# BRINCAR COM INTENÇÃO

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DAS BRINCADEIRAS




Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Pina Borges
Josina Alves Martins Leite
Beatriz Oliveira de Cassimiro
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Welita Alves de Araújo Rodrigues
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Cleilta Vieira dos Santos Silva
Janaina da Silva Teixeira Rodrigues
Ernestina Nogueira da Motta
Noeli Rosa Ritter Santos
Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues
Nazare da Penha coelho



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Pina Borges
Josina Alves Martins Leite
Beatriz Oliveira de Cassimiro
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Welita Alves de Araújo Rodrigues
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Cleilta Vieira dos Santos Silva
Janaina da Silva Teixeira Rodrigues
Ernestina Nogueira da Motta

# BRINCAR COM INTENÇÃO O ensino e a aprendizagem na Educação Infantil por meio das brincadeiras

1ª ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Mata, Renata da Penha Coelho
M425B BRINCAR COM INTENÇÃO O ensino e a aprendizagem na Educação Infantil por meio das brincadeiras

/ Renata da Penha Coelho Mata. Sandra Maisa Pina Borges. Josina Alves Martins Leite. Beatriz Oliveira de Cassimiro. Lidiane da Silva Rocha de Souza. Welita Alves de Araújo Rodrigues. Daiane Teresinha Braz de Freitas. Cleilta Vieira dos Santos Silva. Janaina da Silva Teixeira Rodrigues. Ernestina Nogueira da Motta. Noeli Rosa Ritter Santos. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

37 f.: il
**DOI:** 10.37423/2026.edcl1353
**ISBN:** 978-65-5367-838-5
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. desenvolvimento-infantil 2. intencionalidade-pedagógica 3. brincadeira I. Mata, Renata da Penha Coelho II. Borges, Sandra Maisa Pina III. Leite, Josina Alves Martins IV. Cassimiro, Beatriz Oliveira de V. Souza, Lidiane da Silva Rocha de VI. Rodrigues, Welita Alves de Araújo VII. Freitas, Daiane Teresinha Braz de VIII. Silva, Cleilta Vieira dos Santos IX. Rodrigues, Janaina da Silva Teixeira X. Motta, Ernestina Nogueira da XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1353

**O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.**

# EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

## Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio  Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco  Odecio  Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

**Editora Conhecimento Livre**
**Goiânia-GO**
**2026**

BRINCAR COM INTENÇÃO O ensino e a aprendizagem na Educação Infantil por meio das brincadeiras

10.37423/2026.edcl1353

Livro coletivo voltado à reflexão sobre a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, destacando a intencionalidade pedagógica, a mediação docente, a organização dos tempos e espaços e as possibilidades de aprendizagem que emergem das interações infantis.

## APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar singular na formação humana porque acolhe a criança em um período marcado por intensas descobertas, pela construção de vínculos, pela ampliação da linguagem, pelo desenvolvimento do corpo, da imaginação e das formas de participar da vida coletiva. Nesse contexto, brincar não é um intervalo entre atividades consideradas mais importantes. Brincar é uma linguagem da infância, uma forma de conhecer, interpretar e recriar o mundo. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam papéis, negociam regras, elaboram sentimentos, levantam hipóteses, exploram objetos, constroem narrativas e produzem culturas próprias.

Este livro nasce da compreensão de que o direito de brincar precisa ser assegurado com qualidade e intencionalidade. A expressão brincadeira intencional, adotada ao longo da obra, não significa transformar a brincadeira em exercício escolar disfarçado, tampouco conduzir cada movimento da criança para alcançar um resultado previamente definido. Significa reconhecer que o professor planeja condições para que a brincadeira aconteça de forma rica, desafiadora, inclusiva e culturalmente significativa. A intenção pedagógica se manifesta na escolha e disposição dos materiais, na organização do espaço, na observação das crianças, na ampliação dos repertórios, na documentação pedagógica e nas intervenções sensíveis que preservam a autoria infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa perspectiva ao organizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e os campos de experiências. Em vez de antecipar de modo inadequado práticas escolarizantes, cabe à Educação Infantil criar experiências que articulem corpo, afetos, linguagens, relações, pensamento e cultura.

A obra está organizada em seis capítulos. O primeiro discute fundamentos históricos, legais e pedagógicos do brincar. O segundo aborda a intencionalidade docente e a mediação. O terceiro analisa tempos, espaços, materiais e ambientes. O quarto apresenta possibilidades de aprendizagem em diferentes linguagens e campos de experiência. O quinto dedica-se à inclusão, à diversidade e à participação de todas as crianças. O sexto discute observação, registro, documentação pedagógica e avaliação no contexto das brincadeiras. Ao final, são apresentadas considerações que reafirmam a brincadeira como direito e como forma privilegiada de aprender na infância.

Embora cada capítulo tenha autoria específica, o livro foi concebido como uma produção coletiva e integrada. A intenção é contribuir com professoras, professores, acadêmicos de Pedagogia, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da Educação Infantil que desejam fortalecer práticas que respeitem as especificidades da infância. Mais do que oferecer receitas, a obra busca provocar reflexão e apoiar decisões pedagógicas fundamentadas

**RESUMO**

Este livro aborda a importância das brincadeiras intencionais na Educação Infantil, compreendendo o brincar como direito da criança, linguagem própria da infância e eixo fundamental para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Parte-se do entendimento de que brincar não representa apenas um momento de recreação ou descanso entre atividades pedagógicas, mas constitui uma experiência essencial por meio da qual a criança explora o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve a imaginação, amplia a linguagem, estabelece relações sociais e expressa sentimentos, desejos e hipóteses. A obra discute o papel da intencionalidade pedagógica na organização das experiências lúdicas, ressaltando que o professor atua como mediador ao planejar tempos, espaços, materiais e situações que favoreçam a participação, a autonomia, a criatividade e as interações entre as crianças. Destaca-se que ensinar por meio da brincadeira não significa transformar o brincar em atividade escolarizada ou excessivamente dirigida, mas criar condições para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa, respeitando os interesses, os ritmos e as singularidades infantis. Ao longo dos capítulos, são abordados os fundamentos teóricos e legais do brincar, a mediação docente, a organização dos ambientes educativos, o desenvolvimento das diferentes linguagens, a inclusão, a diversidade, a observação, o registro e a avaliação das aprendizagens que emergem das brincadeiras. A discussão é articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. A obra também apresenta possibilidades práticas de brincadeiras intencionais que envolvem o faz de conta, a linguagem oral e escrita, o corpo e o movimento, a música, as artes, a matemática, a investigação da natureza e as relações sociais. Conclui-se que uma Educação Infantil de qualidade deve assegurar o brincar cotidiano como experiência de aprendizagem, participação e produção cultural, reconhecendo a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu processo de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeira. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil. Mediação docente.

