

COM O QUE BRINCAM AS CRIANÇAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA? PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

WHAT DO CHILDREN PLAY WITH IN EARLY CHILDHOOD SCHOOL? PERCEPTIONS OF STUDENT TEACHERS FROM THE UFMA PEDAGOGY PROGRAM

Elenice Costa Muniz Neta 1
Edith Maria Batista Ferreira 2

Resumo: O brincar constitui-se em um direito e um princípio pedagógico fundamental na educação de crianças. Este artigo objetiva analisar os brinquedos presentes na escola da infância e as possíveis implicações para o desenvolvimento infantil a partir das percepções dos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. De natureza qualitativa, a pesquisa envolveu dezesseis estagiários que ingressaram no curso no período letivo de 2021.1 e realizaram estágios obrigatórios e não obrigatórios em instituições de Educação Infantil durante os anos de 2021 a 2025. Utilizou-se um questionário digital com perguntas abertas como instrumento de coleta de dados. Os resultados revelaram um paradoxo: embora os brinquedos estruturados ainda predominem nos contextos escolares, há um reconhecimento crescente, por parte dos estagiários, sobre o valor formativo dos brinquedos não estruturados. Observou-se que, quando presentes, esses materiais ampliam o repertório das crianças, favorecem sua autonomia e estimulam formas singulares de expressão. Conclui-se que o brincar livre com materiais não estruturados configura-se como uma experiência de aprendizagem rica e significativa, que ultrapassa o âmbito do entretenimento e se consolida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brinquedo. Infância. Estágio.

Abstract: Play is established as a right and a fundamental pedagogical principle in children's education. This article aims to analyze the toys present in early childhood schools and their possible implications for child development based on the perceptions of Pedagogy interns from the Federal University of Maranhão. Qualitative in nature, the research involved sixteen interns who entered the course in the academic period of 2021.1 and carried out mandatory and non-mandatory internships in Early Childhood Education institutions between 2021 and 2025. A digital questionnaire with open-ended questions was used as a data collection instrument. The results revealed a paradox: although structured toys still predominate in school contexts, there is a growing recognition among the interns of the formative value of unstructured toys. It was observed that, when present, these materials expand children's repertoire, foster their autonomy, and stimulate unique forms of expression. It is concluded that free play with unstructured materials constitutes a rich and meaningful learning experience that goes beyond mere entertainment and is consolidated as an essential tool for child development.

Keywords: Toy. Childhood. Internship.

1 - Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/00090001-2714-6224>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5822278132455756>. E-mail: elenice.muniz@discente.ufma.br

2 - Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Doutora em Educação (PPGE/UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7816-8776>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000>. E-mail: edith.maria@ufma.br

Introdução

O brincar não é apenas uma atividade da infância, é o jeito mais genuíno que a criança tem de estar no mundo. É através do brincar que ela se expressa, descobre, se conecta e constrói sentidos sobre tudo aquilo que a cerca. Na Educação Infantil, ele ocupa um lugar que não é acessório, mas essencial, visto que é por meio dele que as crianças expressam quem são, elaboram sentidos, exploram o mundo e constroem relações.

Ainda que o brincar seja reconhecido como um direito da infância (Brasil, 2018) e como princípio formativo da Educação Infantil, ele segue, muitas vezes, aprisionado em olhares que o diminuem. Visto por lentes adultocêntricas, o brincar precisa se justificar, provar que ensina, que produz algo visível, mensurável.

Contudo, ele não cabe em metas pedagógicas. Ele ensina o que não se avalia: a esperar, a sentir, a se frustrar e recomeçar, por exemplo. Entrega a possibilidade de imaginar o impossível, a construir mundos com pedaços de papel, com paus e panos, com o que se tem juntamente com o imaginário fértil da criança. O brincar, mais do que meio para chegar a um fim, é um fim em si mesmo: um modo de existir no mundo.

Felizmente, outras compreensões de infância têm tensionado esse paradigma. São visões que reconhecem o brincar como linguagem legítima das crianças e, portanto, como eixo estruturante do currículo e das práticas pedagógicas. Não se trata de adaptar o brincar à escola, mas de permitir que a escola se transforme a partir dele.

No Brasil, os marcos legais da Educação Infantil reafirmam o lugar do brincar como direito e princípio pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, reconhecem que as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo a garantir “experiências que promovam o brincar, as interações, a expressão das múltiplas linguagens e a participação das crianças em contextos de aprendizagens significativas” (Brasil, 2009, Art. 9º). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando às crianças o direito de “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, sendo crianças e adultos, com diferentes materiais” (Brasil, 2018, p. 36).

Apesar de o brincar aparecer explicitamente nos documentos regulatórios da política educacional para a primeira infância no contexto brasileiro, a sua presença na escola da infância ainda encontra limites estruturais, culturais e formativos. Muitas instituições carecem de espaços apropriados, materiais versáteis e formação docente que compreenda a profundidade dessa abordagem. Além disso, é comum a reprodução de práticas que associam o brincar ao tempo livre, desvinculando-o das múltiplas possibilidades de aprendizagem que ele carrega.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, cujo foco de análise está no brinquedo, “objeto suporte da brincadeira” (Kishimoto et al, 1996, p.21), orientada pela seguinte questão problema: Com o que brincam as crianças na Educação Infantil? A partir dessa indagação, busca-se analisar os brinquedos presentes na escola da infância e as possíveis implicações para o desenvolvimento infantil a partir das percepções dos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que, em seu percurso formativo, vivenciaram cotidianamente os desafios e as potencialidades do brincar nas práticas pedagógicas.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma leitura atenta e sensível das experiências dos sujeitos envolvidos. Os participantes foram estagiários do curso de Pedagogia da UFMA, que ingressaram no período letivo de 2021.1, e realizaram estágio em instituições de Educação Infantil. Como instrumento de geração de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, disponibilizado em formato digital, visando captar as percepções desses estudantes sobre os tipos de brinquedos disponíveis nas escolas e o modo como são utilizados pelas crianças durante o brincar. Em respeito ao cuidado ético com a pesquisa e os participantes, ao final do questionário, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os respondentes puderam manifestar sua concordância ou não em participar do estudo, assegurando a voluntariedade e a confidencialidade das informações prestadas.

Os dados da pesquisa foram analisados à luz de referenciais teóricos que abordam o brincar e o brinquedo como elementos centrais na cultura da infância e no desenvolvimento integral das crianças. Dentre os principais autores utilizados na análise destacam-se Vigotsky (1989), que reconhece o brincar como espaço privilegiado na zona de desenvolvimento proximal; Emmi Pikler (2017), cuja abordagem valoriza o brincar livre e autônomo como base da construção da subjetividade infantil; Brougère (1997), que conceitua o brinquedo como objeto cultural e simbólico, manipulável pela criança com liberdade e criatividade; Benjamin (2009), ao refletir sobre o brinquedo como expressão da cultura material da infância; e Kishimoto (2009; 2010), que discute o papel educativo e formativo do brinquedo nas práticas pedagógicas. Esses autores, articulados às orientações dos documentos oficiais como as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), embasaram a leitura e interpretação das respostas dos participantes, especialmente no que tange à valorização dos brinquedos não estruturados como instrumentos de autonomia, expressão e criação nas escolas da infância.

O artigo encontra-se estruturado em três seções, além da introdução. Inicialmente, na primeira seção, será discutido o brincar na Educação Infantil como eixo estruturante das práticas pedagógicas e direito da criança, à luz dos documentos oficiais e dos principais teóricos da área, como Vigotsky, Emmi Pikler e Cavassana. Na segunda seção, será abordado o brinquedo como objeto da cultura da infância, destacando sua dimensão simbólica, cultural e formativa, a partir das contribuições de autores como Brougère, Benjamin e Kishimoto. Na terceira seção, serão apresentados e analisados os dados da pesquisa realizada com estagiários do curso de Pedagogia da UFMA, evidenciando percepções sobre os brinquedos presentes na escola da infância e o potencial dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados, defendendo a importância de repensar os espaços, tempos e materiais do brincar na escola, a partir de uma escuta sensível e respeitosa da infância.

O brincar na Educação Infantil

O brincar na Educação Infantil constitui-se um direito e uma atividade de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, no entanto, a compreensão não foi sempre está.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história demanda uma mudança significativa nas formas tradicionais de concebê-la. Por muito tempo a infância foi vista como uma etapa de carência, um período de espera por algo que ainda não estava completo. A criança era tratada como um projeto de adulto, alguém que precisaria ser preenchido de saberes, disciplinado em seus gestos e guiado para se ajustar aos moldes do mundo adulto. Essa visão reducionista sustentou práticas escolares centradas na obediência, na reprodução mecânica de conteúdos e na contenção das múltiplas linguagens infantis, silenciando o que há de mais genuíno em sua forma de estar e ser no mundo, o brincar.

Nas últimas décadas, novas abordagens têm transformado a forma como a infância é compreendida, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, dotada de história, cultura e participação social. Essa virada de perspectiva encontra respaldo nos principais marcos legais que orientam as políticas públicas voltadas à infância, inclusive no Brasil.

Entre os principais marcos legais que consolidam essa visão da criança como sujeito de direitos e do brincar como linguagem própria da infância, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNESCO, 1959), que já apontava o brincar em seu princípio 7º interligado ao bem-estar infantil. No Brasil, esse entendimento ganha força com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 227, estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças, o que inclui o direito ao brincar em sua dimensão lúdica, expressiva e formativa (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) aprofunda esse compromisso ao reconhecer o brincar como um dos direitos fundamentais à convivência e ao desenvolvimento pleno. Em seu artigo 16, ele estabelece que a criança e o adolescente têm direito à liberdade,

incluindo o direito de brincar, praticar esportes e se divertir (Brasil, 1990). Na área educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) consolidam o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, destacando a importância de contextos em que as crianças possam exercer sua criatividade, liberdade e participação ativa. Afirmam no Artigo 9º que “As práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma a garantir experiências que promovam o brincar, as interações, a expressão das múltiplas linguagens e a participação das crianças em contextos de aprendizagem significativos.” (Brasil, 2009).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça a necessidade de ações intersetoriais que respeitem os tempos, espaços e modos próprios da infância, incluindo o brincar como prática central para o desenvolvimento integral. Já a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem, assegurando que as crianças possam brincar em diferentes tempos, espaços e com diferentes parceiros e materiais, com e sem a mediação do adulto. Nesse processo, a criança amplia seu repertório, constrói vínculos, elabora hipóteses, exercita sua linguagem e se constitui como sujeito de direitos e de cultura. Dessa forma, o brincar assume sua verdadeira potência: não como intervalo entre aprendizagens, mas como a própria essência do aprender na infância.

Em 2024, a Lei nº 14.826 institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra criança (Brasil, 2024). Neste mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, reafirma o brincar como elemento essencial da ação pedagógica, reconhecendo-o como uma experiência estética, ética e política da infância (Brasil, 2024).

De maneira mais recente, em 2025, outro marco importante reforçou esse compromisso: a sanção da Lei nº 15.145/2025, que institui o Dia Nacional do Brincar, celebrado anualmente em 28 de maio. A referida Lei se propõe a chamar a atenção da população em geral e das entidades de atendimento públicas e privadas para a importância do brincar na primeira infância e conscientizar a população sobre os benefícios que ele proporciona ao desenvolvimento físico e emocional na primeira infância.

Esses marcos legais revelam que o brincar é, mais do que um momento de lazer, é uma linguagem legítima das infâncias, fundamental para o desenvolvimento humano e para a vivência plena da cidadania desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, Cavassana (2021, p. 45) afirma que “o brincar difere de outras atividades por produzir situações imaginárias, por potencializar a atividade criadora da criança. Desse modo, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, uma vez que possibilita às crianças ampliarem suas experiências, experimentarem diferentes papéis sociais e construir significados sobre o mundo ao seu redor.

Para que esse processo criativo se efetive de maneira plena, a presença do educador deve ser mediadora e não impositiva. Em consonância com essa perspectiva, Vygotsky (1989) reforça que o ambiente social e cultural desempenha um papel decisivo no desenvolvimento, sendo o adulto um elemento facilitador da aprendizagem. Assim, ao garantir tempo, espaço e materiais abertos à exploração, o educador contribui para que a criança experimente o mundo de forma autêntica, reconhecendo-se como sujeito ativo de sua história e não como mero receptor de conteúdos prontos.

Nessa mesma direção, Emmi Pikler, pediatra húngara, defendia o brincar como um direito inalienável da criança, sendo a base para a construção de sua autonomia, criatividade e confiança. Para ela, o papel do adulto não é conduzir a brincadeira, mas sim garantir um ambiente seguro e rico em possibilidades, no qual a criança possa explorar o mundo com liberdade de movimento e tempo. Conforme Kálló e Balog (2017), a intervenção excessiva do adulto pode comprometer o processo de descoberta espontânea da criança, uma vez que brincar de maneira independente é essencial para a construção da autonomia e da autoconfiança.

Ao disponibilizar materiais simples e não estruturados como tecidos, colheres, caixas ou objetos naturais, o educador permite que a criança projete nesses elementos os sentidos que

deseja, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem. Assim, o brincar na Educação Infantil ultrapassa o plano do entretenimento sem sentido, é, sobretudo, uma experiência de ser, sentir, pensar e viver a infância em sua plenitude.

Diante de tudo isso, reafirmar o brincar como eixo central da Educação Infantil é reconhecer e acreditar em uma infância carregada de potencialidade criadora, investigativa e expressiva. Trata-se de garantir, assim, o direito de viver experiências que respeitem sua singularidade, que promovam vínculos e que alimentem sua imaginação e autonomia. Brincar, portanto, é mais do que um ato espontâneo, é um modo de ser e de aprender no mundo, com o mundo e sobre o mundo em sua totalidade.

O Brinquedo como objeto da cultura da infância

O brincar, enquanto linguagem constitutiva da infância, está profundamente ligado aos objetos que o possibilitam acontecer. Entre eles, o brinquedo ocupa um lugar central, não apenas como acessório da brincadeira, mas como expressão das culturas infantis, das relações que as crianças estabelecem com o mundo e de suas formas de imaginar e significar a realidade.

Ao falarmos sobre brinquedo, podemos erroneamente confundi-lo com jogo ou brincadeira. No entanto, para compreendê-lo de forma mais precisa, é necessário recorrer à sua conceituação. Brougère (1997, p. 13), afirma que o brinquedo [...] não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”.

Essa liberdade de manipulação faz do brinquedo um objeto único no universo infantil, permitindo que a criança recrie o mundo à sua maneira, a partir de suas vivências familiares, que constituem seu primeiro contato social, atribuindo novos significados a objetos cotidianos. Diferentemente do jogo, que geralmente envolve regras definidas, a brincadeira como destaca Brougère (1997) é a principal função do brinquedo, pois entrega oportunidades de a criança agir como sujeito da cultura que ela assimila e transforma.

Nesse sentido, o brinquedo carrega em si uma intencionalidade cultural, sendo ofertado à criança pela sociedade adulta, mas é ela quem o transforma em experiência significativa de acordo com o seu interesse. Nesse processo, a infância deixa de ser apenas receptora de elementos culturais e torna-se produtora de cultura, ressignificando aquilo que lhe é apresentado com base em suas vivências, afetos e imaginação.

A mediação do brinquedo entre a cultura adulta e a cultura infantil revela-se no entrelaçar de intenções e invenções. O brinquedo, ainda que ofertado pelo mundo adulto e carregado de sentidos prévios, só ganha vida plena quando tocado pela imaginação da criança, haja vista que “[...] o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem”. (Brougère, 1997, p. 16)

Percebe-se que o brinquedo, em sua totalidade, não possui uma função pré-definida; as ações que ele desperta são socialmente construídas. No caso da boneca, por exemplo, embora represente bebês cada vez mais realistas, acompanhando as transformações culturais e sociais sobre a infância, a função simbólica continua sendo atribuída pela própria criança. Desse modo, é a criança que, ao brincar, ressignifica esse objeto, projetando nele sentidos e experiências vividas em seu contexto social.

Antes mesmo das contribuições sistematizadas de Gilles Brougère, especialmente a partir da década de 1990, Walter Benjamin já refletia sobre a centralidade do brinquedo na experiência infantil. Em textos produzidos entre 1928 e 1934, reunidos na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin (2009) compreendia o brinquedo como uma expressão da cultura material da infância. Ele enfatizava como a criança se apropria de objetos produzidos pela sociedade e os transforma em experiências imaginativas.

Nesse sentido, o brinquedo não era visto apenas como um utensílio lúdico, mas como um reflexo das relações sociais que atravessam o universo da infância, revelando a maneira

como os elementos culturais são assimilados, ressignificados e reinventados pela criança em sua vivência cotidiana, uma vez que

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (Benjamin, 2009, p. 94).

A compreensão do brinquedo como um objeto cultural simbólico, como nos propõe Brougère (1997), reforça sua função formadora e socializadora no universo da infância. Não se trata de um instrumento neutro, mas de um artefato carregado de significados, elaborado a partir das representações que a sociedade tem da criança e da infância. Ao considerar o brinquedo como um “objeto extremo” (Brougère, 1997 p. 11), o autor evidencia sua natureza híbrida, onde a função simbólica se sobrepõe à funcionalidade direta. Isso significa que o brinquedo não serve apenas para entreter, mas para representar um mundo real ou imaginário, que será reinterpretado pela criança em sua brincadeira.

Essa concepção dialoga com Benjamin (2009), para quem o brinquedo é parte integrante da cultura material da infância e expressão das relações sociais de sua época. A criança, ao manipular o brinquedo, realiza um “mudo diálogo de sinais” com sua realidade social (Benjamin, 2009, p. 94). Assim, o brinquedo não é apenas um espelho da cultura adulta, mas um campo onde a criança exerce sua criatividade, elabora simbolicamente suas experiências e transforma aquilo que lhe é dado em novas narrativas.

Enquanto Benjamin (2009) reconhece o brinquedo como expressão da cultura material da infância, Brougère (1997) atualiza essa visão ao analisar como os brinquedos são construídos e oferecidos pela sociedade contemporânea, mas só adquirem sentido na interação criativa com a criança.

A mediação do adulto durante a exploração e a oferta dos brinquedos é parte fundamental da cultura lúdica da infância. Quanto mais variado e acessível for o acervo de materiais e brinquedos disponibilizados às crianças, mais amplo será seu repertório lúdico e simbólico. Isso exige um olhar atento do educador para que o espaço esteja em sintonia com as necessidades, interesses e possibilidades das crianças, respeitando seus ritmos e formas de agir. Como aponta Kishimoto (2007, p. 88), “[...] a organização do espaço lúdico deverá estar coerente com as competências da criança, seu ritmo e nível de desenvolvimento para não limitá-la a um universo simbólico específico”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e o brincar. No que se refere ao uso dos brinquedos, tais diretrizes destacam a importância de proporcionar experiências que favoreçam a exploração livre, significativa e criativa dos objetos lúdicos pelas crianças. Isso implica organizar o cotidiano de forma a garantir a presença de brinquedos diversos, acessíveis e culturalmente significativos, que “ampliem a confiança das crianças e promovam sua participação em atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2009, p. 26). Para tanto, é fundamental que o educador tenha um olhar sensível e intencional sobre o uso dos brinquedos, reconhecendo-os como ferramentas legítimas de expressão e aprendizagem, respeitando a autonomia da criança em suas escolhas.

Kishimoto (2007, p. 8), por sua vez, enfatiza: “o brinquedo pode ser compreendido como um instrumento educativo de grande importância para o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, pois integra o lúdico juntamente com significados culturais e afetivos.”

A autora também ressalta a importância de que eles estejam alinhados ao contexto social, cultural e histórico das crianças, respeitando sua autonomia e criatividade durante a exploração dos objetos. Nesse sentido, ela conceitua o brinquedo como uma experiência aberta, sem um uso pré-determinado ou regido por regras rígidas. Em suas palavras: “[...] o

brinquedo supõe uma relação íntima com a criança, e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (Kishimoto, 2007, p. 13)

Nesse contexto, ao tratar do brinquedo como objeto da cultura da infância, Kishimoto (2001) identificou, em uma de suas pesquisas, que nas rotinas escolares da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), o brinquedo era oferecido apenas como ocupação do tempo livre, geralmente após a finalização das tarefas, desconsiderando seu valor pedagógico e sua potência como linguagem expressiva e formativa da criança.

Diante do exposto, fica evidente que falar sobre o brinquedo é reconhecer a infância como território criativo, simbólico e profundamente humano. O brinquedo, como foi visto, não é um mero objeto; é matéria simbólica, é cultura viva nas mãos da criança que transforma, inventa e reencena o cotidiano à sua maneira. Em cada objeto manipulado livremente, a criança reinventa o mundo e a si mesma, transformando o que lhe é dado em experiência viva. O brinquedo, longe de ser apenas instrumento de distração, carrega sentidos, memórias e possibilidades formativas.

Por fim, garantir o acesso a brinquedos diversos, significativos e acessíveis é também permitir que a infância seja vivida com dignidade. Cabe ao educador, nesse processo, sustentar tempos e espaços que respeitem os ritmos infantis, oferecendo presença atenta e escuta sensível. Assim, o brinquedo deixa de ser apenas um recurso e passa a ser reconhecido como parte da cultura da infância, expressão legítima de suas narrativas, desejos e aprendizagens.

O brinquedo não brinquedo: breves considerações

Reconhecendo o valor do brinquedo na educação de crianças, sua presença na escola da infância tem se mostrado variada. Em muitos contextos, observa-se a predominância de brinquedos industrializados, com funções determinadas e apelos comerciais que, embora façam parte da cultura contemporânea da infância, nem sempre favorecem a criatividade e a autonomia das crianças. Esses brinquedos, muitas vezes prontos e voltados para o consumo, limitam a possibilidade de invenção e reduzem o papel da criança ao de usuário de um objeto com funções pré-definidas. Em contraste, ganham visibilidade os chamados brinquedos não estruturados ou materiais não convencionais, como por exemplo, tecidos, caixas, tampas, elementos da natureza que, por não carregarem um uso específico, abrem espaço para que a criança projete neles seus próprios sentidos.

Para compreender as contribuições dos brinquedos não brinquedos (Ferreira et al., 2021) no cotidiano das salas de referência da primeira infância, é preciso, antes, conceituá-los. Também conhecidos como materiais não estruturados, elementos de largo alcance ou recursos abertos, esses objetos não possuem uma função específica e, justamente por isso, oferecem amplas possibilidades de exploração.

Como destacam Ferreira et al. (2021, p. 22), “[...] os brinquedos não brinquedos são objetos cotidianos que colocamos à disposição da criança para que ela invente a sua própria brincadeira: palitos, botões, caixas [...]”. O valor está menos no objeto em si e mais na relação que a criança estabelece com ele. Percebe-se nessa relação, livre de expectativas adultas e de uma função prévia, que o brincar floresce como linguagem legítima da infância: uma linguagem que não precisa se justificar, apenas ser vivida.

Como aponta Kishimoto (2010), o brinquedo não se define por sua função utilitária, mas por sua abertura simbólica. Ao ser manipulado livremente pela criança, um objeto cotidiano, como uma caixa ou um pedaço de tecido, pode se transformar em brinquedo, desde que ofereça suporte à criação e à imaginação. É nesse contexto que se insere a noção de brinquedo não brinquedo: materiais que, embora não tenham sido pensados inicialmente como brinquedos, tornam-se ferramentas potentes de expressão infantil e do brincar livre.

Diferente dos brinquedos não estruturados, os brinquedos estruturados, geralmente comercializados, apresentam funções específicas e regras de uso previamente definidas. Essa característica pode limitar a criatividade e a liberdade de exploração das crianças, já que o

objeto tende a direcionar o modo de brincar.

Nesse sentido, surge a necessidade de que o educador garanta a presença desses materiais na escola e não interfira nesse território criado pelas crianças, que é livre para ser criado e recriado a partir de suas concepções. O professor passa a ter o papel de mediador e observador sensível, e não o de quem impõe regras rígidas. A intervenção excessiva do adulto no brincar com materiais de largo alcance pode, como alertam Ferreira et al. (2021, p. 23) “[...] limitar ou até mesmo afastar as possibilidades de experimentação e invenção que essa forma de brincar propicia”.

O uso dos brinquedos não brinquedos depende diretamente da forma como o tempo e o espaço são organizados na Educação Infantil. Para que esses materiais revelem sua potência simbólica, é essencial garantir um tempo de brincar livre de interrupções e comandos adultos. Como observam Ferreira et al. (2022), é na lentidão e no tempo estendido que a criança descobre novas formas de se relacionar com os objetos, explorando-os sem direcionamentos, que são coerentes à lógica infantil. Oferecer materiais abertos sem tempo livre é limitar sua potência criadora.

Essa forma de brincar caracteriza-se pela ausência de intervenção direta do adulto na definição de regras ou objetivos, permitindo às crianças explorarem materiais, espaços e situações de forma autônoma. Segundo Vygotsky (1989, p. 85), “ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade”. Essa perspectiva destaca o papel do brincar como um meio para que a criança ultrapasse suas limitações momentâneas, alcançando novos patamares de desenvolvimento. O brincar livre favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois possibilita que a criança experimente desafios e crie soluções que vão além de suas capacidades imediatas.

Além disso, o brincar livre está profundamente relacionado ao uso de materiais não estruturados, que ampliam as possibilidades de exploração, invenção e criação pelas crianças. Ao contrário dos brinquedos prontos, esses materiais, não carregam uma função definida, o que permite à criança atribuir sentidos próprios e, assim, potencializar aprendizagens espontâneas e significativas. Nesse processo, o brincar se torna um espaço vital de construção de si, onde a criança não apenas reproduz ações, mas cria, reinventa e expressa sua subjetividade.

Entre as concepções que mais contribuem para compreender a potência desse brincar, destaca-se a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler e aprofundada por suas colaboradoras. Fundamentada na observação atenta e respeitosa da criança desde os primeiros meses de vida, essa perspectiva valoriza a autonomia como princípio formativo. Como afirmam Kálló e Balog (2017, p. 18), “a incapacidade de brincar de maneira independente reforça inevitavelmente o sentimento de dependência da criança com relação ao adulto. Da mesma maneira, a atividade independente permite experimentar autonomia”.

É nesse gesto livre, cotidiano e potente que a criança se reconhece como autora daquilo que vive, tecendo experiências que não lhe são dadas prontas, mas que ela mesma constrói. Nesse percurso, o brincar não é apenas espontâneo, é um exercício de cultura, pertencimento e expressão, considerando que

[...] a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Assim, o brincar livre com materiais abertos assume um papel formativo profundo, nutrindo a autonomia, a criatividade e a identidade cultural das infâncias. (Kishimoto, 2007, p. 26)

Dessa forma, os materiais não estruturados permitem múltiplas possibilidades de uso, incentivando a experimentação, a solução de problemas e a expressão simbólica, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Outro ponto importante é que o brincar livre favorece o desenvolvimento socioemocional, pois proporciona interações que ajudam as crianças a lidarem com emoções, conflitos e cooperação. Para Vygotsky (1989), o brincar não apenas reflete a realidade, mas também permite que a criança a transforme, criando sentidos para suas experiências. Dessa maneira,

o brincar livre não se restringe à dimensão lúdica, mas atua como um instrumento para a construção de conhecimentos e habilidades fundamentais para o desenvolvimento humano.

Cavassana (2021) enfatiza ainda, que o brincar livre está diretamente relacionado ao processo de construção da identidade infantil, pois possibilita que as crianças expressem seus sentimentos, testem limites e desenvolvam autonomia. Ao interagir com diferentes elementos e contextos, a criança ressignifica suas vivências e amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. A brincadeira livre não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também fortalece a formação da subjetividade e das relações interpessoais.

Além disso, o uso de materiais não estruturados no brincar livre possibilita que a criança explore conceitos matemáticos, físicos e espaciais de forma intuitiva, fortalecendo sua capacidade de resolver problemas e desenvolver o pensamento crítico. Cavassana (2021, p. 127), destaca “a necessidade de garantir a oferta de brinquedos e materiais diversos que estimulem distintas formas de brincar, possibilitando, assim, a ampliação do repertório brincante das crianças.” Esse aspecto evidencia como o brincar livre com materiais não estruturados se configura como uma experiência de aprendizagem rica e significativa, que ultrapassa o âmbito do entretenimento e se consolida como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil.

A criança, nesse processo, atua como uma intérprete ativa da cultura: ela manipula, adapta, transforma e reinventa os objetos ao seu redor. Para Brougère (1997, p. 14), “o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis”, o que significa que sua potência não está no que ele é, mas no que ele pode vir a ser nas mãos da criança”. Contudo, para que isto aconteça, precisa incluir no acervo, brinquedos não estruturados, objetos da cultura da qual a criança faz parte.

Essa capacidade de reinvenção conecta o brinquedo à cultura da infância, onde o simbólico se sobrepõe ao funcional, revelando a criança como sujeito criador de sentidos e não apenas consumidora de produtos culturais.

A ressignificação feita pela criança evidencia que a cultura da infância não é uma simples cópia da cultura adulta, mas sim uma produção com lógica própria. Como destaca Brougère (1997), a cultura lúdica infantil não reflete a do adulto, embora se aproprie de seus materiais; ela transforma esses elementos em experiências simbólicas, criando formas de uso, narrativas e representações.

Essa lógica específica da infância, que se expressa principalmente pela via do simbólico, é o que confere ao brinquedo não brinquedo uma força tão significativa. Sua indeterminação funcional abre espaço para que a criança se aproprie do objeto e o inclua em sua cultura lúdica, sem necessariamente seguir modelos impostos pelo mundo adulto. Segundo Brougère (1997, p. 10), “[...] o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”.

Assim, pensar sobre os brinquedos não brinquedos é abrir espaços para compreendermos a infância em sua linguagem própria, carregada de invenção e sentido. Esses objetos, quando colocados ao alcance das crianças sem a pressa e a direção do mundo adulto, tornam-se matéria de expressão, de escuta e de presença. Nesse sentido, questiona-se: os brinquedos não brinquedos estão presentes na escola da infância? Com o que brincam as crianças? Esses aspectos serão abordados na próxima seção.

O brinquedo na escola da infância

No intuito de analisar os brinquedos presentes na escola da infância e as possíveis implicações para o desenvolvimento infantil, foi realizada uma investigação com 16 participantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ingressantes em 2021.1, que atuaram como estagiários em instituições de Educação Infantil entre os anos de 2021 e 2025.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de geração de dados um questionário produzido no Google Formulário e abrangeu diferentes tipos de instituições:

privadas (8), públicas (2), filantrópicas (2), comunitárias (1) e arranjos mistos, refletindo a diversidade de contextos vivenciados pelo professor. O questionário era composto de 8 perguntas abertas e fechadas, que versavam sobre a escola de estágio, tempo de atuação na Educação Infantil, público atendido, momentos e formas de brincar na instituição, tipos de brinquedos disponíveis e percepções sobre o uso de brinquedos não estruturados no desenvolvimento infantil.

Essas perguntas buscaram mapear não apenas os contextos da vivência dos estagiários, mas também compreender de que forma o brincar é concebido e praticado nos espaços escolares, com especial atenção à presença (ou ausência) de brinquedos não estruturados e às concepções formativas que atravessam tais práticas. A última questão, de natureza aberta, permitiu aprofundar a escuta sobre os sentidos atribuídos ao brincar livre e suas potencialidades no processo de desenvolvimento infantil, possibilitando uma análise mais qualitativa e sensível dos dados coletados.

Os ambientes em que essas crianças brincavam apresentaram, nas respostas, uma predominância da sala de referência, com 100% das indicações, seguida pelo parque (68,8%), pátio (62,5%), e quadra (31,3%). Observa-se que a sala de referência ainda prevalece como principal espaço para o brincar, o que limita as possibilidades de movimento e exploração da criança, que já passa longos períodos inserida nesse ambiente. Como alertam Ferreira et al. (2021, p. 31): “[...] elas passarão o resto de suas vidas estudando em cadeiras e mesas e depois trabalhando em cadeiras e mesas. Vamos explorar o chão, vamos brincar com as crianças no chão [...]”.

Pode-se analisar esse cenário também à luz da proposta do desemparedamento da infância, que defende a ampliação das vivências infantis para além das paredes da sala de referência, possibilitando o contato com a natureza, com o ar livre e com diferentes texturas, sons e territórios. Essa abordagem, entende que o espaço educa e que ambientes diversos e abertos potencializam o brincar livre, promovem a autonomia e favorecem experiências mais significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Desemparedar, nesse sentido, é reconhecer que a infância precisa de chão, céu, vento, possibilidades e liberdade para construir saberes com o corpo todo, em diálogo com o mundo que a cerca (Horn; Barbosa, 2022).

Ao serem questionados em que momento as crianças brincavam houve um número significativo de respostas: no recreio (62,5%), na chegada (56,3%), em vários momentos ao longo do dia (50%). O predomínio do recreio e da chegada como os principais momentos destinados ao brincar, evidencia que essa prática, na maioria das vezes, ocorre fora do tempo pedagógico intencional. Tal cenário revela uma compreensão limitada do brincar, frequentemente associado a intervalos, descanso ou espera, em vez de ser reconhecido como um direito da criança.

Ao serem indagados sobre os brinquedos disponibilizados às crianças para brincar, os participantes revelaram uma forte predominância dos brinquedos estruturados e industrializados, como bonecas, carrinhos, panelinhas e similares. Em 8 respostas (50% do total), esse tipo de brinquedo foi citado de forma exclusiva. Nas demais respostas, embora tenham aparecido em conjunto com outros tipos de materiais, os brinquedos estruturados continuaram sendo mencionados com frequência, evidenciando sua presença dominante no cotidiano das escolas da infância. Os brinquedos não estruturados foram mencionados por apenas 5 participantes, o que corresponde a 31,3% das respostas, apontando para sua baixa presença nos contextos escolares investigados.

Apesar da predominância dos brinquedos estruturados nos espaços escolares, os relatos dos participantes revelam uma valorização significativa dos brinquedos não estruturados. Os estagiários reconheceram o potencial desses materiais para ampliar as experiências infantis, favorecer a autonomia e incentivar a criatividade no brincar. Como afirmaram os participantes:

Brincar com brinquedos não estruturados estimula a criatividade, imaginação e autonomia das crianças. Esses materiais permitem múltiplos usos, promovendo pensamento simbólico, resolução de problemas, habilidades motoras e sociais. É uma forma rica e livre de

aprendizado, essencial para o desenvolvimento infantil integral (Estagiário 1, 2025).

Acredito que, o brincar com os brinquedos não estruturados, permite que as crianças explorem sua criatividade, imaginação e autonomia, além de ampliar sua percepção do mundo. Na Educação Infantil, esse tipo de brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e para a resolução de problemas (Estagiário 2, 2025).

As respostas revelam uma percepção clara de que os brinquedos não estruturados favorecem a autonomia das crianças. Ao criarem suas próprias brincadeiras, tomarem decisões sobre o uso dos materiais e construírem narrativas, as crianças atuam como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

“Ao brincar com brinquedos não estruturados, as crianças mobilizam várias áreas que são essenciais para seu desenvolvimento, tais como: imaginação, faz de conta, criatividade etc. Pois esses brinquedos possibilitam às crianças a capacidade de criar, inventar, modificar, com autonomia, suas próprias criações.” (Estagiário 3, 2025).

Os participantes também teceram comentários que vão ao encontro das ideias de Benjamin (2009), ao reconhecerem que, em vez de fomentar a liberdade criadora, os brinquedos prontos podem restringir as possibilidades expressivas e cognitivas das crianças, limitando-as a um papel passivo de consumidoras de sentidos prontos, e não de produtoras de cultura. Como aponta uma das falas: “[...]E com o uso apenas de brinquedos convencionais, a aquisição dessas habilidades pode ser comprometida, já que os pequenos recebem itens prontos e não são desafiados a usarem suas potencialidades em pleno desenvolvimento” (Estagiário 3, 2025).

Essa percepção se alinha à crítica do autor sobre o modo como o mundo adulto estrutura o brincar infantil, frequentemente oferecendo objetos fechados em significados e formas de uso que não dialogam com a lógica simbólica da infância. Benjamin (2009, p. 94) afirma: “Os brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.”

Como reafirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), o brincar é um eixo central da prática pedagógica, especialmente quando parte da escuta e da liberdade da criança. Nesse sentido, a fala da participante expressa com sensibilidade essa perspectiva:

“Os brinquedos não estruturados são de extrema importância para educação infantil, visto que desenvolvem diversas potencialidades por meio do brincar. A ludicidade e criatividade transformam um cilindro em um binóculo, em um cone de sorvete... e creio que, essa é a parte mais bonita do brincar, utilizar a imaginação e (re)criar diversas potencialidades e significados para um objeto” (Estagiário 4, 2025).

É possível afirmar que os dados desta pesquisa revelam um paradoxo: embora os brinquedos estruturados ainda predominem nos contextos escolares, há um reconhecimento crescente, por parte estagiários, sobre o valor formativo dos brinquedos não estruturados. As respostas indicam que, quando presentes, esses materiais ampliam o repertório das crianças, favorecem sua autonomia e estimulam formas singulares de expressão. Ao brincarem com objetos não convencionais, as crianças não apenas exercitam a imaginação, mas tornam-se autoras de suas experiências.

Esses achados nos convocam, portanto, a repensar o lugar do brinquedo na escola da infância: mais do que oferecer objetos prontos, trata-se de garantir às crianças espaços e tempos para criar, explorar e significar o mundo a partir de seus próprios gestos e narrativas.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, partimos da questão-problema: Com o que brincam as crianças da Educação Infantil? A partir dessa indagação, buscou-se analisar os brinquedos presentes na escola da infância e refletir sobre suas implicações no desenvolvimento infantil, com base nas percepções de estagiários do curso de Pedagogia da UFMA. São sujeitos em formação que, ao adentrar os cotidianos escolares, vivem na prática as tensões, descobertas e desafios de pensar uma educação verdadeiramente centrada na infância.

Ao longo do trabalho, percorremos conceitos fundamentais para compreender o brincar como linguagem constitutiva da infância, evidenciando seu papel central no currículo da Educação Infantil. Discutimos o brinquedo como objeto cultural, simbólico e formativo, diferenciando brinquedos estruturados e não estruturados, e analisamos como os espaços e as mediações influenciam as experiências das crianças. Por fim, apresentamos os dados da pesquisa empírica, que permitiram observar os relatos de quem vivência, em campo, o que ainda resiste e o que pulsa de novo nas práticas pedagógicas em relação ao brincar.

A pesquisa revelou um cenário marcado pela presença expressiva de brinquedos prontos, muitas vezes impostos às crianças como forma de preenchimento do seu tempo. No entanto, emergem também experiências potentes com brinquedos não estruturados: tecidos, caixas, potes, madeiras, que quando disponíveis, abrem espaço para a autonomia, a imaginação e a autoria da criança sobre seu brincar. Estagiários relatam com sensibilidade como esses materiais ampliam o repertório simbólico e criativo das crianças, transformando o ato de brincar em experiência viva, reflexiva e transformadora.

Mais do que defender um tipo específico de brinquedo, esta pesquisa convida a uma escuta mais atenta da infância. Uma escuta que reconhece no brincar uma forma legítima de pensamento, de expressão e de invenção de mundos. Cada caixa que vira barco, cada pano que vira capa, cada galho que vira colher, é também um gesto de resistência do brincar.

Essas descobertas só foram possíveis porque a formação inicial dos estagiários permitiu-lhes ampliar o olhar. Através dos estudos, leituras e vivências formativas, puderam não apenas nomear os brinquedos, mas compreender o que eles mobilizam nas crianças. São esses futuros professores e professoras que, ao afirmarem a importância dos brinquedos não estruturados, representam também a esperança de que novas práticas reverberem nas escolas da infância, práticas menos engessadas, mais abertas à escuta, à presença e à potência do brincar livre.

Que possamos, enquanto educadores, sustentar esse tempo do brincar com confiança, encantamento e compromisso, porque, como nos ensina Ferreira et al. (2021, p. 23), “não é o brinquedo que importa, mas aquilo que a criança faz dele”: mundos possíveis, gestados no chão da infância, onde o brincar continua sendo, sempre, um ato de resistência.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/28>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Marco Legal da Primeira Infância. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 21 de março de 2024.** Institui a Política Nacional de Parentalidade Positiva, o direito ao brincar e à escuta de crianças como estratégias de prevenção à violência contra a criança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.145, de 9 de junho de 2025.** Institui o Dia Nacional do Brincar, a ser celebrado anualmente em 28 de maio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAVASSANA, Letícia. O brincar na educação infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1–11, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/o-brincar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CREPALDI, Roselene Aparecida. Jogos, brinquedos e brincadeiras. In: FONSECA, Vinícius da Silva (org.). **Educação infantil: muitas culturas, múltiplas linguagens.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 63–79.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler: educação infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2010.

FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira da. **Brincando com brinquedos não brinquedos.** Porto Alegre: Editora Bestiário, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre.** Tradução de Mariana Zanetti. São Paulo: Timo, 2017.

KÁLLÓ, Judit; BALOG, Ágnes. **Brincar e crescer: a abordagem Pikler-Lóczy para a autonomia da criança.** Tradução de Patrícia Chiozzini. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras nas propostas pedagógicas da Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 16 set. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1-3, 1998.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz do; SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, e11284, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11850>. Acesso em: 30 set. 2025.

PIKLER, Emmi. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 6. ed. São Paulo: Penso, 2017.

SILVA, Geovanna Pereira da. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Paris, 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 29 de julho de 2025.

Aceito em 18 de agosto de 2025.