



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA CLARA ANDRADE DA SILVA

**VOZES DO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES
COMUNICATIVAS INFANTIS E DA MEDIAÇÃO ADULTA NA BRINCADEIRA
SIMBÓLICA**

**RECIFE
2026**

MARIA CLARA ANDRADE DA SILVA

**VOZES DO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES
COMUNICATIVAS INFANTIS E DA MEDIAÇÃO ADULTA NA BRINCADEIRA
SIMBÓLICA**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do
Departamento de Educação da Universidade
Federal Rural de Pernambuco – UFRPE,
como requisito para a obtenção de título de
Licenciado/a em Pedagogia.

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Paes
Carvalho

RECIFE

2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA CLARA ANDRADE DA SILVA

**VOZES DO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES
COMUNICATIVAS INFANTIS E DA MEDIAÇÃO ADULTA NA BRINCADEIRA
SIMBÓLICA**

Data da Defesa: 16/06/2026

Horário: 14 horas

Local:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Orientadora

Prof.^a Dr^a. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral - Examinador/a Interno/a

Prof.^a Dr^a. Maria Teresa Barros Falcão Coelho - Examinador/a Externo/a

Resultado: ☐ Aprovado/a

☐ Reprovado/a

FICHA CATALOGRÁFICA

A Ficha Catalográfica é solicitada, pelo/a estudante, à biblioteca central da UFRPE após a defesa da monografia e dos ajustes finais do texto.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, que nunca me deixaram desistir e que foram, em muitos momentos, minhas pernas e meus braços durante fases da minha vida, especialmente nesta.

À minha irmã, Letícia, meu maior orgulho e inspiração, por todo o suporte e cuidado que me ofereceu durante todos os anos da graduação, sempre com muita atenção. Eu amo você mais que tudo.

Ao meu melhor amigo e menina dos olhos, Luan, que superou qualquer distância e nunca, nunca me deixou sem apoio. Sem você, eu não estaria aqui. Você sempre será meu botão de rosa.

À minha amiga e irmã de alma, Adriana, por toda a companhia dentro e fora da universidade, por todos os diálogos e abraços, e por sempre estar comigo nos momentos de angústia e na comemoração das minhas conquistas.

Ao meu psicólogo, Roberto, por todo o trabalho excepcional realizado e por nunca me deixar desacreditar de mim mesma.

À minha amada orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Paes de Carvalho, por ter acreditado em mim e no potencial da minha pesquisa, e por ter acalmado meu ávido coração.

A todos(as) os(as) docentes que atravessaram minha formação, dentro e fora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e me ajudaram a ser quem sou hoje.

E, finalmente, a todos os participantes, adultos e pequeninos, que tornaram esta pesquisa possível.

Minha gratidão eterna.

“O Brincar é a mais alta forma de pesquisa”.

Albert Einstein

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo da Educação Infantil e discute a brincadeira simbólica como experiência fundamental para a construção de sentidos, relações e formas de comunicação entre crianças pequenas. Parte-se da compreensão de que o brincar não constitui apenas um momento livre da rotina, mas uma linguagem própria da infância e uma prática essencial ao desenvolvimento infantil. O objetivo geral foi compreender como a brincadeira simbólica se organiza no cotidiano de uma turma de Educação Infantil, analisando as interações comunicativas entre criança/criança e criança/adulto nesse processo. O estudo fundamenta-se em contribuições de Piaget (1976) e Vygotsky (1991) sobre o jogo simbólico, a função simbólica e o desenvolvimento infantil, bem como na Sociologia da Infância, especialmente a partir de Corsaro (2011), além de dialogar com autores que discutem o brincar, a cultura infantil e a mediação docente. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em uma turma do Grupo II de uma instituição municipal de Educação Infantil do Recife, com crianças de dois e três anos de idade. Utilizou-se a observação participante como principal estratégia metodológica, com registros em diário de campo e apoio de fotografias e vídeos, analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as brincadeiras simbólicas acontecem, muitas vezes, nas brechas da rotina, entre atividades dirigidas, momentos de espera e espaços menos controlados da instituição. Mesmo diante da mediação adulta limitada, as crianças construíam narrativas, ressignificavam objetos e espaços, negociavam papéis e incorporavam referências do mundo adulto às suas próprias culturas infantis. Conclui-se que a brincadeira simbólica precisa ser reconhecida como parte legítima do planejamento pedagógico, pois revela modos infantis de pensar, comunicar, criar e produzir cultura.

Palavras-chave: cultura de pares, educação infantil, brincadeira simbólica, planejamento pedagógico, mediação docente.

ABSTRACT

This study is situated in the field of Early Childhood Education and discusses symbolic play as a fundamental experience for the construction of meanings, relationships and forms of communication among young children. It understands play not merely as a free moment in the daily routine, but as a language of childhood and an essential practice for child development. The general objective was to understand how symbolic play is organized in the daily life of an Early Childhood Education class, analyzing the communicative interactions between child/child and child/adult in this process. The study is theoretically grounded in contributions by Piaget (1976) and Vygotsky (1991) on symbolic play, symbolic function and child development, as well as in the Sociology of Childhood, especially based on Corsaro (2011), while also dialoguing with authors who discuss play, childhood culture and teacher mediation. This is field research with a qualitative approach, carried out in a Group II class at a municipal Early Childhood Education institution in Recife, with children aged two and three years old. Participant observation was used as the main methodological strategy, supported by field notes, photographs and videos, which were analyzed through content analysis. The results show that symbolic play often takes place within the interstices of the routine, between teacher-directed activities, waiting times and less controlled spaces within the institution. Even when adult mediation was limited, the children built narratives, redefined objects and spaces, negotiated roles and incorporated references from the adult world into their own childhood cultures. It concludes that symbolic play must be recognized as a legitimate part of pedagogical planning, as it reveals children's ways of thinking, communicating, creating and producing culture.

Keywords: early childhood education, pedagogical planning, peer culture, symbolic play, teacher mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Registros de práticas e vivências pedagógicas no cotidiano da creche: (a) atividade descrita no diário de campo; (b) painel sensorial explorado pelas crianças.....	29
Figura 2 - Modelagem de unhas de massinha nos dedos da pesquisadora.....	31
Figura 3 - "Cavalinhos" feitos pelas crianças com uma mesa.....	31
Figura 4 - "Carrinho de sorvete", feito com cadeira	32
Figura 5 - Lona da caixa de areia descrita no episódio	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O BRINCAR E A MEDIAÇÃO DOCENTE.....	15
2. O BRINCAR SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA A INTERAÇÃO SOCIAL	17
2.1. A CULTURA DE PARES E A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA.....	18
2.2. O BRINCAR SIMBÓLICO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZPD).....	19
3. A MEDIAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR SIMBÓLICO.....	20
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	22
1. NATUREZA DA PESQUISA	22
2. UNIVERSO PESQUISADO	23
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA	24
4. MEIOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	25
5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	26
6. QUESTÕES ÉTICAS	26
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	28
1. O BRINCAR NA ROTINA.....	28
2. BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS	30
3. INTERAÇÃO ADULTA	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	39
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	42

INTRODUÇÃO

O brincar constitui um direito fundamental da criança, conforme preconizado na Declaração dos Direitos da Criança, a qual assegura que a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos de sua educação, devendo a sociedade e as autoridades públicas empenharem-se em promover o gozo deste direito (ONU, 1959, Princípio 7º). Em convergência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteador a brincadeira, reconhecendo-a como espaço privilegiado para a construção de relações sociais, expressão da individualidade e desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009, p.12). Conforme aponta Kishimoto (2010, p.1), “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.” Dessa forma, ressignifica-se o brincar como um direito que subsidia não só a aprendizagem, mas também o exercício da cidadania infantil, reafirmando sua centralidade na educação e no desenvolvimento da criança.

O Brincar simbólico constitui uma prática potencialmente lúdica essencial, que possibilita às crianças explorarem, criarem e interagirem de maneira espontânea, sem a imposição de regras rígidas. Proporciona às crianças a liberdade de escolher como, com quem e onde brincar, promovendo um ambiente de aprendizado autônomo e significativo. Essa modalidade de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas, além de oferecer um espaço privilegiado para a expressão de sentimentos e ideias (Brasil, 1998).