**SUMÁRIO**

**1 CAPÍTULO 1: BRINCAR É APRENDER: FUNDAMENTOS DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 12**

**1.1 A brincadeira como linguagem e direito da criança ..... 12**

**1.2 Brincar não é deixar fazer qualquer coisa ..... 13**

**1.3 Interações, brincadeiras e desenvolvimento integral ..... 14**

**1.4 O lugar do professor em uma pedagogia do brincar ..... 14**

**2 CAPÍTULO 2: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DOCENTE NO BRINCAR ..... 16**

**2.1 O que significa ensinar por meio da brincadeira ..... 16**

**2.2 Observar antes de intervir ..... 16**

**2.3 Formas de mediação que ampliam a brincadeira ..... 17**

**2.4 Planejamento aberto e sequências de experiências ..... 18**

**3 CAPÍTULO 3: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS QUE CONVIDAM À BRINCADEIRA ..... 20**

**3.1 O ambiente também educa ..... 20**

**3.2 O tempo da brincadeira precisa ser suficiente ..... 20**

**3.3 Materiais estruturados e não estruturados ..... 21**

**3.4 O lado de fora como território educativo ..... 22**

**4 CAPÍTULO 4: APRENDIZAGENS E LINGUAGENS: O QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM QUANDO BRINCAM ..... 23**

**4.1 Faz de conta, narrativa e linguagem oral ..... 23**

**4.2 Corpo, movimento, música e expressão ..... 23**

**4.3 Matemática e investigação nas brincadeiras ..... 24**

**4.4 Artes visuais, construção e imaginação ..... 25**

**5 CAPÍTULO 5: BRINCAR COM TODOS: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO ..... 26**

**5.1 Brincadeira como direito de todas as crianças ..... 26**

**5.2 Diversidade cultural, étnico-racial e familiar ..... 26**

**5.3 Gênero e possibilidades de brincar ..... 27**

**5.4 O professor como mediador da participação ..... 28**

**6 CAPÍTULO 6: OBSERVAR, REGISTRAR E AVALIAR AS APRENDIZAGENS QUE EMERGEM DO BRINCAR ..... 29**

**6.1 Avaliação na Educação Infantil: acompanhar processos ..... 29**

**6.2 Registros que ajudam a pensar ..... 29**

**6.3 Documentação pedagógica e escuta ..... 30**

**6.4 Planejar a partir do que foi observado ..... 31**

**SUGESTÕES DE PRÁTICAS ..... 32**

**EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: BRINCADEIRAS INTENCIONAIS PARA O COTIDIANO ..... 32**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 35**

**REFERÊNCIAS ..... 36**

# 1 CAPÍTULO 1: BRINCAR É APRENDER: FUNDAMENTOS DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## *1.1 A brincadeira como linguagem e direito da criança*

A infância não pode ser compreendida apenas como etapa de preparação para a vida adulta. Trata-se de uma categoria social e histórica na qual as crianças vivem experiências próprias, constroem conhecimentos, produzem cultura e participam ativamente das relações sociais. Reconhecer essa condição modifica profundamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois desloca o foco de práticas centradas na transmissão de conteúdos para experiências que respeitam os modos infantis de agir, perguntar, imaginar, movimentar-se, comunicar-se e conviver. Entre esses modos, a brincadeira ocupa lugar central.

Brincar permite à criança experimentar possibilidades que a realidade imediata nem sempre oferece. Em uma situação de faz de conta, uma caixa pode transformar-se em carro, casa, navio ou esconderijo. Um pedaço de tecido pode ser capa, cobertor, cabana ou rio. Essa capacidade de atribuir novos significados aos objetos evidencia processos simbólicos complexos e revela que a brincadeira articula imaginação, memória, linguagem e pensamento. Vygotsky destaca que, na brincadeira de papéis, a criança atua para além do comportamento cotidiano, criando uma zona de possibilidades que favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Para Kishimoto, o brincar deve ser compreendido em sua pluralidade, pois envolve brinquedo, jogo e brincadeira em contextos culturais específicos. Um mesmo objeto ou jogo pode assumir significados diferentes segundo o grupo, a época, as regras combinadas e a intenção de quem brinca. Brougère contribui ao afirmar que a brincadeira também é aprendida culturalmente. As crianças observam outras crianças e adultos, apropriam-se de gestos, narrativas e repertórios, mas também reinventam aquilo que recebem. Assim, a cultura lúdica é produzida em movimento.

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a legislação educacional brasileira reconhecem direitos vinculados ao desenvolvimento integral e à proteção da infância. No campo específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A BNCC reafirma brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa que a presença da brincadeira na rotina não deve

depender apenas da boa vontade do professor ou do tempo que sobra após atividades dirigidas; ela integra a própria identidade pedagógica dessa etapa.

### *1.2 Brincar não é deixar fazer qualquer coisa*

Defender a centralidade da brincadeira não significa ausência de planejamento. Um equívoco recorrente consiste em opor brincadeira e intencionalidade, como se o brincar livre exigisse a retirada completa do adulto ou, no extremo oposto, como se toda atividade lúdica precisasse conduzir a uma resposta correta. A qualidade do trabalho está justamente em construir um equilíbrio: a criança precisa ter liberdade de escolha, iniciativa, criação e negociação; o adulto, por sua vez, tem a responsabilidade de planejar contextos seguros, ricos e desafiadores.

A intencionalidade começa antes do momento da brincadeira. Ela está presente quando o professor observa interesses do grupo, seleciona materiais não estruturados, organiza cantos, cria possibilidades de encontro entre crianças, disponibiliza livros e objetos culturais, considera acessibilidade, prevê tempo suficiente para continuidade da ação e pensa em como poderá documentar o processo. Durante a brincadeira, a intenção se expressa em uma presença atenta, capaz de intervir sem controlar excessivamente.

Quando o professor transforma todo jogo em treino de letras, números ou cores, corre o risco de empobrecer a experiência. Uma brincadeira de restaurante, por exemplo, pode mobilizar escrita espontânea, contagem, comparação de quantidades, argumentação, memória e negociação de papéis. Essas aprendizagens emergem porque a situação tem sentido para as crianças. Se o adulto interrompe constantemente a cena para perguntar quais letras aparecem no cardápio ou quantos pratos há na mesa, pode romper o fluxo imaginativo. A intervenção pedagógica precisa ser criteriosa.

Por outro lado, a ausência total do professor também pode limitar experiências. Crianças que repetem sempre os mesmos enredos, que excluem colegas, que têm dificuldade de entrar na brincadeira ou que dispõem de repertório restrito podem se beneficiar de mediações. O adulto pode introduzir novos elementos, contar uma história relacionada ao tema, sugerir materiais, modelar formas respeitosas de convite, ampliar vocabulário ou propor um problema que enriqueça a narrativa. A mediação é potente quando amplia a brincadeira, e não quando a substitui.

### *1.3 Interações, brincadeiras e desenvolvimento integral*

As aprendizagens construídas nas brincadeiras não se limitam a um domínio. Corpo, emoção, linguagem, pensamento e sociabilidade aparecem de forma integrada. Em um circuito de movimento, a criança experimenta equilíbrio, força, coordenação e orientação espacial, mas também administra medo, espera sua vez, observa estratégias dos colegas e cria novas formas de realizar o percurso. Em uma brincadeira de casinha, articula experiências familiares, organiza sequências de ações, desenvolve linguagem oral e negocia conflitos.

Essa perspectiva ajuda a superar a fragmentação do currículo em pequenas tarefas isoladas. A Educação Infantil não precisa reproduzir a lógica disciplinar do Ensino Fundamental. Os campos de experiências propostos pela BNCC O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações favorecem uma abordagem integrada. Uma mesma brincadeira pode atravessar todos esses campos.

Também é importante considerar que as crianças não aprendem todas do mesmo modo ou no mesmo ritmo. Algumas entram rapidamente em jogos coletivos; outras observam por longos períodos antes de participar. Algumas usam linguagem verbal elaborada; outras comunicam ideias sobretudo pelo corpo, por imagens, sons ou gestos. A observação profissional precisa reconhecer essas diferenças sem transformá-las automaticamente em déficits. O brincar oferece múltiplas formas de participação e pode revelar competências que atividades convencionais não tornam visíveis.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre nas relações. A aprendizagem não é resultado apenas de maturação espontânea, mas de processos de participação em práticas sociais mediadas por outras pessoas, objetos e signos. A brincadeira cria condições privilegiadas para essa participação porque envolve regras, significados compartilhados, imaginação e cooperação. Por isso, planejar experiências lúdicas é uma forma de organizar oportunidades de desenvolvimento.

### *1.4 O lugar do professor em uma pedagogia do brincar*

O professor da Educação Infantil é autor de contextos. Sua ação pedagógica não se reduz a ensinar procedimentos nem a supervisionar as crianças. Ele interpreta situações, observa processos, formula hipóteses sobre o que as crianças estão investigando e toma decisões para ampliar experiências. Essa

atuação exige conhecimento sobre desenvolvimento infantil, culturas da infância, currículo, inclusão, linguagens e relações sociais.

Uma pedagogia do brincar também demanda sensibilidade para escutar as crianças. Escutar não significa apenas perguntar o que elas querem fazer, mas levar a sério suas iniciativas, gestos, silêncios, desenhos, perguntas, brincadeiras recorrentes e conflitos. O planejamento pode nascer de temas que aparecem no cotidiano: uma obra na rua, um inseto encontrado no pátio, uma história trazida por uma família, um medo compartilhado, uma festa da comunidade ou uma brincadeira tradicional.

A escuta transforma o planejamento em processo aberto. O professor projeta possibilidades, mas aceita que o caminho se modifique. Essa flexibilidade não é improvisação. Ao contrário, exige clareza sobre objetivos educacionais amplos e atenção às respostas das crianças. Um planejamento de qualidade é suficientemente estruturado para garantir direitos e suficientemente flexível para acolher o inesperado.

Defender o brincar como eixo da Educação Infantil é, portanto, uma escolha pedagógica, ética e política. Significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e recusar práticas que antecipem indevidamente a escolarização formal. Significa também compreender que brincar e aprender não são ações concorrentes. Para a criança pequena, brincar é uma das formas mais profundas de aprender, produzir sentidos, relacionar-se com o mundo e construir sua própria presença nele.

# 2 CAPÍTULO 2: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DOCENTE NO BRINCAR

## *2.1 O que significa ensinar por meio da brincadeira*

Ensinar por meio da brincadeira não significa mascarar exercícios escolares com personagens ou brinquedos. Uma ficha de repetição de letras não se torna brincadeira simplesmente porque contém desenhos coloridos. O ensino lúdico na Educação Infantil parte de situações de experiência nas quais a criança pode agir, escolher, imaginar, testar, errar, repetir, modificar estratégias e construir significados em interação com outras pessoas.

A intencionalidade pedagógica está relacionada ao propósito do professor de garantir determinadas experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Esses propósitos não precisam aparecer como comandos diretos. Ao organizar uma área de construção com blocos de diferentes tamanhos, tubos, caixas, fitas métricas e imagens de pontes, o professor cria condições para explorações espaciais, comparações, equilíbrio, resolução de problemas, cooperação e linguagem. Ele não precisa dizer antecipadamente tudo o que deve ser feito; o ambiente comunica possibilidades.

Essa concepção exige distinguir objetivo pedagógico de produto padronizado. O objetivo pode ser ampliar experiências de narrativa, por exemplo, mas cada criança pode participar de maneira diferente: contando histórias, representando personagens, organizando cenários, criando sons ou observando antes de entrar na brincadeira. A aprendizagem não precisa resultar em produções idênticas para ser significativa.

A docência intencional também evita a falsa oposição entre brincar livre e brincar orientado. Há momentos em que as crianças conduzem inteiramente a ação e o professor observa; em outros, o adulto propõe uma brincadeira tradicional, apresenta regras ou introduz um desafio. O critério deve ser a qualidade da experiência e o respeito à agência infantil.

## *2.2 Observar antes de intervir*

Uma intervenção pedagógica pertinente depende de observação. Antes de perguntar, corrigir ou sugerir, o professor precisa compreender o que está acontecendo. Qual é o enredo da brincadeira? Quais papéis foram distribuídos? Existe um problema sendo investigado? Uma criança está tentando

participar? Há um conflito sobre regras? O material disponível está favorecendo ou limitando as ações? Essas perguntas ajudam o adulto a decidir se deve intervir, como e em que momento.

Intervir cedo demais pode interromper processos importantes. Quando duas crianças discutem sobre quem será o motorista do ônibus imaginário, o conflito pode se tornar oportunidade para negociação. Se o adulto imediatamente determina a solução, as crianças perdem a chance de argumentar e construir acordos. Entretanto, se a situação envolve humilhação, exclusão persistente ou risco físico, a presença adulta deve ser firme e protetiva.

A observação também permite identificar conhecimentos em ação. Em uma brincadeira de mercado, a criança que separa produtos por tipo, compara tamanhos, organiza preços imaginários e distribui funções demonstra formas de classificação, seriação, linguagem matemática e compreensão social. Esses conhecimentos dificilmente seriam percebidos se o professor avaliasse apenas atividades de papel.

Registrar episódios curtos ajuda a construir memória pedagógica. Anotações, fotografias, falas transcritas e produções das crianças podem revelar mudanças no modo de brincar ao longo do tempo. O professor passa a planejar com base em evidências do cotidiano e não apenas em sequências previamente prontas.

### *2.3 Formas de mediação que ampliam a brincadeira*

A mediação pode ocorrer por meio de materiais. Quando o grupo brinca repetidamente de hospital, o professor pode acrescentar blocos para construir macas, pranchetas, papéis para receitas, tecidos, bonecos, embalagens limpas e livros informativos sobre o corpo. Esses elementos ampliam o repertório sem prescrever um roteiro.

Outra forma de mediação é a participação do adulto como personagem. O professor pode entrar na brincadeira de restaurante como cliente e perguntar se há opções para alguém que não pode comer determinado alimento; pode ser passageiro de um ônibus e perguntar onde compra o bilhete; pode ser vizinho de uma construção e solicitar uma ponte para atravessar um rio imaginário. Perguntas contextualizadas provocam pensamento sem retirar a condução das crianças.

A leitura de histórias, a apreciação de imagens, visitas ao entorno, conversas com profissionais e observações da natureza também alimentam o faz de conta. Quanto mais amplo é o repertório

cultural, mais variadas tendem a ser as narrativas. O professor tem responsabilidade importante na democratização desse repertório, especialmente quando algumas crianças têm menos acesso a determinados bens culturais.

Também é mediação ensinar formas de participação. Crianças pequenas estão aprendendo a compartilhar objetos, esperar, convidar, recusar, negociar e reparar conflitos. O professor pode oferecer linguagem para essas situações: 'Você pode perguntar se entra na brincadeira'; 'Diga o que você não gostou'; 'Como podemos fazer para que os dois usem esse material?'. Essa intervenção não elimina o conflito, mas oferece recursos para que as crianças construam autonomia social.

### *2.4 Planejamento aberto e sequências de experiências*

Um planejamento centrado na brincadeira pode organizar sequências de experiências sem transformar o currículo em lista rígida de atividades. Uma sequência sobre água, por exemplo, pode começar com brincadeiras no pátio, seguir para observação de recipientes, misturas, transvasamentos, histórias sobre chuva, construção de barquinhos e investigação sobre o que flutua. O percurso será enriquecido pelas perguntas das crianças.

O professor pode planejar em três níveis: condições, possibilidades e observação. As condições incluem espaço, tempo, materiais e segurança. As possibilidades correspondem às ações que o contexto pode favorecer, sem garantir antecipadamente que todas ocorrerão. A observação envolve o que o professor pretende acompanhar: estratégias, falas, interações, hipóteses, participação e transformações nas brincadeiras.

Esse modo de planejar ajuda a superar planos excessivamente centrados em comandos do adulto. Em vez de registrar apenas 'atividade: pintura do peixe', pode-se descrever uma experiência: disponibilizar diferentes materiais gráficos, imagens de peixes, elementos naturais e recipientes transparentes; conversar sobre cores, formas e movimentos observados; permitir que as crianças produzam representações diversas. O foco se desloca da reprodução de um modelo para a investigação e expressão.

A intencionalidade pedagógica é, portanto, uma postura profissional. Ela exige que o professor saiba por que organiza determinado contexto, que aprendizagens pode observar e como poderá ampliar a experiência. Ao mesmo tempo, exige humildade para reconhecer que a criança também produz

caminhos que não foram previstos. Ensinar por meio da brincadeira é planejar com propósito sem retirar da infância o direito à surpresa.

# 3 CAPÍTULO 3: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS QUE CONVIDAM À BRINCADEIRA

## *3.1 O ambiente também educa*

Os espaços da Educação Infantil comunicam concepções de criança, aprendizagem e convivência. Uma sala organizada apenas com carteiras voltadas para o adulto sugere centralidade na transmissão e pouca mobilidade. Em contraste, ambientes com áreas diversificadas, materiais acessíveis, possibilidades de escolha e lugares para pequenos grupos favorecem autonomia, interação e continuidade das investigações.

Pensar o ambiente como elemento pedagógico significa perguntar o que cada espaço convida a fazer. Há locais para esconder-se e imaginar? Há superfícies para construir? Materiais para desenhar e registrar estão ao alcance das crianças? Existem livros em diferentes pontos? O pátio oferece apenas aparelhos fixos ou também elementos naturais e objetos que podem ser reinventados? Essas perguntas revelam que a organização espacial interfere diretamente na qualidade do brincar.

O ambiente também precisa considerar pertencimento. Fotografias das crianças e das famílias, produções realizadas pelo grupo, referências culturais da comunidade e diferentes formas de representação humana ajudam a construir uma escola em que as crianças se reconhecem. Ambientes excessivamente decorados com materiais prontos, feitos pelo adulto, podem reduzir a presença efetiva da produção infantil.

A estética importa, mas não como ornamentação. Um ambiente pedagógico de qualidade é organizado, legível e convidativo. Materiais podem ser apresentados em cestos, caixas transparentes ou prateleiras identificadas, favorecendo que as crianças encontrem, escolham e devolvam objetos. Essa organização também contribui para a autonomia e para o cuidado coletivo.

## *3.2 O tempo da brincadeira precisa ser suficiente*

A brincadeira complexa necessita de tempo. Crianças frequentemente passam os primeiros minutos escolhendo parceiros, definindo papéis, preparando cenários e negociando regras. Se o período é interrompido logo depois, a experiência não alcança profundidade. Rotinas muito fragmentadas, com trocas constantes de atividade, podem produzir ansiedade e impedir continuidade.

Planejar tempos longos de brincadeira não significa eliminar momentos de alimentação, higiene, repouso ou propostas coletivas. Significa evitar que a rotina seja composta por sucessivas tarefas curtas, todas controladas pelo adulto. A previsibilidade pode conviver com flexibilidade. Quando as crianças sabem que haverá tempo para brincar e que algumas construções poderão permanecer montadas, desenvolvem projetos mais elaborados.

A continuidade entre um dia e outro é especialmente potente. Uma cidade construída com blocos pode ser retomada, ampliada e transformada ao longo da semana. Uma cabana pode virar consultório, estação espacial ou casa de personagens. Registrar essas transformações permite ao professor acompanhar processos de aprendizagem e apoiar novas perguntas.

O respeito ao ritmo também aparece nas transições. Avisos prévios, canções conhecidas, combinados e participação das crianças na organização dos materiais tornam as mudanças de atividade menos abruptas. O tempo pedagógico não é apenas quantidade de minutos; é a forma como a experiência é vivida.

### *3.3 Materiais estruturados e não estruturados*

Brinquedos industrializados podem enriquecer a rotina, mas não devem ser os únicos recursos. Materiais não estruturados — caixas, tampas, rolos, tecidos, pedaços de madeira, pedras, sementes, tubos, potes, argolas e outros objetos seguros — possuem alto potencial de transformação porque não determinam uma função única. Uma tampa pode ser moeda, prato, roda ou ingrediente imaginário.

Materiais de largo alcance favorecem criatividade e resolução de problemas. Ao construir uma ponte com blocos e tábuas, as crianças experimentam estabilidade, altura, peso e equilíbrio. Ao criar uma cabana com tecidos e prendedores, negociam formas de sustentação e ocupação do espaço. Essas experiências aproximam pensamento científico e matemático de situações vividas.

A seleção dos materiais precisa considerar segurança, higiene e adequação à faixa etária. Objetos pequenos exigem atenção especial com bebês e crianças muito pequenas. Elementos naturais devem ser examinados e higienizados quando necessário. Também é importante observar durabilidade, diversidade sensorial e possibilidades de acesso por crianças com diferentes necessidades.

A quantidade de materiais interfere nas relações. Poucos objetos idênticos podem gerar disputas, mas uma quantidade excessiva também pode dificultar concentração e cuidado. O professor pode realizar

rodízios, reapresentar materiais em novas combinações e observar quais elementos provocam investigações mais potentes.

### *3.4 O lado de fora como território educativo*

O pátio não deve ser compreendido apenas como espaço para gastar energia. Ambientes externos favorecem experiências corporais, investigação da natureza, observação de fenômenos, brincadeiras de grande escala e encontros diferentes daqueles produzidos em ambientes internos. Sol, sombra, vento, folhas, insetos, terra e água oferecem estímulos que não podem ser totalmente reproduzidos dentro da sala.

Brincar ao ar livre amplia desafios motores: correr, saltar, escalar, equilibrar-se, transportar objetos grandes, perseguir, esconder-se e construir percursos. Essas ações favorecem consciência corporal, coordenação, força, planejamento motor e avaliação de riscos. O papel do adulto é criar condições seguras sem eliminar todo desafio, pois aprender a avaliar possibilidades também faz parte do desenvolvimento.

O espaço externo pode integrar leitura, arte, música, investigação e faz de conta. Livros podem ser levados para uma sombra; folhas e gravetos podem compor produções artísticas; o som do ambiente pode inspirar jogos musicais; poças podem ser observadas; sombras podem ser contornadas no chão. A fronteira entre 'sala de aula' e 'pátio' perde sentido quando se compreende que toda a instituição é espaço educativo.

Uma pedagogia do brincar exige, portanto, revisar o uso de tempos e espaços. Não basta afirmar que a brincadeira é importante se a rotina reserva poucos minutos para ela ou se os materiais permanecem fora do alcance das crianças. A intencionalidade pedagógica se materializa no ambiente.

# 4 CAPÍTULO 4: APRENDIZAGENS E LINGUAGENS: O QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM QUANDO BRINCAM

## *4.1 Faz de conta, narrativa e linguagem oral*

O faz de conta é uma das formas mais complexas de brincadeira na infância. Ao assumir papéis, as crianças mobilizam conhecimentos sobre o mundo social e criam narrativas que combinam experiências reais e imaginadas. Brincar de família, escola, loja, viagem, oficina ou restaurante envolve sequenciar acontecimentos, sustentar personagens, adequar falas e interpretar ações dos parceiros.

A linguagem oral se desenvolve intensamente nesses contextos. As crianças explicam regras, argumentam, fazem convites, contam o que aconteceu, criam diálogos e aprendem a ajustar a fala às situações. O professor pode ampliar esse processo oferecendo histórias, objetos simbólicos, imagens, fantoches e oportunidades de reconto sem transformar o brincar em avaliação de desempenho.

A cultura escrita também pode aparecer de modo funcional. Bilhetes, listas, placas, convites, cardápios, mapas e receitas podem integrar os cenários quando fazem sentido para a brincadeira. A criança percebe que a escrita serve para comunicar, organizar e registrar. Essa aproximação é mais potente quando parte de usos sociais significativos do que quando se reduz à cópia repetitiva de letras.

O professor pode atuar como escriba em algumas situações, registrando o que as crianças ditam e lendo depois para o grupo. Assim, elas observam relações entre oralidade e escrita, compreendem funções do registro e participam da produção textual antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético.

## *4.2 Corpo, movimento, música e expressão*

O corpo é uma das primeiras linguagens da criança. Antes mesmo de dominar a fala, ela comunica desejos, desconfortos, curiosidade e afeto por meio de movimentos, expressões faciais e gestos. Na Educação Infantil, propostas que valorizam o corpo precisam ir além de momentos específicos de educação física. Movimento atravessa toda a rotina.

Brincadeiras de perseguição, equilíbrio, imitação, dança, circuitos, roda, estátua e exploração rítmica desenvolvem coordenação e consciência corporal, mas também exigem atenção, escuta, antecipação

e cooperação. Quando as crianças criam novos movimentos para uma música, exercitam autoria. Quando ajustam a velocidade para acompanhar o grupo, constroem regulação e percepção do outro.

A música possibilita experiências de ritmo, intensidade, duração, timbre e memória. Instrumentos convencionais podem ser combinados a objetos sonoros, palmas, batidas corporais e sons do ambiente. O objetivo não precisa ser formar pequenos músicos, mas ampliar a escuta, a expressão e o prazer estético.

A dança e o movimento também permitem trabalhar diversidade cultural. Brincadeiras cantadas, cirandas, jogos de diferentes regiões e manifestações culturais podem integrar o repertório, desde que apresentados com respeito, contextualização e sem estereótipos.

### *4.3 Matemática e investigação nas brincadeiras*

As crianças produzem ideias matemáticas muito antes do ensino formal dos algoritmos. Nas brincadeiras, contam participantes, distribuem objetos, comparam tamanhos, estimam distâncias, constroem sequências, organizam coleções, reconhecem formas e utilizam noções de tempo e posição. O professor atento consegue identificar essas ações e propor desafios que ampliem o raciocínio.

Em uma brincadeira de loja, por exemplo, podem surgir quantidades, preços imaginários, classificação de produtos e comparação. Em construções com blocos, aparecem simetria, estabilidade, altura, medida e relações espaciais. Em jogos de percurso, a contagem oral e a correspondência entre casas e movimentos são vivenciadas de modo contextualizado.

A investigação científica também nasce da curiosidade. Água que desaparece ao sol, sombra que muda de lugar, sementes que germinam, objetos que afundam ou flutuam, sons produzidos por diferentes materiais e misturas de cores podem gerar perguntas. O adulto não precisa oferecer respostas prontas imediatamente. Pode perguntar o que as crianças pensam, registrar hipóteses e organizar experiências para testá-las.

Essa postura ajuda a construir uma relação positiva com o conhecimento. Em vez de apresentar ciência e matemática como conjuntos de respostas certas, a Educação Infantil pode valorizá-las como modos de perguntar, observar, comparar, registrar e argumentar.

### *4.4 Artes visuais, construção e imaginação*

As artes na Educação Infantil não devem ser reduzidas a atividades de preenchimento, cópia ou produção de lembrancinhas padronizadas. Desenhar, pintar, modelar, recortar, colar e construir são formas de pensar e expressar experiências. Para isso, as crianças precisam ter acesso a materiais variados e tempo para experimentar.

Uma proposta artística intencional pode nascer da observação de obras, da natureza, de objetos culturais ou das próprias produções do grupo. O professor pode apresentar diferentes suportes, ferramentas e técnicas, mas deve evitar modelos que determinem como o resultado deve ficar. O interesse pedagógico está no processo de escolha, experimentação e criação.

Construções tridimensionais aproximam arte, engenharia e faz de conta. Caixas grandes podem virar casas, veículos e cenários; argila pode ser transformada e reconstruída; materiais naturais podem compor mandalas, esculturas e coleções. Quando essas produções permanecem disponíveis para novas intervenções, a criança percebe que criar é processo.

Ensinar por meio da brincadeira, portanto, significa reconhecer que diferentes linguagens se entrelaçam. Uma única experiência pode envolver corpo, desenho, fala, números, música, escrita e relações sociais. A força pedagógica está justamente nessa integração.

# 5 CAPÍTULO 5: BRINCAR COM TODOS: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO

## *5.1 Brincadeira como direito de todas as crianças*

A inclusão na Educação Infantil não se resume à matrícula de crianças com deficiência ou necessidades específicas. Ela envolve garantir presença, participação, pertencimento e aprendizagem. Uma criança pode estar fisicamente no mesmo espaço e, ainda assim, permanecer à margem das brincadeiras. Por isso, observar quem participa, como participa e quais barreiras estão presentes é responsabilidade pedagógica.

Barreiras podem estar no espaço, nos materiais, na comunicação, nas atitudes do grupo ou nas expectativas dos adultos. Uma brincadeira que exige exclusivamente comunicação oral rápida pode dificultar a participação de uma criança que utiliza outras formas de expressão. Um circuito com um único modo de execução pode excluir quem apresenta mobilidade reduzida. A solução não é retirar essas crianças da experiência, mas criar múltiplas formas de participação.

O conceito de desenho universal para a aprendizagem inspira a oferta de diferentes meios de engajamento, ação e expressão. Na Educação Infantil, isso pode significar disponibilizar materiais de tamanhos diversos, apoios visuais, objetos com texturas, rotas acessíveis, parceiros de brincadeira, tempo ampliado e alternativas de movimento. A adaptação deve preservar o sentido da experiência.

A participação também depende da cultura do grupo. Professores precisam intervir diante de exclusões naturalizadas e ensinar formas de convivência que valorizem diferenças. Crianças aprendem sobre inclusão vivendo relações inclusivas.

## *5.2 Diversidade cultural, étnico-racial e familiar*

Brincadeiras carregam referências culturais. Cantigas, histórias, modos de cuidar de bonecos, comidas imaginárias, nomes de personagens e regras de jogos revelam experiências familiares e comunitárias. A escola deve acolher essa diversidade e, ao mesmo tempo, ampliar repertórios, evitando tratar uma única forma de viver como universal.

A presença de bonecos com diferentes tons de pele, livros com protagonistas negros, indígenas e crianças com deficiência, imagens de diferentes configurações familiares e materiais que representem variadas culturas contribui para ampliar possibilidades de identificação.

Entretanto, a diversidade não deve aparecer apenas em datas comemorativas. Ela precisa atravessar o cotidiano.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 fortalecem a responsabilidade das instituições educacionais na valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Na Educação Infantil, essa abordagem pode ocorrer por meio de literatura, música, brincadeiras tradicionais, arte, narrativas e contato com produções culturais contemporâneas, sempre evitando caricaturas e simplificações.

É importante ainda considerar que as próprias crianças trazem conhecimentos. Perguntar às famílias sobre brincadeiras de infância, cantigas, histórias e modos de celebrar permite construir um repertório coletivo. Quando esses saberes entram na instituição com respeito, as crianças percebem que suas comunidades também produzem conhecimento.

### *5.3 Gênero e possibilidades de brincar*

As escolhas infantis são frequentemente atravessadas por expectativas de gênero. Adultos podem, mesmo sem intenção, direcionar meninas para brincadeiras de cuidado e meninos para construção ou movimento. Uma pedagogia inclusiva amplia possibilidades: todas as crianças podem brincar de casinha, futebol, construção, dança, super-heróis, cuidados com bonecos, ciência ou cozinha.

O professor deve observar comentários que restringem participação, como 'isso é de menina' ou 'menino não brinca disso'. Em vez de apenas repreender, pode promover conversa simples sobre liberdade de escolha, apresentar referências variadas e garantir que os materiais sejam acessíveis a todos.

Também é necessário cuidar para que personagens e narrativas não reforcem papéis estereotipados. Histórias podem apresentar mulheres cientistas, homens cuidadores, famílias diversas e pessoas com diferentes formas de viver. A brincadeira se torna espaço de experimentação social, no qual a criança pode imaginar múltiplas formas de ser.

Esse trabalho precisa ser conduzido com respeito às famílias e com fundamento nos direitos das crianças, evitando rótulos e exposições. O objetivo pedagógico é garantir que nenhuma criança seja impedida de explorar uma experiência por causa de expectativas sociais rígidas.

### *5.4 O professor como mediador da participação*

Algumas crianças entram facilmente nas brincadeiras coletivas; outras precisam de apoio. O professor pode aproximar pares, sugerir papéis possíveis, oferecer objetos que facilitem a entrada no enredo e modelar frases de convite. Também pode organizar brincadeiras em pequenos grupos, reduzindo a complexidade social.

Em situações de deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades específicas, o diálogo com profissionais do atendimento educacional especializado e com as famílias pode ajudar a compreender formas de comunicação, interesses e apoios necessários. As adaptações devem ser planejadas a partir das potencialidades e não apenas das limitações.

É importante evitar que a criança seja acompanhada o tempo todo por um adulto de modo que fique separada dos pares. Apoio excessivamente individualizado pode criar dependência e reduzir oportunidades de interação. Sempre que possível, o professor deve favorecer relações entre crianças e retirar gradualmente ajudas quando elas deixam de ser necessárias.

Brincar com todos exige uma cultura institucional inclusiva. Não se trata de criar uma atividade especial para quem é diferente, mas de planejar experiências suficientemente flexíveis para acolher diferenças desde o início. A diversidade deixa de ser um problema a resolver e passa a ser uma característica constitutiva do grupo.

# 6 CAPÍTULO 6: OBSERVAR, REGISTRAR E AVALIAR AS APRENDIZAGENS QUE EMERGEM DO BRINCAR

## *6.1 Avaliação na Educação Infantil: acompanhar processos*

A avaliação na Educação Infantil possui características próprias. Não tem finalidade de promoção, classificação ou retenção. Seu compromisso é acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens, compreender processos e subsidiar decisões pedagógicas. Nesse sentido, a brincadeira oferece um campo privilegiado de observação porque revela conhecimentos em uso, relações, estratégias, interesses e modos de expressão.

Observar uma criança brincando é diferente de aplicar uma tarefa para verificar se ela sabe algo. No brincar, o conhecimento aparece articulado a uma situação significativa. Uma criança pode não responder a uma pergunta direta sobre sequência numérica e, no entanto, contar corretamente os pratos necessários para todos os participantes de uma brincadeira de restaurante. A avaliação precisa considerar essas competências contextualizadas.

Isso não significa que toda brincadeira deva ser registrada ou transformada em evidência. O excesso de registros pode afastar o professor da presença junto às crianças. É necessário selecionar focos: participação, linguagem, resolução de conflitos, estratégias de construção, hipóteses, persistência, uso de materiais, imaginação e mudanças ao longo do tempo.

A avaliação formativa pergunta não apenas o que a criança aprendeu, mas também o que o contexto ofereceu. Se poucas crianças participam de determinada proposta, talvez seja necessário reorganizar o espaço, rever materiais ou ajustar a mediação. Avaliar também é avaliar a prática pedagógica.

## *6.2 Registros que ajudam a pensar*

O registro pedagógico pode assumir diferentes formas: notas breves, diário de campo, fotografias, gravações de áudio, portfólios, coleções de produções e transcrições de falas. O valor do registro não está na quantidade, mas na capacidade de tornar visíveis processos que poderiam ser esquecidos.

Uma anotação de qualidade descreve o episódio de forma concreta. Em vez de escrever apenas 'Maria participou bem', o professor pode registrar: 'Durante a construção da ponte, Maria colocou dois blocos altos nas extremidades, testou uma tábua, percebeu que caía e chamou João para segurar enquanto

acrescentava uma base'. Esse registro permite analisar planejamento, cooperação e resolução de problemas.

Fotografias também precisam ser interpretadas. Uma imagem isolada pode mostrar uma atividade bonita, mas não explica o que as crianças pensaram ou fizeram. Legendas com data, contexto e falas ajudam a transformar fotografia em documentação. O mesmo vale para vídeos: pequenos trechos selecionados podem apoiar reflexão da equipe.

Os registros devem respeitar ética, privacidade e normas institucionais de uso de imagem. A documentação pedagógica não é exposição. Seu objetivo principal é compreender e comunicar processos de aprendizagem.

### *6.3 Documentação pedagógica e escuta*

A documentação pedagógica vai além do armazenamento de evidências. Ela envolve selecionar registros, interpretá-los e organizá-los para construir uma narrativa sobre o percurso do grupo ou de uma criança. Painéis, portfólios e relatórios podem mostrar perguntas iniciais, tentativas, mudanças de estratégia, falas e produções.

Quando a documentação é compartilhada com as próprias crianças, torna-se recurso de memória e metacognição. Fotografias de uma construção realizada dias antes podem provocar comentários, novas ideias e retomada da brincadeira. A criança percebe que sua ação é valorizada e que o que faz pode ser revisitado.

Com as famílias, a documentação ajuda a explicar a intencionalidade pedagógica. Em contextos nos quais ainda existe expectativa de muitas fichas e atividades impressas, mostrar processos de aprendizagem presentes em uma brincadeira pode fortalecer compreensão sobre a especificidade da Educação Infantil.

Na formação docente, registros também funcionam como material de estudo. Equipes podem analisar episódios e discutir intervenções possíveis, evitando julgamentos rápidos. A pergunta muda de 'a criança conseguiu?' para 'o que ela estava tentando fazer e o que podemos oferecer agora?'.

### *6.4 Planejar a partir do que foi observado*

O ciclo pedagógico pode ser compreendido como movimento contínuo entre planejar, observar, registrar, interpretar e replanejar. A brincadeira produz informações que retornam ao planejamento. Se o grupo demonstra interesse persistente por insetos encontrados no pátio, o professor pode ampliar a investigação com lupas, livros, desenhos de observação e construção de pequenos habitats temporários, preservando o cuidado com os animais.

Se uma brincadeira de construção mostra dificuldade em manter estruturas equilibradas, novos materiais e imagens de pontes podem ser introduzidos. Se conflitos se repetem porque sempre os mesmos assumem papéis centrais, o professor pode conversar sobre participação e criar condições para alternância. O replanejamento nasce da vida real do grupo.

Esse processo exige tempo institucional para estudo e troca entre profissionais. Uma pedagogia baseada em observação não se sustenta apenas no esforço individual. Coordenação pedagógica, formação continuada e planejamento coletivo são fundamentais para construir critérios compartilhados de qualidade.

Avaliar as aprendizagens que emergem do brincar é reconhecer a complexidade da infância. O objetivo não é transformar cada brincadeira em indicador, mas tornar visíveis processos de desenvolvimento e assegurar que todas as crianças encontrem oportunidades de participar, criar, explorar e aprender. A avaliação, quando coerente com a Educação Infantil, protege o direito de brincar em vez de substituí-lo.

## SUGESTÕES DE PRÁTICAS

### *EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: BRINCADEIRAS INTENCIONAIS PARA O COTIDIANO*

As sugestões a seguir não constituem receitas fechadas. Elas exemplificam como um professor pode articular objetivo pedagógico, organização do ambiente, liberdade infantil e observação. Cada proposta deve ser adaptada à idade, aos interesses do grupo, ao contexto cultural e às condições da instituição.

1. Restaurante de faz de conta

Organize mesas, panelas, pratos, embalagens limpas, tecidos, papéis, lápis e imagens de alimentos. Deixe que as crianças definam papéis e criem o funcionamento do restaurante. O professor pode ampliar o enredo entrando como cliente, introduzindo situações-problema e oferecendo escrita funcional quando surgir necessidade. Observe negociação de papéis, linguagem oral, contagem, classificação, uso de marcas gráficas e cooperação.

2. Cidade de blocos

Disponibilize blocos, caixas, tubos, carrinhos, bonecos, placas e fotografias de ruas e construções. A proposta pode se estender por vários dias. Questões como 'Como fazer uma ponte que não caia?' ou 'Onde os carros poderão passar?' ampliam o raciocínio sem oferecer solução. Observe planejamento, relações espaciais, comparação de tamanhos, persistência e colaboração.

3. Laboratório de água

Em área adequada, ofereça recipientes de diferentes formatos, funis, colheres, esponjas, garrafas e objetos que possam ser testados na água. As crianças podem transferir, medir informalmente, comparar capacidades, observar flutuação e criar hipóteses. Registre falas e evite antecipar respostas. A experiência pode ser retomada com desenhos de observação.

4. Cabana e esconderijos

Tecidos grandes, caixas, cadeiras, prendedores e cordas seguras permitem criar espaços de abrigo. A construção mobiliza planejamento motor e colaboração. Depois de pronta, a cabana pode tornar-se

cenário para leitura, faz de conta ou conversa. Observe como o grupo decide onde e como construir, resolve problemas de sustentação e organiza a ocupação do espaço.

5. Caixa de sons

Reúna objetos que produzam sons diferentes: potes, sementes em recipientes fechados, madeiras, tampas, sinos, papéis e instrumentos. Convide as crianças a investigar intensidade, timbre e ritmo. Elas podem criar sequências e acompanhar cantigas. A intenção não é reproduzir uma música corretamente, mas ampliar escuta e expressão.

6. Mercado da turma

Organize embalagens, cestas, etiquetas, papéis, lápis e objetos que representem dinheiro. As crianças podem separar produtos, estabelecer valores imaginários, fazer listas e distribuir funções. O professor observa usos sociais da escrita e ideias matemáticas, intervindo apenas quando isso amplia a brincadeira.

7. Trilhas e percursos motores

Use cordas no chão, bambolês, bancos baixos, caixas firmes, almofadas e marcas para compor percursos. Permita diferentes modos de atravessar, em vez de exigir uma execução única. Crianças podem sugerir mudanças e construir novas regras. Observe equilíbrio, coordenação, planejamento, autocuidado e respeito aos limites.

8. Atelier de materiais naturais

Disponibilize folhas, gravetos, sementes, pedras, argila ou massa, papéis e suportes diversos. A proposta pode partir de uma caminhada de observação. As crianças podem compor imagens, esculturas ou coleções. Evite modelos prontos. Valorize escolhas, texturas, combinações e narrativas produzidas.

9. Histórias com objetos

Coloque em uma cesta pequenos objetos ou figuras variadas. Uma criança escolhe um item e inicia uma história; outras podem acrescentar elementos. A brincadeira trabalha narrativa, imaginação,

escuta e cooperação. Para crianças que se comunicam de outras formas, podem ser usadas imagens, gestos e recursos de comunicação alternativa.

10. Brincadeiras tradicionais da comunidade

Convide famílias a compartilhar cantigas, jogos e brincadeiras de sua infância. Selecione propostas adequadas e explore suas histórias e variações. O objetivo é valorizar patrimônio cultural e ampliar repertórios, evitando tratar culturas de forma folclorizada ou estereotipada.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A brincadeira é uma experiência constitutiva da infância e precisa ocupar posição central no currículo da Educação Infantil. Ao longo desta obra, defendemos que brincar e aprender não são processos separados. As crianças aprendem justamente porque, ao brincar, mobilizam corpo, linguagem, imaginação, memória, emoção, pensamento e relações sociais. O valor pedagógico da brincadeira, entretanto, não depende de transformar cada gesto infantil em exercício escolar.

A intencionalidade docente se expressa na criação de condições para que a experiência aconteça com riqueza. Planejar tempos amplos, organizar espaços convidativos, selecionar materiais abertos, ampliar repertórios culturais, observar interações e intervir com sensibilidade são ações profundamente pedagógicas. O professor não é espectador passivo nem diretor absoluto da brincadeira; é mediador, pesquisador do cotidiano e autor de contextos.

Também reafirmamos que a brincadeira precisa ser inclusiva. O direito de brincar pertence a todas as crianças, independentemente de deficiência, condição social, origem cultural, cor, gênero, linguagem ou modo de participação. Uma instituição que valoriza a diversidade planeja desde o início diferentes formas de acesso e expressão, intervém diante de exclusões e reconhece as culturas das crianças e de suas comunidades.

A avaliação, por sua vez, deve acompanhar processos e não classificar. Registros e documentação pedagógica ajudam a tornar visíveis aprendizagens que acontecem no cotidiano e alimentam novos planejamentos. Quando a equipe observa com atenção, a brincadeira deixa de ser vista como tempo vazio e passa a revelar a complexidade do pensamento infantil.

Ensinar através da brincadeira é assumir uma concepção de educação que respeita a infância no presente. Não se trata de preparar a criança apenas para aquilo que virá depois, mas de garantir que ela viva plenamente experiências de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Uma Educação Infantil de qualidade confia na potência das crianças e, ao mesmo tempo, reconhece a responsabilidade profissional dos adultos em construir ambientes nos quais essa potência possa florescer.

Esperamos que este livro contribua para fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, investigativas e coerentes com os direitos das crianças. Que cada brincadeira observada no cotidiano possa ser entendida não como desordem ou intervalo, mas como produção de cultura, conhecimento e relação.

**REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# BRINCAR COM INTENÇÃO

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DAS BRINCADEIRAS




Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Pina Borges
Josina Alves Martins Leite
Beatriz Oliveira de Cassimiro
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Welita Alves de Araújo Rodrigues
Daiane Teresinha Braz de Freitas
Cleilta Vieira dos Santos Silva
Janaina da Silva Teixeira Rodrigues
Ernestina Nogueira da Motta
Noeli Rosa Ritter Santos
Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues
Nazare da Penha coelho



conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE