, a concretização desse material é resultado da tarefa de analisar, articulando as experiências e vivências compartilhadas durante o curso, com as contribuições de Kishimoto, Brougère, Leontiev e Friedmann para com o tema da atividade lúdica e suas consequências para o processos de aprendizagem das crianças. Portanto, neste contexto, o produto textual abraça a abordagem qualitativa, de caráter reflexivo-teórico, na forma de coleta de dados e o diário de campo.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é vivido pelas crianças como resultado da sua interação com o meio social, adaptado ao espaço e tempo mediante sua capacidade, como afirma Brougère (1997). Isso pode ocorrer no contato com brincadeiras antigas, com brinquedos



estruturados ou não estruturados, logo, é perceptível as modificações das regras e leis diante das múltiplas culturas que envolve a criança durante seu amadurecimento cognitivo, como também, pelos estudos e evolução de como ela é inserida na sociedade. Afirma-se que à medida que as formas e os meios de produção sociais modificam, as brincadeiras tendem a acompanhar essas alterações.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (Brougère, 1997, p. 97)

Compreender a colocação de Brougère, quanto a formação cultural da brincadeira, é fundamental para entender o espaço de produção cultural da criança enquanto seres que (re)criam, (re)inventam e (re)produzem múltiplas culturas enquanto brincam. Ao observar crianças em brincadeiras de outras culturas e contextos, nota-se que elas expressam movimentos, abarcando na brincadeira aspectos próprios do espaço e da realidade que a criança está inserida, às vezes somando ou subtraindo esses aspectos em seu fazer. Assim, inicialmente, percebe-se que a brincadeira tem a capacidade de caracterizar o espaço e tempo da criança, ou seja, pela brincadeira pode-se analisar elementos e aspectos que estão atravessados pela cultura, pelo contexto e pela realidade dela.

A brincadeira é patrimônio lúdico-cultural, como afirma Friedmann (1992), isto implica que essa ação é carregada de valores, princípios, crenças, fundamentos, e ensinamentos, logo, nota-se que são elementos que corroboram para a construção identitária daquele espaço que a criança se constrói e se apropria, interage e socializa enquanto brinca. Portanto, isto potencializa o papel da criança enquanto produtora de culturas, de envolvimento e aprendizado, conforme contribui Brougère (2003), no seu texto “A criança e a cultura lúdica”.

Diante disso, argumenta-se que há um envolvimento da criança na tarefa de apropriação da cultura durante a brincadeira, em que parte disso pode ocorrer de forma inconsciente, mas vê-se que também existe o exercício de trazer aspectos do contexto para a brincadeira, pois conforme Winnicott (1975), nesse momento o imaginário, o real e o simbólico de cada criança se encontra e se manifesta no contexto e situação real, no momento vivido. Veja-se isso como uma necessidade de tornar mais próximo da realidade do brincante o funcionamento da brincadeira, e suas leis. Ademais, se estendendo como um exercício afetivo de estabelecer laços de pertencimento, de



A brincadeira apresenta-se também como linguagem, a isso deve-se contextualizar a potencialidade que essa afirmação tem para o envolvimento do aprendiz da criança de 3 a 6 anos de idade. Quanto a isso, Geraldi (2003) fundamenta sob três pilares a concepção de linguagem; a) linguagem é expressão do pensamento b) linguagem é instrumento de comunicação e c) linguagem é uma forma de interação.

Friedmann (2014) cita

O brincar, assim como a arte, o movimento, a expressão plástica, verbal e musical, pode ser considerado como uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. (Friedmann, 2014, p. 95)

Diante disso, há possibilidade de sentimentos, emoções que podem ser vivenciadas e percebidas enquanto se brinca. Nota-se que a brincadeira tem potencial para possibilitar, criar e ser um espaço onde é possível errar, reviver, chorar, tentar sem a “punição” desses atos. Brougère (1997, p. 103) defende esse espaço da brincadeira e cita “A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar, nesse universo. A brincadeira é um meio de minimizar as consequências de seus próprios atos e, por isso, aprender numa situação que comporta menos riscos”. A isso, cabe pensar a respeito do aprendizado que é construído na segurança por meio do lugar que a brincadeira ocupa enquanto a criança brinca.



Oliveira [et.al] (2011), apresenta um cenário onde a criança revive situações que foram traumáticas para ela, nesse cenário a criança passou por procedimentos cirúrgicos e injeções, momentos de tensões e medos. Assim, espera-se, comumente, que essa criança não queira pensar ou dialogar sobre o momento que viveu, mas nota-se que ela brinca de “faz de conta” e realiza os procedimentos a qual foi submetida, seja na sua boneca ou com os colegas. Mas percebe-se que ela reviveu isso de forma lúdica, prazerosa, ou seja, encontrou mecanismos que contribuíram para lidar com a situação que vivenciou. Oliveira [et. tal] ainda afirma, que é possível nesse espaço reviver situações de alegria, entusiasmo, euforia, como também, situações de medo e tensões, de modo a fazer da brincadeira um lugar encantador, de descontração e soluções.

Na tarefa de observar as crianças durante a brincadeira, percebe-se um jogo de poder que ocorre entre os participantes. No faz de conta, nota-se que é possível sair ou entrar nesse espaço imaginário, se a situação não agrada o brincante, ela pode reinventar ou inserir outros aspectos que a fazem sair desse momento. Ela pode evitar aquilo que a desagrada, como pontua Brougère (1997). Como também, ela poderá continuar no universo imaginário que a agrada, mantendo-se na brincadeira. O poder, elemento tão pouco associado à criança, aproxima a criança do aspecto da ação da escolha, de se envolver com aquilo que contribui no brincar.

Relacionando a crítica ao paradigma do desenvolvimento, apresentado por Bispo (2015), o brincar é aqui compreendido como uma experiência de envolvimento, quando a criança se enreda com o mundo, com os outros e consigo mesma. Em vez de buscar avançar etapas do desenvolvimento, o brincar envolve, tece e sustenta vínculos, se revelando como sabedoria que nasce da convivência e da imaginação coletiva.

As anotações realizadas no diário de campo permitiu fazer articulações entre essa literatura e a prática, no exercício de observar as crianças brincando.

Paula, Lucas e Ana, aluna do nível IV, estão na sala de aula brincando. Ana, recentemente promovida a irmã mais velha, brinca com a Paula de filha e mamãe com bonecas. Os movimentos são bem semelhantes às ações do mundo real. Colocar para comer, dormir, acordar, passear e dar banho. Há um terceiro brincante nesta situação. Lucas, representando o professor, se encontra em um canto distante de onde Ana e Paula estão brincando. Ambas se dirigem à escola, espaço onde se encontra Lucas, e deixa as bonecas com ele. Antes de partir, elas conversam com as filhas e dizem - já já veio buscar - se comporte viu. (DC 21/05/2025)

As falas ditas por Ana e Paula também são também ditas na entrada da escola pelo pais quando vão deixar seus filhos. Assim, percebe-se uma aproximação daquilo



que acontece no mundo dos adultos e que são reproduzidas na brincadeira pelas crianças.

Paula, Lucas e Ana assumem situações ou contexto que só seria possível dentro do universo do adulto, em outras palavras, um papel ou função que requer um desenvolvimento cognitivo maior, entretanto, a brincadeira abre espaço para para aproximação desses papéis. Como resultado da observação, conclui-se que quando elas brincam de mamãe e papai, filhinha e mamãe, professor(a), médico(a) inserido nesse papel, elas se apropriam das funções das profissões e dos papéis sociais. Elas agem sobre os objetos acessíveis a elas, como afirma

Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. (Leontiev, 2010, p. 125)

A isso, repara-se que a criança experimenta a realidade do adulto que a acerca, na brincadeira e com brinquedos acessíveis a elas, podendo afirmar, que isso provoca na relação um laço afetivo entre o adulto e a criança, e diminuir o distanciamento entres eles, como também, abarcar as contribuições que a afetividade tem dentro das relações das crianças com outras crianças.

Pedro Henrique, na roda de conversa, contou que acompanha seu pai nos jogos de futebol nos finais de semana. Pedro fala que não joga com os adultos, só fica olhando seu pai jogar. Mas no final do jogo, ele diz que ele e seu pai jogam juntos no campo. Pedro Henrique ainda fala com alegria que ele sempre fica no gol e seu pai chuta as bolas. Ainda cita para os colegas da roda que tem chuteira, luva e bola de futebol. (DC, 13/04/2025)

Pedro Henrique, comumente, joga bola com os colegas no horário do parque, presencia-se movimentos de envolvimento na brincadeira. Inicialmente, nota-se um laço afetivo de Pedro Henrique com seu pai, enquanto brinca, pois trás para a brincadeira aquilo que vivenciou com com seu pai, como também, nota-se uma afetividade com os próprios colegas durante a brincadeira. Percebe-se que existe companheirismo entre os integrantes, pois Pedro Henrique faz-os parte dessa situação vivencial, ou seja, existe uma interação entre eles no qual são convidados a viverem aquilo que Pedro Henrique vivenciou com seu pai.

Percebe-se que a brincadeira é um lugar onde a fantasia e imaginação se configura como elemento extensivo da ação de viver, ou seja, fluem de forma encantadora e diferente da maneira que ocorre na vida cotidiana. As situações vivenciadas na vida cotidiana não são possibilitadas de experimentar novamente, mas



na brincadeira ela, a criança, encontra conforto em experimentar novamente aquela situação de euforia e alegria. Assim, importante lembrar;

Na situação imaginária, a criança pode ocupar o lugar do outro, "ser o outro" (o pai, a mãe, a professora, o motorista), elaborando assim novos sentidos para si própria e para o outro. Relações e atividades humanas são recriadas na brincadeira e, ao mesmo tempo, vão sendo elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais (Cruz, 2015, p. 81).

Apresenta-se o conceito de atividade principal, apresentado por Leontiev. Talvez, olha-se a atividade principal e deduzem que ela está inserida em questões cronológicas, ou seja, é uma atividade que se realiza com frequentemente ou que é gasto um tempo maior na sua duração. Quando a isso, Leontiev (2010) conceitua;

[...] atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho para a transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 122).

O autor concretiza que a brincadeira apresenta-se como essa atividade principal da criança, e direciona-se isso às suas contribuições para os processos psíquicos dela. Veja-se, enquanto brincam as crianças tendem a operar sobre os objetos, pode-se chamar brinquedos, ou até mesmo o objetos que não se caracterizam como brinquedos; vara, balde, tampinha, e nele não se vê mais objeto e seu objetivo, mas e vê-se o conteúdo da própria ação, como afirma Leontiev (2010), como também operaram sobre e com elas as habilidades que permitem apropriar do aprendizado possibilitado pela brincadeira. A atividade principal tende a mudar com o desenvolvimento da criança, percebe-se que a atividade apresenta-se como a satisfação do desejo e alvo da criança.

No parque, comumente, as crianças brincam de amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, casinha ou brincadeiras mais recentes do seu universo infantil, como o chão é lava. Destaca-se a existência de conflitos entres elas, enquanto brincam. Coleta-se e registra-se dados desses conflitos, dessas disputas e dessas oposições.

Maria e Luiza são duas crianças que diariamente “desfazem” a amizade. Seja porque Luiza sentou perto de outra colega ou porque quer brincar de outra coisa que Maria não deseja brincar. Isso acontece muito dentro da sala, mas na brincadeira que ocorre na sala ou parque vemos que as duas brincam como se não houvesse essa “quebra” da amizade. (DC 23/04/2025)

Maria e Luiza dirigem falas aos professores e isso são evidências desse conflitos e intrigas: “Ela não quer brincar comigo”, “Eles só querem brincar de pega-pega”, “Ele não quer deixar eu ser a médica” Como consequência desses conflitos surge a citação - “ela/ele não é mais minha amiga(o)”. Logo, percebe-se que o laço da



amizade é “quebrado” quando a vontade da parte não é correspondida, mas paramos para olhar atentamente os movimentos seguintes. As crianças integrantes daqueles conflitos, normalmente, dialogam entre si para encontrar a solução para os obstáculos que interferem na brincadeira. Elas voltam a brincar como se o conflito não tivesse sido gerado. Apesar disso, precisa-se refletir a respeito de quando o conflito entre elas, as crianças, não for possível de resolverem sozinhas, ou seja, sem a mediação dos educadores.

Abraça-se o aprendizado extraído do conflito, apesar da brincadeira não ser um espaço onde surge com fim de conflito, é inegável pontuar que dentro da dinâmica do brincar, poderá vir a ocorrer. Nesse espaço cria-se um lugar de viver e interagir com as diferenças, estabelecendo laços afetivos na diversidade que há. Precisa-se ter o cuidado de não compreender o espaço do conflito como lugar de disputa entre as partes, pode-se entender isso como hierarquização dos saberes, a ação disso força os indivíduos a caminhos da individualidade, como também, construir, erroneamente, o ato de errar como fator negativo para o amadurecimento. Como foi afirmado, a brincadeira permite errar e não ser punido por isso, logo, é preciso entender que o erro faz parte desse processo de envolvimento e aprendizado durante a brincadeira. Entretanto, há elementos que afloram desse impasse de ideias que surgem quando as partes não concordam entre si. É preciso coragem para admitir o aprendizado que surge do conflito.

A criança pode brincar sem a mediação do docente, veja-se isso no parque, no condomínio e suas brincadeiras são geradoras de aprendizados, mas precisa-se pensar no exercício de movimentar o aprendizado da crianças para a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, para aqueles fatores psíquicos que afetam o desenvolvimento dos níveis elevados. Vygotsky (1991, p. 58) conceitua;

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Os professores são mediador desse estado dinâmico do processo de maturação, quando as crianças se encontram em fase de desencontro da brincadeira, uma quer brincar de casinha, outra de correr, cabe aos educadores pensarem em mecanismos de socialização entre as partes, com o objetivo de florescer a interação que há enquanto brincam.

Lúcia, a professora regente, no parque ou na sala deixa as crianças brincarem mais livres, algumas delas pegam brinquedos e outras não. Mas existem brincadeiras que são executadas seguindo o planejamento da professora,



presenciei essas atividades durante o estágio. Comumente, as brincadeiras estavam atreladas a datas festivas; o dia do circo e o São João. (DC 09/06/2025)

Segundo Lúcia, a proposta era trazer aspectos culturais e históricos para as crianças vivenciarem, como a força nordestina do São João, de modo a permitir mobilizar espaço para as contribuições das crianças a respeito do tema diante daquilo que elas já experimentaram e apropriaram.

Diante disso, pode-se pensar a brincadeira com parte do alcance dos objetivos pedagógicos traçados para o desenvolvimento das crianças. É preciso que a ludicidade seja parte do processo, não se pode desvincular dela o fundamento do brincar, que possui um fim em si mesmo, e que esse envolvimento contribui com o aprendizado. Pois a brincadeira não se apresenta como fator preparatório, ou seja sob um viés utilitarista, que requer a necessidade de estar firmado em mecanismo de extração para que a criança aprenda. Kishimoto (1998, p. 4-5) desaponta esse viés utilitarista e afirma, “O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física.” Assim, pode-se concluir que a brincadeira em si própria possui a potencialidade de contribuir com o aprendizado e o envolvimento.

Desse modo, a brincadeira interpassa a ação de brincar, investigar e coletar dados possibilitou analisar elementos do aprendizado e envolvimento da criança que estão presentes durante a brincadeira, como a socialização, a interação, o diálogo, apropriação, o erro e a descoberta, como também, foi possível perceber a recíproca relação entre o envolvimento e o aprendizado das crianças na educação infantil de 3 a 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na longevidade do texto é notável as contribuições da brincadeira para o envolvimento e aprendizado das crianças, seja por reviver uma situação que lhe agradou, ou também, pelo poder de se retirar da brincadeira quando a mesma desagrade. Como também, pela potencialidade que a brincadeira tem que permitir a socialização com outras crianças, ou pela forma de possibilitar lidar com conflitos, como também, de errar sem a punição, de criar laços afetivos, de opor e de disputar, de produzir e de apropriar, logo, indubitavelmente, percebe-se a força motriz que a brincadeira tem para brincante.



A brincadeira carrega em si uma força cultural de onde se brinca, portanto, ela não é neutra de valores, ou princípios, ao contrário, é carregada de elementos que constrói a identidade do brincante e seu espaço, e logo, durante a brincadeira, a criança se envolve nesses valores, dessas características e se apropria da cultura, enquanto indivíduo social e mutável, e interfere nisso produzindo e reproduzindo.

Compreender a sentença da brincadeira é um exercício de observar a criança que brinca, e que enquanto brinca aprende e se envolve. Mas também, um exercício de investigar, analisar e articular as contribuições da brincadeira para o crescimento da criança. Assim, o ato de escrever requer o exercício de voltar para aquilo que se escreve, para aquilo que observa-se e refletir sobre o que diz. É um exercício de olhar internamente e abraçar os conflitos que podem surgir diante da literatura e da observação.

Durante a escrita, indiscutivelmente, afloraram-se reflexões que fazem novos caminhos de pesquisas serem construídos, são essas inquietações que possibilitam o diálogo e a expansão de novas discussões diante da temática. É preciso abraçá-las, e entender a potencialidade que há nas incertezas, nas dúvidas, nas inquietações, de modo, a vê novos caminhos de possibilidades a serem construídos.

REFERÊNCIAS

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura: revisão técnica e versão brasileira** adaptada por Gisela Wajskop. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, T.M. (Org) **O brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. _____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CRUZ, Maria de Nazaré. O brincar na educação Infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique (ORG). **Vamos brincar de quê? cuidados e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. *in*: **O Direito do Brincar: a brinquedoteca**. _____ et al. São Paulo: Scritta, 1992.



_____. **O Universo Simbólico da Criança:** olhares sensíveis para a infância. São Paulo, 2014. Disponível:

https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; Mello, Ana Maria. et tal. **Creches:** Crianças, faz de conta e Cia. 16. ed. atualizada - Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV. Alex R. Linguagem, **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Livaria Martins, 1991.

Disponível:https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf

Acesso em: 12 de setembro de 2025.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