Vygotsky (1998, p. 126), citado por Miranda et al. (2019), ressalta que: “É no brinquedo¹ que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.”

O brincar, como afirma Penina (2016), promove a autonomia da criança, permitindo que ela explore sua criatividade e crie vínculos com os pares, inclusive sem a intervenção direta de adultos. Lopes (2006), citado por Rosa e Truccolo (2024), reforça que, por meio do brincar, as crianças desenvolvem atenção, memória, imaginação e habilidades sociais, como a cooperação e o respeito às regras.

¹ Vygotsky utiliza o termo “brinquedo” para designar a atividade em que a criança, por meio da imaginação, cria situações que antecipam seu desenvolvimento social e cognitivo, internalizando regras e papéis culturais.

Na primeira infância, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, o desenvolvimento da comunicação é um aspecto crucial, uma vez que é nesse período que as crianças começam a construir suas habilidades linguísticas e sociais. A comunicação não se restringe apenas à linguagem verbal, mas abrange também gestos, expressões faciais e outras formas de interação. No brincar simbólico, as crianças possuem a oportunidade de praticar e aprimorar essas habilidades comunicativas, permitindo que expressem suas necessidades, sentimentos e pensamentos de maneira cada vez mais eficaz (Truccolo e Rosa, 2024, p.9). A qualidade das interações que ocorrem durante o brincar impactam significativamente o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia e a cooperação, que são essenciais para a convivência em grupo (p.4).

Apesar do reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, observa-se que, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, os momentos de brincadeira simbólica muitas vezes acontecem de forma secundária, ocupando os intervalos da rotina escolar e recebendo pouca mediação ou participação efetiva dos adultos. Em diversos contextos, as práticas pedagógicas permanecem marcadas por atividades mais dirigidas e escolarizantes, centradas no controle da rotina e na execução de tarefas (Santos e Correa, 2021, p.956), o que pode limitar as possibilidades de criação, imaginação e interação entre as crianças. Entretanto, é justamente nas brincadeiras espontâneas que elas constroem narrativas, ressignificam objetos, assumem papéis sociais e desenvolvem formas próprias de comunicação e socialização, uma vez que grande parte do brincar da criança de 0-5 anos é de natureza simbólica, envolvendo a dramatização de situações cotidianas e a atribuição de novos significados a ações e objetos (Smith, 2006). Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: Como a brincadeira simbólica ocorre no cotidiano de uma turma de Educação Infantil?

Assim, este estudo busca compreender como a brincadeira simbólica se organiza no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando de que maneira as crianças constroem interações, significados e formas de comunicação durante o brincar. Além disso, pretende contribuir para as discussões sobre a valorização do brincar na prática pedagógica e sobre o papel dos adultos nesse contexto.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é compreender como a brincadeira simbólica se organiza no cotidiano de uma turma de Educação Infantil, analisando as interações comunicativas entre criança/criança e criança/adultos nesse processo. Para alcançar esse objetivo, os objetivos específicos são: descrever a organização da brincadeira simbólica na rotina da turma; identificar as formas de interação e comunicação construídas pelas crianças

durante o brincar e analisar as interações comunicativas entre criança/criança e criança/adulto na brincadeira simbólica.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta e discute os referenciais teóricos que sustentam a investigação sobre a organização da brincadeira simbólica e sua relação com as interações comunicativas no cotidiano da Educação Infantil. O diálogo com a produção acadêmica contemporânea busca situar a pesquisa no panorama das discussões vigentes, identificando contribuições e lacunas que justificam o objetivo de compreender como o brincar simbólico se estrutura na rotina escolar e como se processa a mediação dos adultos nesse contexto.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, mobilizam-se aportes da Psicologia, da Educação e da Sociologia da Infância, que compreendem a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Essa fundamentação permite analisar as formas de interação e as múltiplas linguagens construídas pelas crianças durante o brincar, reconhecendo a brincadeira simbólica como um espaço privilegiado de expressão e construção de sentidos. Nesse sentido, busca-se oferecer subsídios teóricos para identificar como a comunicação infantil se manifesta e se amplia nas situações lúdicas compartilhadas entre pares.

Ademais, aborda-se a organização da rotina institucional e o papel do educador como elemento mediador das experiências lúdicas. O capítulo articula diferentes matrizes teóricas para fundamentar a análise sobre a participação do adulto, discutindo como sua presença, seja na estruturação dos espaços ou na intervenção direta, pode potencializar ou restringir a autonomia e a cultura lúdica infantil. Dessa forma, o capítulo oferece o suporte necessário para a compreensão do fenômeno investigado, servindo de base para a descrição e análise das práticas observadas no contexto desta pesquisa.

1.PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O BRINCAR E A MEDIAÇÃO DOCENTE

A produção acadêmica voltada ao brincar e à mediação docente nas interações comunicativas na Educação Infantil evidencia a relevância desse campo de investigação, especialmente no que se refere às crianças de 0 a 3 anos. Diferentes estudos têm buscado compreender como o educador atua diante das múltiplas formas de comunicação infantil que emergem no contexto do brincar, bem como os efeitos dessa mediação no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o mapeamento da literatura permite identificar contribuições teóricas e metodológicas que sustentam e ampliam o debate sobre o tema.

A partir de buscas realizadas em bases como Scielo, Portal de Periódicos da CAPES, repositório da UFRPE e anais da ANPEd (GT07- Educação Infantil), foram identificados estudos que dialogam diretamente com a proposta desta pesquisa, utilizando dos descritores: brincar, comunicação infantil, mediação docente. O levantamento possibilitou selecionar

trabalhos que abordam tanto a dimensão comunicativa das crianças pequenas quanto o papel do educador como mediador das interações no contexto do brincar.

Entre as contribuições encontradas, destacam-se pesquisas que compreendem a comunicação infantil para além da linguagem verbal. Estudos como os de Cardoso (2016; 2018), localizados no Scielo, realizados em creches públicas, evidenciam que os bebês e crianças pequenas se expressam por meio de gestos, olhares, movimentos e outras formas simbólicas, exigindo do educador uma escuta sensível e uma postura atenta às múltiplas linguagens presentes no cotidiano. Nessa perspectiva, o professor é compreendido como interlocutor ativo, cuja mediação contribui para a construção de vínculos e para o desenvolvimento comunicativo das crianças durante o brincar.

Outros estudos analisam o brincar em sua dimensão histórica, cultural e pedagógica, destacando sua centralidade na Educação Infantil. Wajskop (1995) problematiza o lugar da brincadeira no contexto escolar, evidenciando momentos de valorização e de marginalização dessa prática. Kishimoto (2010), por sua vez, contribui para a distinção entre jogo e brincadeira, ressaltando suas funções educativas e lúdicas. Na mesma direção, Amorim e Alexandre (2011) apontam que jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento motor, social e cognitivo, além de possibilitarem aprendizagens significativas, especialmente por meio do jogo simbólico.

No que se refere à atuação docente, estudos como os de Bom e Silveira (2017) demonstram que as formas de intervenção do professor nos jogos de faz de conta influenciam diretamente a cultura lúdica e a autonomia das crianças. As autoras evidenciam que atitudes como participar, encerrar ou redirecionar o brincar produzem efeitos distintos nas interações infantis. Oliveira e Souza (2008) reforçam essa perspectiva ao conceberem a ludicidade como forma de comunicação e socialização, entendendo-a como parte constitutiva da cultura infantil.

A discussão também se amplia a partir de abordagens que enfatizam a sensibilidade e a escuta no trabalho com a primeira infância. Colla (2019) destaca a pedagogia do cuidado, do corpo e da escuta como elementos centrais para a vivência do brincar, defendendo a valorização dos tempos, espaços e expressões das crianças. Essa compreensão amplia o papel do educador, que passa a ser visto não apenas como aquele que conduz atividades, mas como sujeito que acolhe e interpreta as manifestações infantis em sua complexidade.

Pesquisas reforçam a importância do brincar simbólico e apontam desafios presentes nas práticas pedagógicas. Whitebread et al. (2012), em revisão internacional, evidenciam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e alertam para os riscos de sua redução em contextos escolares contemporâneos. Bissoli, Pinho e Moraes (2021), ancorados na Teoria Histórico-Cultural, analisam fragilidades na promoção da linguagem oral, destacando a

necessidade de uma atuação docente mais intencional e baseada na escuta ativa. Santos e Correa (2021) e Truccolo e Rosa (2024) também ressaltam o brincar como espaço de interação, autonomia e criatividade, evidenciando o papel do educador na organização de ambientes e na mediação qualificada das experiências.

De modo geral, a literatura converge ao reconhecer o brincar como um contexto privilegiado para o desenvolvimento das interações comunicativas na infância, ao mesmo tempo em que destaca a centralidade da mediação docente nesse processo. As pesquisas encontradas foram de abordagem qualitativa, utilizam estratégias como observação participante, entrevistas e análises interpretativas, evidenciando a preocupação em compreender a complexidade das relações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil.

2. O BRINCAR SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA A INTERAÇÃO SOCIAL

Desde os primeiros jardins de infância idealizados por Friedrich Froebel, o brincar passou a ocupar um lugar central no ambiente escolar. Para o autor, a infância deveria ser reconhecida como uma etapa singular do desenvolvimento humano, na qual a criança aprende e se expressa por meio da ação, da imaginação e da experiência sensível (Arce, 2002). O conceito de *Kindergarten*, termo que significa “jardim de crianças”, foi concebido como um espaço de cultivo da infância, onde o jogo e as atividades livres possibilitam à criança manifestar sua natureza criadora e estabelecer relações harmoniosas com o mundo (Arce, 2002, p. 11).

Ainda de acordo com Arce (2002), o brinquedo e a brincadeira constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento das características humanas, integrando o educar e o cuidar em um mesmo processo, essa concepção rompe com a compreensão do brincar como simples passatempo, conferindo-lhe valor formativo e pedagógico. A partir dessa mudança de perspectiva, o brincar passou a ser referendado para as práticas da Educação Infantil, na perspectiva de assumir um papel estruturador no processo educativo. O brincar, por sua natureza espontânea, emerge como um dos principais meios pelos quais as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor. É no brincar que a criança observa, experimenta e constrói sentidos sobre o ambiente, sobre si e sobre o outro (Piaget, 1976).

Segundo Truccolo e Rosa (2024), validando a ideia de Pimentel et al. (2021), a socialização infantil ocorre principalmente nos primeiros anos de vida, por meio da interação com adultos e outras crianças, sendo o brincar simbólico fundamental para que a criança aprenda a negociar, esperar sua vez, resolver conflitos e lidar com frustrações. Essas

experiências são decisivas para a formação de vínculos afetivos e para o desenvolvimento da autonomia. Na mesma direção, Kishimoto (2008) afirma que, segundo Bruner (1996), o brincar é uma forma de linguagem essencial para o desenvolvimento infantil. Essa perspectiva reconhece o brincar como meio de comunicação e expressão, em que a criança atribui sentido às suas ações e interações. Brincar, portanto, constitui uma forma de diálogo simbólico, contribuindo diretamente para o fortalecimento das relações sociais.

2.1. A CULTURA DE PARES E A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

Aprofundando a dimensão social do brincar, a consolidação da Sociologia da Infância permitiu a superação de modelos tradicionais de socialização que compreendiam a criança como um receptor passivo de normas sociais ou um "adulto em miniatura" (Cintra, 2022). Corsaro (2011) propõe uma mudança de paradigma através do conceito de reprodução interpretativa. Para o autor, o termo "interpretativo" captura os aspectos inovadores e criativos da participação infantil, enquanto "reprodução" sinaliza que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança social. Elas não apenas se adaptam à sociedade, mas a "apreendem" e a transformam para dar sentido às suas próprias realidades dentro do grupo social. A criança é vista como um "sujeito social, investigado, observado e compreendido, a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas" (Carvalho et al., 2022), ocupando um papel ativo no processo de socialização.

No âmago dessa perspectiva reside a noção de cultura de pares, definida como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (Corsaro, 2011, p. 32). Através da participação espontânea em culturas de pares, as crianças buscam dois objetivos fundamentais: o desejo de ganhar controle sobre suas vidas e o compartilhamento desse controle com os outros. O brincar simbólico, portanto, não é um isolamento da realidade, mas uma ferramenta social onde a criança se apropria de informações do mundo adulto para reconstruir sentidos dentro de um contexto coletivo. As crianças "manipulam as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual estão submetidas" (Brougère, 1995, p. 47) e, ao mesmo tempo, ressignificam suas culturas infantis por meio do brincar, que se configura como um espaço privilegiado de assimilação dos códigos culturais. Nesse processo, as brincadeiras e interações permitem que elas produzam suas próprias culturas e aprendam de forma potencialmente lúdica, ampliando os signos e elementos simbólicos que circulam em seu meio (Ramos e Brostolin, 2022).

2.2. O BRINCAR SIMBÓLICO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZPD)

Ancorado na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2002) destaca que o brinquedo gera uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço no qual a criança se comporta para além de sua idade média, agindo em um mundo imaginário onde o significado, a ideia, passa a dominar o objeto físico. Sob essa ótica, a atividade lúdica assume um papel diretivo, visto que o brinquedo efetivamente "dirige o desenvolvimento" (Vygotsky, 1991, p.86). No contexto do faz de conta, os objetos materiais são ressignificados para substituir outros, transmutando-se em signos; o fator preponderante reside na possibilidade de executar um gesto representativo com eles, o que constitui a chave para a compreensão de toda a função simbólica no período infantil. O movimento e a gestualidade atribuem a função semiótica ao objeto, conferindo-lhe sentido por meio de um "sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar" (Vygotsky, 1991, p. 72).

Essa transição para a "percepção em termos de significado" implica um determinado nível de abstração e evoca um "tipo superior de atividade interior", o que descortina novas possibilidades de manipulação das coisas e dos conceitos (Vygotsky, 2002, p.92). Desse modo, a atividade lúdica e o sincretismo que a acompanha exercem uma função preparatória para o desenvolvimento ulterior do pensamento analítico, cujos reflexos permanecem ao longo de toda a vida do indivíduo. Durante o ato de brincar, as crianças dependem das formas de comportamento disponíveis em seu ambiente particular e dos objetos socialmente produzidos, transformando-os imaginativamente ao passo que exploram as experiências sociais e culturais circundantes (Vygotsky, 1991, p.83). Essa troca simbólica entre os indivíduos configura-se como um vetor fundamental da criatividade, cuja gênese, na teoria vygotskyana, é essencialmente social.

Aprofundando a dimensão social do brincar, postula-se que as interações sociais são fundamentais para o avanço das funções psicológicas superiores. As relações reais entre os sujeitos constituem o alicerce de todas as funções superiores, as quais emergem primeiramente no nível interpsicológico (entre pessoas) para, subsequentemente, consolidarem-se no nível intrapsicológico (no interior da criança) (Vygotsky, 1991, p.41). Sob esse prisma, evidencia-se que, por meio do "auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam por si sós -embora apenas dentro dos limites impostos pelo seu grau de desenvolvimento" (Vygotsky, 2002, p. 103). Esse dinamismo estende-se à relação indissociável entre o pensamento e a palavra, concebida não como um estado estático, mas como "um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento" (p.124). A

palavra não reflete a estrutura do pensamento de modo especular, em verdade, "o pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma"(p,125).

A relação entre pensamento e linguagem influencia diretamente a formação dos conceitos. Nesse processo, os conceitos espontâneos, vindos da experiência prática e das brincadeiras, e os conceitos científicos encontram-se "relacionados e influenciam-se um ao outro permanentemente", integrando um único processo de desenvolvimento (p. 86). Enquanto os conceitos científicos "fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e à utilização deliberada" (p. 108), os conceitos espontâneos abrem caminho para a assimilação desses saberes escolares. Por esse motivo, a instrução funciona como "uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (p. 86). Distanciando-se de teorias que tratam o ensino como algo externo ou posterior, Vygotsky argumenta que o aprendizado e o desenvolvimento psicológico avançam juntos, influenciando-se mutuamente.

Sendo o jogo a atividade principal da infância, compreende-se que o objetivo mais importante do trabalho pedagógico está em orientar o comportamento infantil, preparando os sujeitos para o futuro à medida que o exercício da criatividade atua como motor desse processo (Vygotsky, 2012, p. 142). Por conseguinte, a pedagogia da criatividade vai além de ser apenas uma atividade complementar, firmando-se como uma possibilidade real para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos (p.16). Nesse cenário, a presença atenta do educador assume um papel fundamental. Cumpre ao docente intervir de modo sutil, estimulando o diálogo e a comunicação sem impor regras rígidas. Ao equilibrar a liberdade de ação com o suporte pedagógico necessário, o educador consolida o brincar simbólico como um espaço legítimo de construção de conhecimento e de relações sociais significativas, assegurando-o como um direito da infância (Brasil, 1998).

3. A MEDIAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR SIMBÓLICO

O brincar constitui uma prática essencial na Educação Infantil, e o papel do educador é determinante na promoção dessas experiências. Ao planejar e organizar ambientes que favoreçam o desenvolvimento comunicativo e social, o docente assegura o respeito à autonomia infantil, condição indispensável para que o brincar ocorra de forma significativa (Albuquerque; Felipe e Corso, 2017). O educador é o responsável por criar condições que estimulem a

curiosidade, o protagonismo e a liberdade de expressão, reconhecendo o brincar como eixo central das práticas pedagógicas voltadas à espontaneidade desenvolvimento integral (Carvalho et al., 2022). Ao organizar espaços que favoreçam a e o relacionamento afetivo entre pares, o professor potencializa o desenvolvimento de habilidades como autonomia, memória, linguagem e atenção (Truccolo; Rosa, 2024).

Entretanto, a inserção do brincar simbólico na prática pedagógica apresenta desafios. Um dos principais reside na resistência em adotar essa abordagem, muitas vezes devido à pressão por resultados acadêmicos e à estrutura rígida das rotinas escolares, como apontado Santos e Corrêa (2021). Essa realidade é marcada pela prevalência de práticas que enfatizam o cuidado e o caráter escolarizante, impondo controles que restringem a imaginação. Essa dificuldade é reforçada por Brock (2011), ao afirmar que os profissionais precisam compreender o valor do brincar e colocá-lo em prática. Além disto, o espaço físico influencia a qualidade das experiências. A BNCC (2017) e o RCNEI (1998) destacam que o espaço deve favorecer a exploração e a criatividade. Fortuna (2014) e Colla (2019) ressaltam que a intervenção pedagógica deve ser planejada para garantir o brincar como prioridade, oferecendo ambientes que estimulem a curiosidade.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, caracterizada como um estudo de campo de abordagem qualitativa. A investigação buscou compreender como a brincadeira simbólica ocorre no cotidiano de uma turma de Educação Infantil, considerando as interações estabelecidas entre as crianças e o papel desempenhado pelos adultos nesse contexto. Para isso, são apresentados a natureza da pesquisa, o universo pesquisado, os participantes, os meios e instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise adotados. A pesquisa teve como principal estratégia metodológica a observação participante, realizada por meio da inserção da pesquisadora na rotina da turma e da observação direta das práticas cotidianas, valorizando a escuta sensível e o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais e produtores de cultura. Também são discutidas as questões éticas que envolveram a investigação, assegurando o respeito à singularidade das infâncias, ao anonimato e à integridade dos participantes.

1. NATUREZA DA PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa adequa-se aos objetivos do estudo por buscar compreender os fenômenos em profundidade, levando em conta os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, em vez de se limitar às mensurações numéricas e generalizações estatísticas.

O estudo de campo é desenvolvido no próprio local em que os fenômenos acontecem, dessa maneira, os achados da pesquisa revelam-se, em geral, mais consistentes.

O estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (Gil, 2002, p.53).

A pesquisa conta, ainda, com a participação da pesquisadora, que “se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Marconi e Lakatos, 2017, p.227). Para compreender de forma aprofundada os significados, regras, costumes e convenções que regem o grupo estudado, é fundamental que o pesquisador permaneça inserido no contexto investigado, promovendo uma imersão que possibilite captar os sentidos atribuídos pelos próprios participantes às suas práticas e interações (Gil, 2002).

Os estudos de campo buscam caracterizar detalhadamente populações e fenômenos e mesmo desenvolver acerca de fatores que impactam na ocorrência dessas características. Essa

exigência torna os relatos mais extensos, demandando rigor na redação científica. Convém, no entanto, que o pesquisador esteja consciente de certos requisitos, tais como a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade (Gil, 2002).

Além de descrever empiricamente a realidade, a pesquisa de campo se propõe a interpretar e correlacionar os dados com referenciais teóricos, de modo a dar sentido aos resultados obtidos. Nesse ponto, “é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto” (Gil, 2002, p.134). Essa característica é especialmente relevante no campo da Educação Infantil, em que o objetivo não é apenas registrar as brincadeiras simbólicas e as interações comunicativas das crianças, mas também relacioná-las às teorias da infância, do brincar e do desenvolvimento humano. Afinal, “as crianças se apresentam como sujeitos desconhecidos! [...] faz necessário o pesquisador ir além da mera descrição dos dados coletados” (Martins Filho e Barbosa, 2010, p.16). As descrições precisam ser preenchidas com a complexidade que reveste a infância, o que exige sensibilidade teórica e metodológica para captar as múltiplas dimensões que atravessam o universo infantil.

Por fim, a pesquisa de campo não deve se limitar à descrição empírica da realidade. Embora a organização dos dados por meio de categorias e sistematizações seja uma etapa fundamental, ela não garante, por si só, a efetividade da comunicação dos resultados. Cabe ao pesquisador elaborar estratégias de apresentação que favoreçam a compreensão e a aplicabilidade dos achados, tornando-os acessíveis a diferentes públicos e contextos, de modo que o trabalho científico represente uma contribuição significativa para o campo de estudo (Rocha e Bernardo, 2011).

2. UNIVERSO PESQUISADO

O campo da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil da rede municipal do Recife. A investigação foi realizada em uma turma do Grupo II. A turma possuía, ao todo, 21 crianças matriculadas, com frequência média aproximada de 17 crianças nos dias de observação.

As observações ocorreram no turno da manhã, no período das 07h30 às 12h00, totalizando aproximadamente 25 horas de inserção no campo em seu total. A pesquisa foi realizada nos dias 22, 24 e 25 de setembro, e 09 e 13 de outubro de 2025. Durante esse período, foram acompanhadas diferentes situações do cotidiano da turma, incluindo momentos de brincadeira simbólica, rodas de conversa, atividades pedagógicas, momentos de alimentação, banho e permanência nos espaços externos da instituição.

A escolha da instituição ocorreu em razão de um vínculo prévio estabelecido durante experiências de estágio realizadas no mesmo contexto educativo. Esse contato anterior contribuiu para a inserção da pesquisadora no campo, favorecendo a familiarização com a rotina da instituição e com o grupo participante. Conforme destacam Martins Filho e Barbosa (2010), a construção de vínculos no contexto da pesquisa com crianças pequenas pode favorecer interações mais espontâneas e sensíveis às produções infantis.

A inserção no campo possibilitou acompanhar as interações das crianças em seu contexto cotidiano, observando como organizavam suas brincadeiras simbólicas, construindo relações entre pares e se relacionavam com os adultos disponíveis durante a rotina escolar. Dessa forma, o contexto investigado favoreceu a compreensão da brincadeira simbólica em sua ocorrência natural, considerando as dinâmicas próprias do cotidiano da Educação Infantil.

3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa as crianças do Grupo II e os adultos responsáveis pela turma, incluindo 2 professoras, uma regente e uma substituta, 4 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e 1 estagiária. As crianças observadas tinham entre dois e três anos de idade e participavam cotidianamente das situações de brincadeira simbólica investigadas neste estudo.

Os adultos da sala constituíram participantes importantes da pesquisa por integrarem, ou não, no cotidiano das crianças e participarem, ou não, direta ou indiretamente, das interações observadas. Suas presenças permitiram a compreensão tanto das formas de mediação desenvolvidas durante as brincadeiras quanto dos momentos em que as crianças organizavam suas interações de maneira mais autônoma.

Buscou-se preservar uma postura de observação sensível, evitando interferências diretas nas brincadeiras infantis. As interações da pesquisadora com as crianças ocorreram predominantemente a partir das solicitações e iniciativas das próprias crianças, respeitando a espontaneidade das interações e da rotina observada.

A participação das crianças restringiu-se à observação das interações e brincadeiras em seu cotidiano escolar, sem aplicação de instrumentos ou intervenções que alterassem a rotina. Os registros fotográficos e audiovisuais realizados tiveram caráter exclusivamente auxiliar nas análises e, reanálise de episódios registrados servindo como apoio para um olhar mais profundo dos dados, não sendo utilizados de maneira pública que permitisse a divulgação e identificação dos participantes.

4. MEIOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A estratégia metodológica desta pesquisa foi a observação participante, visando acompanhar as brincadeiras simbólicas e as interações comunicativas construídas pelas crianças em seu cotidiano escolar. A observação participante consistiu na inserção ativa da pesquisadora na vida do grupo estudado, assumindo, ainda que temporariamente, o papel de membro, o que possibilitou a obtenção de um conhecimento aprofundado a partir do interior da realidade observada (Gil, 2008). Essa técnica mostrou-se especialmente valiosa para captar as sutilezas e dimensões culturais presentes nas interações sociais, permitindo o acesso a dados que dificilmente seriam apreendidos por métodos externos ou distantes. Como ressaltam Martins Filho e Barbosa (2010), “a observação participante possibilita o acesso ao que as crianças pensam, fazem e sabem, falam, e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional” (p.24).

Os registros foram produzidos principalmente por meio de diário de campo, elaborado durante e após as observações, contendo descrições da rotina, das interações e das situações consideradas significativas para os objetivos da pesquisa. Além de sua função como instrumento de coleta de dados, alguns excertos do diário foram incorporados ao trabalho, com o objetivo de ilustrar e fundamentar as análises desenvolvidas.

Também foram utilizados registros fotográficos e audiovisuais com caráter exclusivamente auxiliar, permitindo revisitar determinadas situações observadas e aprofundar a análise dos episódios registrados. Esses materiais serviram como apoio à memória e à reobservação das interações, contribuindo para uma descrição mais detalhada das experiências vivenciadas em campo.

A inserção da pesquisadora no grupo ocorreu inicialmente como visitante apresentada pela professora da turma. A participação da pesquisadora variava conforme o contexto observado e as solicitações das próprias crianças, buscando sempre minimizar interferências e preservar a espontaneidade das interações.

Inicialmente, os registros produzidos no diário de campo, bem como os registros fotográficos e audiovisuais, foram organizados e revisitados, o que possibilitou a identificação de situações significativas para os objetivos da pesquisa. Nesse processo, procurou-se ir além da mera descrição dos dados coletados, preenchendo-os com a complexidade do fenômeno estudado, de modo a torná-los significativos e coerentes com a perspectiva interpretativa adotada (Martins Filho e Barbosa, 2010).

5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados produzidos durante a pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em Educação por possibilitar a organização, categorização e interpretação de fenômenos sociais presentes no cotidiano escolar. Segundo Triviños (1987, p.161), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas que envolvem classificação, codificação e categorização dos dados, permitindo ao pesquisador identificar recorrências, significados e relações entre os elementos observados.

A análise foi desenvolvida a partir dos registros produzidos no diário de campo, dos registros fotográficos e audiovisuais realizados ao longo das observações participantes. Inicialmente, realizou-se a organização e releitura do material coletado, buscando identificar situações recorrentes relacionadas à brincadeira simbólica, às interações entre as crianças e à participação dos adultos no cotidiano da turma. Conforme ressalta Gil (2002), a interpretação dos dados em pesquisas qualitativas exige um movimento contínuo entre descrição e análise, permitindo ao pesquisador construir explicações acerca do fenômeno investigado.

As categorias de análise emergiram dos dados obtidos no campo de pesquisa, a partir das experiências observadas durante a inserção na turma. Dessa forma, os dados foram organizados em três eixos principais: a organização da rotina e dos espaços do brincar; os tipos de brincadeira simbólica desenvolvidos pelas crianças e a disponibilidade e participação dos adultos nas brincadeiras infantis.

Além da descrição das situações observadas, buscou-se estabelecer relações entre os dados empíricos e os referenciais teóricos adotados na pesquisa, especialmente os estudos sobre brincadeira simbólica, interação social, cultura da infância e mediação adulta na Educação Infantil. Como afirmam Martins Filho e Barbosa (2010), pesquisar com crianças exige ultrapassar a mera descrição dos acontecimentos, atribuindo sentido às experiências produzidas no cotidiano infantil.

Desse modo, a análise de conteúdo possibilitou compreender como a brincadeira simbólica se organizava na rotina da turma observada, evidenciando as formas de interação entre as crianças e o papel desempenhado pelos adultos nesses processos.

6. QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos para investigações com seres humanos, considerando especialmente as especificidades das pesquisas realizadas com crianças pequenas. A realização da investigação foi autorizada pela gestão da instituição e contou com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos adultos

participantes, assegurando transparência quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa. Conforme orientam as diretrizes éticas, o termo deve contemplar “a justificativa, os objetivos e os procedimentos a serem empregados; os eventuais riscos ou benefícios esperados; [...] a liberdade do sujeito de em qualquer fase retirar o seu consentimento sem penalização”, garantindo clareza e direito de decisão aos participantes.

O anonimato e a confidencialidade foram assegurados em todas as etapas da investigação, impedindo a identificação direta das crianças, profissionais e da instituição observada, preservando “o sigilo sobre a identidade e das informações confidenciais” (Brasil, 1998b). Para isso, foram utilizados pseudônimos para as crianças e descrições gerais ao longo do trabalho.

Os registros fotográficos e audiovisuais realizados durante a pesquisa tiveram caráter exclusivamente auxiliar, sendo utilizados apenas para revisitação dos episódios observados e apoio à elaboração do diário de campo. Nenhum registro foi utilizado de forma a expor a identidade dos participantes, preservando suas imagens e integridades.

A investigação não apresentou riscos significativos aos participantes, uma vez que ocorreu no contexto natural da rotina escolar, sem intervenções que alterassem as dinâmicas cotidianas da turma. Nesse sentido, os benefícios esperados relacionam-se à contribuição para a ampliação das discussões acerca da brincadeira simbólica, das interações infantis e do papel dos adultos na Educação Infantil, colaborando para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais sensíveis às culturas da infância e ao desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise das evidências colhidas durante a imersão em campo, buscando compreender as nuances das interações comunicativas e o papel do brincar simbólico no cotidiano da Educação Infantil. A análise foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na Sociologia da Infância e na Psicologia Histórico-Cultural, utilizando os registros de observação para identificar como as crianças subvertem espaços e tempos institucionais. O foco recai sobre a capacidade das crianças de produzir cultura de pares através da reprodução interpretativa, ressignificando objetos e normas do mundo adulto para construir sentidos próprios dentro do ambiente escolar.

Para organizar o debate, a discussão foi dividida em três categorias de análise centrais: primeiramente, examina-se a rotina; em seguida, detalham-se os episódios de brincadeira simbólica e a complexidade das linguagens infantis manifestadas; por fim, analisa-se a interação adulta na interação durante o brincar.

1. O BRINCAR NA ROTINA

A organização do cotidiano na Educação Infantil é, por definição, um ato pedagógico que revela a concepção de infância da instituição. As observações realizadas durante a imersão em campo expõem uma rotina marcada por uma fragmentação temporal, em que o brincar simbólico não é o eixo central planejado, mas um fenômeno que sobrevive nos "espaços entre" as atividades direcionadas.

A rotina iniciava-se invariavelmente com o café no refeitório, seguido pelo retorno à sala, momento em que as crianças, de forma autônoma e espontânea, assumiam o controle do espaço. No primeiro dia, as crianças transformavam cadeiras em trens e mesas em suportes de exploração assim que entravam no ambiente, sem que houvesse qualquer mediação ou planejamento docente para esse movimento.

Essa espontaneidade, entretanto, sofria interrupções constantes para dar lugar a tarefas de caráter "escolarizante" que muitas vezes subestimavam o potencial das crianças. No primeiro dia, por exemplo, o fluxo criativo de uma brincadeira foi interrompido para uma atividade de baixo potencial exploratório:

A professora realizou a leitura de um livro que abordava os números e, em seguida, informou às crianças que elas iriam “brincar com o número 4”. Posteriormente, apresentou uma folha contendo o desenho de uma árvore, na qual havia uma parte coberta com fita adesiva transparente. A proposta da atividade consistia em colar, nessa área, quatro folhas e quatro galhos coletados pelas crianças. Durante a explicação da atividade, algumas crianças demonstraram interesse momentâneo, enquanto outras tentaram acrescentar uma quantidade maior de elementos à composição. Nesses casos, a professora retomava a orientação de que deveriam ser utilizados apenas quatro galhos e quatro folhas. Em seguida, as adis acompanharam

as crianças até a área externa da instituição para a coleta dos materiais naturais necessários à atividade. Observou-se, contudo, que muitas crianças finalizaram a proposta rapidamente ou demonstraram pouco interesse em sua continuidade, dispersando-se para outras experiências talvez mais atrativas, como o painel sensorial disponível no espaço da creche (Registro do diário de campo, 2025).

Figura 1 - Registros de práticas e vivências pedagógicas no cotidiano da creche: (a) atividade descrita no diário de campo; (b) painel sensorial explorado pelas crianças.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

No quinto dia, a exploração de um quebra-cabeça e da caixa de brinquedos foi suspensa pela docente para a realização de uma atividade dirigida e de baixo caráter pedagógico², conforme registrado no episódio abaixo:

A professora apresentou um livro sobre formas geométricas, realizando a leitura da parte referente a forma quadrada e mostrando alguns objetos nesse formato para as crianças. Em seguida, propôs uma “atividade” em que as crianças deveriam colocar formas quadradas dentro de outro quadrado. Após a atividade, a turma percorreu alguns espaços da creche em busca de objetos que apresentassem formato quadrado (Registro do diário de campo, 2025).

Conforme aponta Wajskop (1995), a marginalização do brincar ocorre quando ele é tratado apenas como um passatempo para preencher o tempo enquanto o adulto organiza materiais. As evidências das observações mostram que aprendizagens relacionadas à negociação, à cooperação e à exploração dos objetos ocorriam de forma mais intensa no brincar do que em atividades como a descrita anteriormente.

Os espaços também influenciavam a dinâmica do brincar: enquanto a sala era frequentemente interrompida pela “hora da tarefa”, ambientes como o solário e a caixa de areia favoreciam maior liberdade criativa. Conforme Santos e Corrêa (2021), rotinas escolares rígidas podem restringir a imaginação infantil. Assim, observou-se que as crianças conduziam grande

² Neste trabalho, a expressão "baixo potencial pedagógico" refere-se a atividades centradas na reprodução de conteúdos previamente definidos pelo adulto, com reduzidas oportunidades para a exploração, a imaginação, a tomada de decisões e a participação ativa das crianças. Não se trata de desqualificar a atividade em si, mas de diferenciá-la das experiências potencialmente lúdicas e investigativas que favorecem maior protagonismo infantil e a construção de sentidos pelas próprias crianças.

parte das brincadeiras, utilizando a cultura de pares para aprender, socializar e ressignificar situações em uma rotina muitas vezes centrada no produto final.

2. BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS

As brincadeiras simbólicas observadas são exemplos vivos de reprodução interpretativa, as crianças não apenas imitam o mundo adulto, elas o interpretam, subvertem e o reconstróem para dar sentido à sua própria realidade social (Corsaro, 2011). Os episódios descritos revelam a complexidade dessas interações e a riqueza das linguagens infantis. É importante ressaltar que a postura da pesquisadora durante esses momentos foi pautada pela ética da observação ativa: a inserção nas dinâmicas lúdicas ocorria estritamente mediante o convite das crianças. Nos momentos em que não havia uma solicitação direta para a interação, mantinha-se uma postura de escuta e observação atenta, garantindo que o fluxo espontâneo da cultura de pares não fosse interrompido ou direcionado por uma presença adulta impositiva.

Para sistematizar os episódios descritos, elaborou-se o quadro a seguir (quadro 1), que organiza as principais brincadeiras simbólicas observadas, os materiais utilizados, o espaço em que ocorreu, bem como a presença ou ausência de intervenção adulta e a identificação do adulto que interveio.

QUADRO 1: MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS OBSERVADAS

BRINCADEIRA	MATERIAIS	LOCAL	TIPO INTERVENÇÃO ADULTA	ADULTO MEDIADOR
Manicure	Massinha de modelar	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Carrinho de sorvete	Cadeira deitada	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Cobras	Massinha de modelar	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Trenzinho/cavalinho	Cadeiras e mesas deitadas	Sala de aula	-	-
Casa e vizinhos	Potes de plástico e massinhas.	Sala de aula	Sugestão	Professora regente
Escovar o cabelo	Martelo de brinquedo	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Pula-pula de bonecos	Caixa vazia de giz	Sala de aula	-	-
Colocar aranhas de brinquedo para dormir	-	Solário	Participativa	ADI
Repreensão com chinelo	Pé de boneca de plástico	Solário	Corretiva	Professora regente
Lobo e porquinhos	-	Sala de aula	Participativa	Professora substituta
Cadeia e pix	Algemas simbólicas	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Chuveiro/banho	Cano de plástico	Sala de aula	Participativa	Pesquisadora
Comida para vizinha	Areia e potes de plástico	Caixa de areia	-	-
Conserto de peças	Peça de quebra cabeça, martelo	Sala de aula	-	-

	de brinquedo e mesa			
Fogão	Lona da caixa de areia	Caixa de areia	-	-

Fonte: Diários de campo da autora, 2025.

No primeiro dia, em um episódio de brincadeira “manicure”:

Sabrina modelou unhas de massinha nos dedos da pesquisadora. Quando Sara tentou participar da brincadeira e Sabrina desfez o que havia sido feito, Sara afirmou: “Eu não vou tirar!” (Registro do diário de campo, 2025).

Figura 2 - Modelagem de unhas de massinha nos dedos da pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Em outro episódio, observou-se a ressignificação do mobiliário: crianças empurravam cadeiras e mesas deitadas criando trenzinhos e cavalinhos, transformando o objeto físico em veículo de locomoção imaginária.

Figura 3 - "Cavalinhos" feitos pelas crianças com uma mesa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Lucas moldou uma cobra de massinha, utilizando som e movimento sinuoso para assustar a pesquisadora, ação que rapidamente se tornou coletiva quando outras crianças reproduziram o gesto, criando um ciclo de reciprocidade característico da cultura de pares.

Gabriel, por sua vez, utilizou uma cadeira para simular um carrinho de sorvete, estabelecendo uma relação comercial em que a pesquisadora precisava "pagar" para receber o produto, demonstrando compreensão das trocas sociais.

Figura 4 - "Carrinho de sorvete", feito com cadeira



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

No segundo dia, em uma brincadeira de “casinha”, foi registrado no diário de campo: “Uma criança me convidou para brincar, separando pratos e levando-os para ‘sua casa’. Durante a interação, definiu um espaço para representar a ‘casa’ dele e outro para representar a minha ‘casa’” (Registro do diário de campo, 2025). A situação evidencia a capacidade da criança de organizar simbolicamente o espaço durante o brincar, atribuindo funções e significados aos ambientes construídos na interação. Além disso, ao assumir o papel de “vizinho”, a criança demonstra compreensão das relações sociais presentes no cotidiano, reelaborando-as por meio da brincadeira simbólica.

Enquanto isso, diferentes objetos passaram a ser ressignificados pelas crianças durante as brincadeiras. Sabrina utilizava um martelo de brinquedo como “escova” de cabelo, enquanto Alice transformava uma caixa de giz de cera em um “pula-pula” para seus bonecos. As situações evidenciam a função simbólica descrita por Vygotsky (1991) na qual os objetos passam a assumir significados distintos de sua utilidade original, servindo de suporte para a imaginação e para a construção do brincar simbólico.

Nos dias seguintes, as narrativas tornaram-se ainda mais elaboradas, como pode ser observado na interação descrita abaixo:

Gabriel aproximou-se de mim junto a outras crianças, afirmando que eu estava “presa” por ter “mordido” a professora, enquanto simulavam algemas para minha “prisão”. Em seguida, Amanda afirmou que iria me buscar na “cadeia”, mas posteriormente mudou o discurso, dizendo que só me soltaria caso recebesse um “Pix” (Registro do diário de campo, 2025).

O episódio demonstra como elementos do universo social adulto são incorporados às brincadeiras infantis, passando a integrar as narrativas, negociações e papéis assumidos pelas crianças durante o jogo simbólico.

Em outro episódio relacionado às brincadeiras de “salão de beleza”:

Uma das crianças pegou um cano e passou a utilizá-lo como um “chuveiro”, fazendo sons semelhantes aos de água corrente enquanto simulava, aparentemente, me dar banho. Durante a brincadeira, afirmou: ‘Vou lavar seu cabelo, tia!’. Em seguida, ao observar a situação, outra criança pegou um martelo de brinquedo e passou a utilizá-lo como uma “chapinha” de cabelo em mim (Registro do diário de campo, 2025).

A interação rapidamente se tornou coletiva, com outras crianças repetindo os sons produzidos e participando do faz de conta, reforçando a importância da imitação, do compartilhamento e da construção coletiva de significados na cultura de pares (Sarmiento, 2005).

Em outra brincadeira registrada, “as crianças brincavam de ‘comidinha’ na areia. Amanda fez um bolo, guardou-o em um pote e afirmou: ‘Vou levar para minha vizinha’” (Registro do diário de campo, 2025). A cena aproxima o espaço escolar das experiências cotidianas das crianças, evidenciando como relações comunitárias e familiares atravessam as brincadeiras e compõem a cultura da infância.

Também foi observado que Jonas, ao olhar para a lona colocada sobre a caixa de areia para protegê-la da chuva, mostrou-a à pesquisadora e afirmou: “É um fogão” (Registro do diário de campo, 2025).

Figura 5 - Lona da caixa de areia descrita no episódio



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Assim, percebe-se que diferentes objetos e espaços do cotidiano eram constantemente reinterpretados pelas crianças durante as interações lúdicas, adquirindo novos sentidos no contexto do brincar simbólico.

Por fim, foi registrado que “Paulo pegou um martelo de brinquedo e começou a simular o conserto da mesa da sala” (Registro do diário de campo, 2025). O brinquedo, segundo Vygotsky (1991) cria uma ZDP, pois, no mundo imaginário, a criança age de acordo com significados internos, dominando a realidade física por meio do símbolo.

Todos os episódios descritos evidenciam que o brincar simbólico é um espaço privilegiado de produção cultural e de desenvolvimento infantil. Ao reinterpretar objetos, papéis e situações do cotidiano, as crianças constroem narrativas próprias, ressignificam elementos da realidade e ampliam suas formas de comunicação e socialização. Assim, o brincar não se limita à reprodução do mundo adulto, mas constitui um processo criativo e coletivo que revela a potência da infância na elaboração de sentidos e na construção de culturas de pares.

3. INTERAÇÃO ADULTA

A análise da interação adulta revela um cenário de contrastes que impacta diretamente na densidade das interações infantis. A postura dos educadores variou entre o engajamento lúdico genuíno, a distância vigilante e a intervenção meramente corretiva. A partir dos dados analisados, fica evidente que as crianças reconhecem e buscam o adulto que se mostra disponível para a intersubjetividade. A pesquisadora, ao aceitar “pagar o sorvete” ou ser a “cliente” da “manicure”, validou a produção cultural das crianças, atuando como o interlocutor ativo, defendido como essencial para o desenvolvimento comunicativo (Cardoso, 2016).

O momento de maior engajamento observado ocorreu no terceiro dia, com a presença de uma professora substituta, como descrito no registro abaixo:

A professora substituta demonstrava maior participação nas brincadeiras com as crianças. Em determinado momento, começou a brincar de “Passear no bosque” com parte da turma. Ao observar a movimentação, Paulo passou a simular um “lobo”, fazendo com que as demais crianças corressem e fugissem dele. A professora inseriu-se na brincadeira, correndo e gritando junto às crianças. Posteriormente, a interação evoluiu para uma brincadeira baseada na história “Os Três Porquinhos”. (Registro do diário de campo, 2025).

Diferente da postura habitual da turma, a docente descrita inseriu-se corporalmente e verbalmente na brincadeira de “Passear no bosque”, gritando e fugindo do “lobo”. Essa disponibilidade transformou o clima da sala, a brincadeira evoluiu espontaneamente para a narrativa dos “Três Porquinhos”, com uma intensidade de risos e cooperação que não se repetiu

nos outros dias. Conforme Bom e Silveira (2017), as formas de intervenção docente produzem efeitos distintos: enquanto a participação ativa potencializa o brincar, a indiferença o estagna.

Em contrapartida, a professora regente e as ADIs mantiveram, na maior parte do tempo, uma postura de distância vigilante em relação às brincadeiras. A regente frequentemente se ausentava da sala ou se ocupava com a organização de materiais e atividades, o que sugere como as demandas institucionais e a ausência gestão do tempo podem limitar o envolvimento docente nas experiências de brincar das crianças. Quando havia intervenção, ela parecia ocorrer mais em tom de preocupação moral do que de curiosidade pedagógica, como observado no episódio a seguir:

Sabrina pegou um pé de plástico e passou a utilizá-lo como uma “chinela”, enquanto simulava reclamações e ameaças dirigidas aos colegas. Diante da cena, a professora afirmou: “Eu não quero visitar a casa de Sabrina”. Em seguida, chamou a criança para o colo e perguntou: “Quem fala assim, Sabrina? Quem faz isso?” (Registro do diário de campo, 2025).

Nesse episódio, em vez de entrar no jogo simbólico para mediar o conflito ou entender a carga emocional da cena, a docente pareceu demonstrar uma postura preocupada com a origem do comportamento (“Quem fala assim, Sabrina?”), mas pouco interessada em explorar o porquê daquela expressão dentro do faz de conta. Assim, a brincadeira, que poderia ter sido tomada como expressão das experiências, emoções e referências sociais da criança, acabou sendo interrompida por uma intervenção centrada principalmente na correção da conduta.

As ADIs, por sua vez, mantinham-se em conversas triviais entre si ou em posturas corretivas, agindo apenas para garantir a segurança física (evitar quedas) ou resolver impasses. Essa dinâmica sugere que o brincar simbólico é visto por esses profissionais como um momento de “intervalo” para o adulto, e não como uma oportunidade de mediação qualificada. Como destaca Colla (2019), falta a esses profissionais a pedagogia da escuta e do corpo. A criança, percebendo essa indisponibilidade, para de convidar esses adultos para o seu mundo. A análise revela que a participação adulta no brincar não é apenas uma questão de vontade, mas de intencionalidade e disponibilidade para reconhecer o brincar como um direito inalienável e um espaço legítimo de construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como a brincadeira simbólica se organiza no cotidiano de uma turma de Educação Infantil, analisando as interações comunicativas entre criança/criança e criança/adulto nesse processo. A partir das observações realizadas, foi possível perceber que a brincadeira simbólica se constituiu como uma dimensão central da experiência infantil, ainda que nem sempre estivesse planejada ou reconhecida como eixo organizador da rotina pedagógica. Desse modo, a análise evidenciou que as crianças produzem sentidos, constroem narrativas e elaboram formas próprias de comunicação mesmo em contextos nos quais a mediação adulta aparece de maneira limitada ou pouco intencional.

Um dos principais achados da pesquisa refere-se à capacidade das crianças de organizarem, entre si, experiências lúdicas ricas e significativas. Ao ressignificarem objetos, espaços e situações do cotidiano, elas demonstraram não apenas imaginação, mas também compreensão das relações sociais que as cercam. As brincadeiras de “casinha”, “salão de beleza”, “comidinha”, “prisão”, “Pix”, “fogão” e outras situações observadas revelaram que as crianças não apenas reproduzem o mundo adulto, mas o interpretam, transformam e incorporam às suas próprias culturas infantis. Nesse sentido, o brincar simbólico mostrou-se como espaço de comunicação, negociação, criação coletiva e produção de cultura de pares.

A organização da rotina, por sua vez, mostrou-se como um elemento importante para compreender os limites e possibilidades do brincar. Ao longo das observações, percebeu-se que as brincadeiras simbólicas aconteciam, muitas vezes, nas brechas do cotidiano: entre uma atividade e outra, durante a organização dos materiais, nos momentos de espera ou nos espaços menos controlados da instituição. Ambientes como o solário e a caixa de areia favoreceram maior liberdade criativa, enquanto a sala de aula, embora também fosse constantemente ressignificada pelas crianças, era mais atravessada por interrupções e atividades de caráter escolarizante. Assim, a pesquisa evidencia a necessidade de pensar o brincar não como um intervalo da rotina, mas como parte constitutiva do planejamento pedagógico na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à disponibilidade adulta. A análise demonstrou que as crianças reconhecem os adultos que se mostram disponíveis para participar de suas brincadeiras e tendem a buscá-los como interlocutores. Isso foi observado tanto na relação com a pesquisadora quanto no episódio envolvendo a professora substituta, cuja inserção corporal e potencialmente lúdica na brincadeira ressignificou o clima da sala e ampliou o engajamento das crianças. Por outro lado, quando a presença adulta se restringia à vigilância, à correção ou à organização de demandas institucionais, as crianças mantinham suas brincadeiras

principalmente entre pares, construindo interações autônomas, mas também revelando certa carência de uma mediação mais sensível e intencional.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender que a ausência de participação adulta não impede que as crianças brinquem, criem e se comuniquem; pelo contrário, elas demonstram grande potência para construir narrativas e relações próprias. No entanto, essa autonomia não deve ser confundida com a dispensa da mediação docente. A presença de um adulto atento, sensível e disponível pode ampliar as possibilidades do brincar, acolher conflitos, interpretar expressões simbólicas e enriquecer as interações infantis sem controlar ou descaracterizar a espontaneidade da brincadeira. Assim, a mediação adulta no brincar simbólico exige escuta, presença e abertura para entrar no universo imaginário das crianças sem impor a ele uma lógica exclusivamente adulta.

A partir disso, considera-se que o problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que a brincadeira simbólica se organiza, nessa turma, principalmente pela iniciativa das próprias crianças, que se apropriam dos objetos, espaços e referências culturais disponíveis para construir sentidos coletivos. As interações entre crianças sustentam grande parte dessas experiências, por meio de gestos, falas, sons, imitações, negociações e disputas. Já as interações com os adultos atravessam esse processo de formas distintas, podendo potencializar o brincar quando há disponibilidade e participação sensível, ou limitá-lo quando predominam a distância, a correção e a falta de escuta pedagógica.

Como contribuição, este trabalho reforça a importância de reconhecer o brincar simbólico como linguagem da infância e como prática fundamental para a Educação Infantil. As observações apontam para a necessidade de que docentes e demais profissionais estejam atentos ao potencial pedagógico presente nas brincadeiras espontâneas, não apenas como momentos livres ou de descanso, mas como experiências formativas nas quais as crianças expressam compreensões sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Para a formação docente, a pesquisa evidencia a importância de observar as brincadeiras como fonte de conhecimento sobre as crianças e como possibilidade de planejamento pedagógico mais sensível às culturas infantis.

Como limitação, destaca-se o tempo delimitado de observação e o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única turma e em um contexto institucional específico. Além disso, a própria dinâmica observada revelou que a mediação adulta planejada era menos frequente do que inicialmente se esperava, o que deslocou parte da análise para as interações construídas entre as próprias crianças e para a forma como elas buscavam adultos disponíveis no ambiente. Ainda assim, essa limitação tornou-se também um dado relevante, pois permitiu compreender

com mais profundidade a potência das culturas de pares e os efeitos da presença ou ausência adulta no brincar.

Por fim, sugere-se que estudos futuros aprofundem a relação entre brincadeira simbólica e planejamento docente, investigando de que maneira docentes podem organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam o faz de conta sem controlar excessivamente a experiência infantil. Ademais, se destacariam pensar propostas de estações de espaços, ambientes simbólicos e situações planejadas que permitam observar como as crianças ressignificam objetos e constroem narrativas, preservando sua autonomia e, ao mesmo tempo, contando com uma mediação adulta mais atenta, ética e sensível. Dessa forma, reafirma-se que o brincar simbólico não deve ocupar apenas as frestas da rotina, mas precisa ser reconhecido como parte legítima, potente e indispensável do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.
- ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a educação infantil em tempos retrocessos: lutamos pela educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2004.
- ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BISSOLI, M. F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2014v32n3p829>.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 1996.
- BROCK, A. A importância do brincar na infância. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 27, abr./jun. 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.
- CAMPOS, R. H. de F. **A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 46, e217224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217224>.
- CARDOSO, M. D. R. Brincar junto, interagir com os bebês: reflexos da formação na prática pedagógica. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 249-265, 2019. Volume Especial II – Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino.
- CARDOSO, M. D. R. **E os bebês na creche...brincam?** o brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- CARVALHO, J. N. M. et al. (Orgs.). **A sociologia da infância: possibilidades de voz e ação da criança e suas infâncias**. 1. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

COLLA, R. A. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 111-126, 2019.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA ROSA, A. S.; TRUCCOLO, A. B. **Brincar espontâneo como estratégia para o desenvolvimento da autonomia de crianças**. Seven Editora, [S. l.], p. 463–490, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/sevened2024.031-027>.

DENZIN, N. K. **Strategies of qualitative inquiry**. Newbury Park, CA: Sage, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLSE, B.; DESJARDINS, V. Corpo, formas, movimentos e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê. (Uma reflexão sobre os inícios da linguagem verbal). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 114-129, mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-47142005001003>.

KEBACH, P. F. C. O desenvolvimento da inteligência na primeira infância e as possibilidades de atuação construtivista e interacionista na educação infantil. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 10, n. 2, p. 104-126, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.06.p104>.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: s.n., 2010. p. 1-20.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: GEN: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVNOSKI, L. A importância do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 7, vol. 9, p. 49-63, julho de 2019. ISSN: 2448-0959. DOI: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia-do-brincar](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia-do-brincar).

PENINA, M. **O que significa proporcionar o brincar livre?** Catraca Livre, 2016. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/catraquinha/o-que-significa-proporcionar-o-brincar-livre-2/>.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANTOS, M. A. G. N. dos; CORREA, E. Â. M. Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 945-964, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2298>.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91. 2005.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, A. C. A. da; SILVA, E. de A.; NUNES, E. N. M.; RODRIGUES, E. de A.; RODRIGUES, S. de A.; CONCEIÇÃO, V. de F. S. da. A socialização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1148-1151, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6686>.

SILVA, R. G. da (Org.). **Educação infantil e cotidiano escolar.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2018.

SOUZA, G. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.

TOLEDO, C. A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas.** Maringá: Eduem, 2011.

TOLEDO, C. de A. A. de; GONÇALEZ, M. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas.** Maringá: Eduem, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRUCCOLO, A. B.; DA ROSA, A. S. O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 7, e5580, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n7-029>

TRUJILLO, F. A. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil. 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica [s.l.]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002.

WHITEBREAD, D. et al. **The importance of play.** University of Cambridge, 2012.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral, _____, e será realizada por _____, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2025

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador