

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.014

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 6 MESES A 3 ANOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ane Cleries Maria Queiroz¹

Sheila Libania da Silva Oliveira²

Williclecia Walkiria Dias Ferreira³

RESUMO

Na primeira infância, o brincar assume papel central no desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido não apenas como uma atividade espontânea, mas como direito garantido e prática essencial à construção de saberes. Para crianças entre 6 meses e 3 anos, o lúdico é mediador de experiências cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Em ambientes educacionais como os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as interações promovidas por meio das brincadeiras favorecem aprendizagens significativas e fortalecem vínculos afetivos entre educadores e crianças. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como as práticas pedagógicas que valorizam o brincar contribuem para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Este relato de experiência tem como objetivo evidenciar a importância do brincar no desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos, com base

- 1 Mestra pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino das Ciências - PPGECC da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, ane.cleries@gmail.com;
- 2 Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão - PE, sheila.lidoliveira@adm.educacao.pe.gov.br;
- 3 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - PE, willydias22@gmail.com;

em vivências docentes realizadas em um CMEI de Vitória de Santo Antão – PE. Busca-se destacar o papel das atividades lúdicas como recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem na primeira infância. A pesquisa possui abordagem qualitativa e configura-se como um relato de experiência. Foi realizada a partir da observação participante de crianças entre 7 meses e 3 anos em contexto educacional, com base na análise dos relatórios de desenvolvimento de oito turmas durante o ano de 2024. Os dados revelam que atividades como músicas, brincadeiras sensoriais, dança, pintura, exploração de livros e jogos ao ar livre contribuíram para avanços na linguagem, coordenação motora, interação social e autonomia. O brincar se mostrou um instrumento eficaz na adaptação escolar e no fortalecimento emocional das crianças. Considera-se, portanto, que o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança nos seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Brincar, Primeira Infância, Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui-se como a linguagem primeira e mais significativa da infância, sendo, ao mesmo tempo, uma expressão cultural, social e emocional. Na Educação Infantil, ele é reconhecido como eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança e como um direito assegurado pela legislação brasileira. Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI, 2009) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar é compreendido como princípio pedagógico essencial, articulando o cuidar e o educar em experiências que possibilitam à criança conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nessa perspectiva, brincar não é uma pausa entre os momentos de aprendizagem, mas a própria forma pela qual a criança aprende e constrói sentidos sobre o mundo.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem simbólica e criadora que permite à criança ressignificar suas experiências cotidianas, transformando-as em conhecimento. O jogo, o faz de conta, as brincadeiras corporais e os desafios motores favorecem o desenvolvimento da imaginação, da atenção e da autonomia. Piaget (1971) compreende o brincar como o motor do desenvolvimento cognitivo: é por meio da ação sobre o meio que a criança assimila e acomoda novas experiências, transformando-as em estruturas mentais mais complexas. Para Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade social mediada, em que a criança internaliza regras, papéis e significados, exercitando funções psicológicas superiores como memória, linguagem e imaginação. Winnicott (1975) complementa essa visão ao afirmar que o brincar é uma zona de transição entre a realidade interna e o mundo externo, um espaço de criação onde a criança elabora afetos e estabelece vínculos com o outro.

Na contemporaneidade, as pesquisas sobre o brincar têm enfatizado não apenas sua dimensão simbólica, mas também suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Ribeiro e Santos (2020) apontam que, entre 0 e 3 anos, as brincadeiras estimulam a per-

cepção, a atenção compartilhada e a linguagem, constituindo a base para o pensamento simbólico. Cruz (2022) reforça que o brincar promove o desenvolvimento integral ao articular o corpo, as emoções e o pensamento, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Do mesmo modo, Serafin (2024) e Rosário e Rebelo (2025) evidenciam que o brincar heurístico – aquele em que a criança investiga e experimenta objetos do cotidiano – desenvolve a curiosidade, o raciocínio e a autorregulação emocional.

Esses estudos dialogam com as concepções da BNCC (2017) e do Currículo de Pernambuco (2021), que destacam o brincar como eixo de todas as experiências educativas. O documento pernambucano, em consonância com o marco nacional, propõe um currículo da Educação Infantil organizado a partir das interações e brincadeiras, compreendendo a criança como sujeito ativo, potente e produtor de cultura. Dessa forma, o brincar não se restringe a uma prática didática, mas constitui um modo de ser e de aprender na infância.

Durante os primeiros anos de vida, especialmente entre 6 meses e 3 anos, o brincar assume um papel singular, pois é nesse período que se formam as bases do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. De acordo com Gopnik (2021), o cérebro da criança nessa faixa etária é altamente plástico, e as experiências lúdicas são fundamentais para o fortalecimento das conexões neurais. Brincadeiras que envolvem movimento, exploração sensorial, manipulação de objetos e interação social estimulam funções como atenção, memória, coordenação motora e linguagem. Assim, o brincar é um exercício neurológico, corporal e simbólico, essencial à construção da inteligência e da subjetividade.

No campo da psicologia e da pedagogia, o brincar é compreendido como um mediador entre o real e o imaginário. Para Vygotsky (1989), o jogo simbólico é o lugar onde a criança pode agir “como se fosse maior do que é”, antecipando papéis sociais e exercitando funções mentais em processo de formação. Ao brincar de “cuidar do bebê”, “cozinhar” ou “construir uma casa”, a criança projeta no lúdico as experiências vividas e interna-

liza os modos de agir do mundo adulto. Nesse movimento, ela aprende a significar objetos e ações, transformando o brincar em um espaço de aprendizagem cultural. Kishimoto (2011) acrescenta que a ludicidade é também uma linguagem estética, que permite à criança comunicar-se, criar e refletir sobre o mundo, utilizando gestos, sons e expressões como formas de pensamento.

Além dos aspectos cognitivos e simbólicos, o brincar é também um processo relacional e afetivo. Winnicott (1975) destaca que é no brincar compartilhado que a criança desenvolve segurança emocional, confiança e vínculo com o outro. Essa dimensão relacional é fundamental no contexto da Educação Infantil, em que o brincar coletivo favorece a empatia, o respeito e a cooperação. Santos e Melo (2021) afirmam que o brincar é mediador das relações afetivas na escola, permitindo que as crianças expressem emoções e aprendam a lidar com conflitos de forma construtiva. No mesmo sentido, Oliveira e Moura (2023) observam que o brincar coletivo é um espaço de negociação simbólica e de exercício da cidadania, pois possibilita à criança experimentar regras, alternar papéis e compartilhar decisões.

A neurociência e a psicologia do desenvolvimento têm reforçado, ainda, que o brincar está diretamente ligado à formação da autorregulação emocional e da atenção. Lobo (2023) destaca que, ao brincar, a criança aprende a controlar impulsos, esperar sua vez e lidar com frustrações – habilidades fundamentais para o desenvolvimento socioemocional. Essa visão converge com as diretrizes da BNCC (2017), que orienta que o currículo da Educação Infantil deve promover experiências que integrem corpo, mente e emoção, reconhecendo o brincar como linguagem integradora dessas dimensões.

No contexto brasileiro, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça a importância de assegurar à criança oportunidades de brincar em ambientes seguros, inclusivos e estimulantes. O documento reconhece que o brincar é um direito de cidadania e um fator determinante para o desenvolvimento pleno. Nesse sentido, pensar o brincar na

Educação Infantil é pensar também em políticas públicas que garantam condições adequadas para sua realização – espaços, tempos e materiais que favoreçam a livre expressão, a descoberta e o convívio.

Apesar desse reconhecimento normativo, ainda é comum observar práticas pedagógicas em que o brincar é tratado de forma secundária, como atividade recreativa ou “recompensa” após tarefas dirigidas. Essa compreensão reduz seu potencial educativo e distancia a Educação Infantil de sua essência: ser um espaço de vivências significativas e de aprendizagem pela experiência. É nesse cenário que se justifica a presente pesquisa, cuja relevância reside na necessidade de refletir criticamente sobre como o brincar pode ser ressignificado como prática intencional e estruturante do currículo da Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 6 meses a 3 anos.

O estudo também se justifica pela escassez de relatos de experiência que abordem o brincar nessa faixa etária em instituições públicas, sobretudo em contextos do interior nordestino, onde as condições estruturais e formativas nem sempre favorecem o trabalho pedagógico lúdico. Refletir sobre essas práticas, a partir da vivência docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória de Santo Antão – PE, contribui não apenas para valorizar a ação pedagógica das professoras, mas também para ampliar o debate sobre a importância do brincar nas políticas públicas de Educação Infantil.

De acordo com Lüdke e André (1986), o relato de experiência é uma modalidade de pesquisa que permite transformar a prática em fonte de conhecimento científico, favorecendo a reflexão sobre o fazer docente. Assim, mais do que descrever atividades, o presente trabalho busca compreender os significados e os impactos do brincar nas dimensões cognitiva, motora, afetiva e social do desenvolvimento infantil, dialogando com as experiências concretas vividas no CMEI.

Nesse contexto, o brincar é compreendido como uma prática pedagógica intencional, que promove aprendizagens significativas e respeita o ritmo de cada criança. O Currículo de Pernambuco (2021) reforça essa

perspectiva ao definir que “a brincadeira é o meio pelo qual a criança se apropria da cultura, constrói identidades e se reconhece como sujeito social”. Portanto, o brincar deve ser visto como direito, linguagem e fundamento da educação na primeira infância.

Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos, com base em práticas pedagógicas vivenciadas em um CMEI do município de Vitória de Santo Antão – PE. Busca-se compreender de que forma as experiências lúdicas, planejadas com intencionalidade pedagógica e fundamentadas nas diretrizes da BNCC e do Currículo de Pernambuco, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças pequenas. Além disso, pretende-se destacar o papel do educador como mediador sensível e reflexivo, capaz de transformar o brincar em espaço de aprendizagem e humanização.

Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão teórico-prática sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, compreendendo-o como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve corpo, mente, emoção e cultura. Ao reconhecer o brincar como experiência formadora, reafirma-se a concepção de infância como tempo de descoberta, imaginação e potência criadora, na qual aprender e brincar se confundem como faces de um mesmo processo de humanização.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e caracteriza-se como um relato de experiência, uma vez que parte da prática pedagógica vivenciada em contexto real para refletir criticamente sobre os significados e contribuições do brincar no desenvolvimento de crianças pequenas. Essa abordagem permite compreender os fenômenos educacionais de modo contextualizado, valorizando as interpretações, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade em profundidade, considerando a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. Assim, ao invés de quantificar comportamentos, ela se volta para a análise interpretativa dos significados e relações que emergem das práticas pedagógicas. No caso da Educação Infantil, essa perspectiva é especialmente pertinente, pois permite captar a riqueza simbólica e afetiva presente nas interações entre crianças e educadores.

O relato de experiência, conforme André (1995) e Lüdke e André (1986), constitui uma modalidade científica de investigação que transforma a prática docente em objeto de reflexão e produção de conhecimento. Esse tipo de estudo valoriza a dimensão formativa do fazer pedagógico, pois parte da realidade concreta da escola e retorna a ela em forma de análise crítica, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa maneira, o presente relato não pretende generalizar resultados, mas oferecer interpretações e aprendizagens advindas da experiência, que possam inspirar outras práticas na Educação Infantil.

CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Vitória de Santo Antão - Pernambuco, instituição pública de caráter educacional e social, vinculada à rede municipal de ensino. O CMEI atende crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídas em turmas organizadas por faixa etária, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, emocional, social e simbólico.

A proposta pedagógica da instituição fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo de Pernambuco (2021), documentos que reconhecem o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil. Esses referenciais orientam o trabalho pedagógico de modo a garantir os seis direitos de aprendizagem

e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – articulando o cuidar e o educar em experiências significativas.

O CMEI dispõe de infraestrutura adequada ao trabalho com a primeira infância, contando com salas ambientadas, brinquedoteca, áreas externas com espaços gramados, refeitório, área de convivência e materiais lúdicos diversos. Esses ambientes são organizados intencionalmente para favorecer a exploração, o movimento e as interações entre as crianças, de acordo com as diretrizes da BNCC (2017), que orienta que o espaço educativo deve “convidar ao brincar, à curiosidade e à experimentação”.

Durante o ano letivo de 2024, foram acompanhadas oito turmas, totalizando cerca de 80 crianças, com idades entre 6 meses e 3 anos e 11 meses, público-alvo deste relato. Cada turma contava com duas professoras regentes e o apoio de auxiliares, que desenvolviam atividades pedagógicas em tempo integral. As rotinas diárias incluíam momentos de acolhimento, alimentação, repouso, higiene, brincadeiras livres e dirigidas, músicas, rodas de conversa, experiências sensoriais, jogos simbólicos e atividades artísticas.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e análise dos relatórios de desenvolvimento infantil elaborados pelas educadoras ao longo do ano de 2024. Essa técnica, segundo Triviños (1987), é apropriada quando o pesquisador busca compreender o fenômeno educativo em sua dinâmica real, inserindo-se no contexto estudado e participando das atividades cotidianas.

A observação participante foi registrada em diários reflexivos e relatórios descritivos produzidos pelas docentes, nos quais eram anotadas percepções sobre o comportamento das crianças, suas interações, reações emocionais e avanços nas aprendizagens. Esses registros possibilitaram a construção de uma visão ampla sobre o impacto do brincar nas diver-

sas dimensões do desenvolvimento infantil – cognitiva, motora, afetiva e social.

Os relatórios analisados documentaram atividades pedagógicas diversificadas, como brincadeiras sensoriais, jogos de imitação, cantigas, experiências com texturas, pintura com os dedos, exploração de livros, brincadeiras de faz de conta e circuitos motores. As observações destacaram, especialmente, o papel do brincar espontâneo e do brincar dirigido, planejado com intencionalidade pedagógica e alinhado às competências gerais da BNCC (2017), que envolvem pensamento crítico, criatividade, empatia e cooperação.

Além dos relatórios das professoras, foram consultados planos de aula, registros de planejamento semanal e fotografias pedagógicas (sem identificação das crianças), que auxiliaram na reconstrução do contexto e na análise interpretativa das práticas observadas. Esses materiais constituíram uma base empírica consistente, que permitiu identificar padrões de comportamento, avanços e desafios nas experiências lúdicas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a sistematização e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que possibilita identificar significados, temas recorrentes e categorias emergentes a partir dos registros qualitativos. O processo analítico seguiu as três etapas indicadas pela autora: **(a) pré-análise**, com leitura flutuante e organização dos relatórios; **(b) exploração do material**, com codificação e categorização dos elementos significativos; e **(c) tratamento e interpretação**, em que as categorias foram articuladas ao referencial teórico do estudo.

A partir desse processo, emergiram **quatro categorias de análise**, que estruturaram a discussão dos resultados:

1. **Desenvolvimento cognitivo e simbólico** – refere-se às aprendizagens relacionadas à linguagem, à imaginação e à construção do pensamento;
2. **Expressão motora e sensorial** – envolve o corpo, o movimento e as experiências perceptivas;
3. **Vínculos afetivos e sociais** – diz respeito às relações interpessoais e à formação da identidade;
4. **Ludicidade e aprendizagem significativa** – representa a integração das dimensões anteriores, destacando o brincar como eixo do processo educativo.

Essas categorias foram definidas a partir da frequência de temas nos relatórios e da relevância das práticas observadas no cotidiano do CMEI. Elas também dialogam diretamente com os princípios da BNCC (2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e com os aportes teóricos de Vygotsky (1989), Piaget (1971), Kishimoto (2011) e Serafin (2024), que compreendem o brincar como instrumento de mediação simbólica e de desenvolvimento integral.

A análise foi conduzida de maneira interpretativa e reflexiva, com foco na compreensão do significado pedagógico do brincar no desenvolvimento infantil. Buscou-se evidenciar como as experiências lúdicas, vivenciadas em contextos reais de sala de aula, contribuíram para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

ASPECTOS ÉTICOS E REFLEXIVIDADE DA PESQUISADORA

Embora se trate de um relato de experiência desenvolvido em ambiente escolar, todos os registros analisados preservaram a identidade das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos. Foram utilizados apenas dados coletivos e descritivos, sem identificação individual.

A postura das pesquisadoras foi de observação participante reflexiva, reconhecendo que a docência é, ao mesmo tempo, campo de ação e de

produção de saberes. Conforme Freire (1996), a prática educativa é um ato político e ético, que exige reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Assim, o olhar da pesquisadora-docente não se restringe à observação, mas envolve interpretação crítica e compromisso com a transformação das práticas escolares.

SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO

Dessa forma, o percurso metodológico adotado assegurou coerência entre os objetivos, o método e o objeto de estudo, garantindo rigor científico e fidelidade à natureza da pesquisa qualitativa. A experiência docente foi tratada como fonte legítima de conhecimento, conforme defendem André (1995) e Lüdke & André (1986), permitindo compreender o brincar não apenas como prática cotidiana, mas como fenômeno pedagógico, social e cultural.

O uso combinado da observação participante e da análise documental possibilitou uma leitura aprofundada do contexto, valorizando as vozes e experiências das educadoras e evidenciando as múltiplas dimensões do brincar. Essa metodologia, fundamentada na reflexão sobre a prática, está em consonância com as diretrizes da BNCC (2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e do Marco Legal da Primeira Infância (2016), reafirmando o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral das crianças e com o direito de aprender brincando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos provenientes dos relatórios de acompanhamento e das observações participantes foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite apreender significados latentes, padrões de comportamento e sentidos simbólicos expressos nas práticas pedagógicas. Esse método mostrou-se adequado ao presente estudo por possibilitar uma leitura

qualitativa e interpretativa dos registros, articulando o material empírico às fundamentações teóricas que sustentam a pesquisa.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três etapas principais: **(a) pré-análise**, que corresponde à organização e leitura flutuante do material; **(b) exploração do material**, quando ocorre a categorização e codificação das unidades de significado; e **(c) tratamento e interpretação dos resultados**, que consiste na construção de inferências e articulações com o referencial teórico. Esses procedimentos foram rigorosamente seguidos neste estudo, respeitando a coerência metodológica e a fidelidade à natureza qualitativa da pesquisa.

A leitura inicial dos relatórios e registros permitiu identificar uma ampla diversidade de práticas pedagógicas e experiências lúdicas desenvolvidas ao longo do ano de 2024. Entre as atividades observadas, destacam-se: brincadeiras sensoriais com água, areia e tinta; jogos de imitação e faz de conta; danças e circuitos motores; contação de histórias; manipulação de brinquedos de encaixe; e momentos de brincadeiras livres nos espaços externos. Essas ações foram registradas pelas professoras em linguagem descritiva e reflexiva, evidenciando tanto os aspectos observáveis (comportamentos, gestos, expressões) quanto as interpretações pedagógicas sobre o desenvolvimento das crianças.

Os registros revelam que o brincar é a essência da rotina pedagógica no CMEI, funcionando como elo integrador entre o cuidado e o ensino. Essa constatação confirma o que defende a BNCC (2017), ao afirmar que a Educação Infantil deve ser estruturada com base nas interações e nas brincadeiras, compreendendo o brincar como direito fundamental e modo próprio de aprender. O Currículo de Pernambuco (2021) reforça essa concepção ao destacar que a ludicidade constitui um campo de experiência central, por meio do qual a criança constrói significados, valores e aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesma.

Durante a leitura analítica dos relatórios, observou-se que as educadoras planejavam o brincar com intencionalidade pedagógica, articulando-o às competências gerais da BNCC. As brincadeiras eram organizadas

de modo a favorecer a curiosidade, a imaginação, a cooperação e a autonomia. Por exemplo, nas turmas de 6 meses a 1 ano e 7 meses, predominavam as experiências sensoriais e de movimento; já nas turmas de 1 a 3 anos e 11 meses, destacavam-se as brincadeiras simbólicas e sociais, que envolviam papéis, histórias e dramatizações. Essa diferenciação etária respeitava o ritmo de desenvolvimento de cada grupo, assegurando que o brincar fosse ao mesmo tempo livre e orientado.

A análise permitiu compreender que o brincar, no contexto observado, não é apenas um recurso didático, mas um campo de experiência no qual se articulam diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Piaget (1971) compreende o jogo como forma de assimilação da realidade e de reorganização do pensamento; Vygotsky (1989) o interpreta como espaço de mediação simbólica e de internalização de significados culturais; Winnicott (1975) o define como área transicional onde a criança se sente segura para criar e comunicar-se; e Kishimoto (2011) o reconhece como linguagem estética e expressiva, pela qual a criança dá forma à sua subjetividade. Esses aportes teóricos serviram de base para a interpretação das práticas observadas, conferindo ao estudo densidade analítica e coerência epistemológica.

No material empírico, as manifestações do brincar mostraram-se múltiplas e ricas em significados. Em um dos registros, por exemplo, descreve-se uma atividade em que crianças de aproximadamente 1 ano exploravam caixas de papelão grandes, entrando e saindo, empurrando, empilhando e derrubando-as. Embora a cena pareça simples, ela expressa elementos fundamentais do desenvolvimento infantil: a coordenação motora, a noção de permanência do objeto, a relação de causa e efeito e o prazer da descoberta. Essa experiência corrobora a ideia de Cruz (2022) de que o corpo é o primeiro instrumento cognitivo da criança, sendo o brincar o meio pelo qual ela constrói conhecimento sobre o espaço e sobre o outro.

Em outra observação, crianças de 2 a 3 anos reproduziam gestos de cuidado ao “dar comida” a bonecas e “cozinhar” com panelinhas. A educadora, ao narrar as ações das crianças (“agora o bebê vai dormir”, “vamos

preparar a comida”), transformava a brincadeira em diálogo, expandindo o vocabulário e criando situações comunicativas reais. Essa prática ilustra o que Vygotsky (1989) denomina zona de desenvolvimento proximal (ZDP): a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que pode realizar com a mediação de um adulto. O brincar, nesse caso, é o campo privilegiado onde essa mediação acontece de forma natural e prazerosa.

A leitura transversal dos relatórios permitiu ainda identificar padrões de observação comuns entre as professoras, tais como: **(a) o aumento da autonomia das crianças nas rotinas diárias; (b) o desenvolvimento da linguagem oral e gestual; (c) a ampliação da capacidade de concentração durante atividades dirigidas; e (d) a redução de comportamentos de insegurança, especialmente nas turmas de adaptação.** Esses elementos evidenciam o impacto positivo das práticas lúdicas no processo de desenvolvimento integral.

Do ponto de vista analítico, a construção das categorias de análise não foi um procedimento meramente técnico, mas um exercício reflexivo. As categorias emergiram do diálogo constante entre teoria e prática, entre o olhar das professoras e as referências teóricas que sustentam a compreensão do brincar como fenômeno educativo. Assim, foram definidas quatro categorias centrais, que se complementam e interagem:

1. **Desenvolvimento cognitivo e simbólico**, relacionado à linguagem, imaginação e raciocínio;
2. **Expressão motora e sensorial**, que envolve o corpo, o movimento e a percepção;
3. **Vínculos afetivos e sociais**, que se referem às relações interpessoais e à construção da identidade; e
4. **Ludicidade e aprendizagem significativa**, que articula as dimensões anteriores, revelando o brincar como eixo da ação pedagógica.

Cada uma dessas categorias reflete dimensões que a BNCC (2017) reconhece como fundamentais no campo da Educação Infantil e que o

Currículo de Pernambuco (2021) sistematiza em seus campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Assim, as categorias emergentes do estudo não apenas dialogam com os referenciais curriculares, mas os concretizam na prática pedagógica.

Durante o processo de interpretação, foi possível observar que as experiências lúdicas proporcionaram às crianças oportunidades de aprender de modo significativo, construindo saberes que não se limitam ao conteúdo formal, mas abrangem competências socioemocionais e cognitivas essenciais. Conforme Ribeiro e Santos (2020), o brincar nos primeiros anos de vida potencializa a atenção, a memória e o pensamento simbólico, estabelecendo as bases para aprendizagens futuras. Esse entendimento encontra eco em Serafin (2024), que afirma que o brincar heurístico – livre, exploratório e investigativo – estimula o raciocínio e a criatividade, preparando a criança para enfrentar desafios de forma autônoma.

As observações mostraram também que o brincar tem papel fundamental na adaptação escolar e no bem-estar emocional. Nos relatos de adaptação das turmas de berçário, as professoras destacaram que as brincadeiras de acolhimento (como rodas de música, jogos de esconder e atividades com tecidos coloridos) foram determinantes para reduzir o choro e aumentar o vínculo afetivo com o grupo. Essa constatação dialoga com Winnicott (1975), que concebe o brincar como espaço de segurança e confiança, no qual a criança encontra suporte emocional para lidar com separações e novas experiências.

Sob uma perspectiva sociointeracionista, Santos e Melo (2021) observam que o brincar, quando mediado pelo educador, favorece a construção de vínculos e o desenvolvimento da empatia. No CMEI estudado, isso se evidenciou em atividades de grupo, como dramatizações e jogos cooperativos, em que as crianças aprendiam a esperar a vez, a dividir materiais e a ajudar o colega. Tais experiências reforçam que o brincar é também um instrumento de socialização e formação de valores.

A análise revelou ainda que o brincar é permeado por múltiplas linguagens – gestual, corporal, verbal e simbólica –, que se entrelaçam na expressão infantil. Essa multiplicidade confirma o que Kishimoto (2011) denomina de “linguagem do brincar”, pela qual a criança comunica-se com o mundo e constrói sua identidade. No CMEI, as educadoras demonstravam sensibilidade ao interpretar essas linguagens, respondendo às iniciativas infantis com escuta ativa e intervenções sutis, conforme preconiza Serafin (2024), que defende o papel do professor como mediador sensível e não como condutor da brincadeira.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a integração entre os aportes clássicos e contemporâneos permitiu uma compreensão abrangente do brincar. Piaget (1971) contribuiu com a visão construtivista da aprendizagem; Vygotsky (1989) com a noção de mediação cultural e zona de desenvolvimento proximal; Winnicott (1975) com a dimensão afetiva e terapêutica do brincar; Kishimoto (2011) com a ludicidade como eixo curricular; e autores recentes como Cruz (2022), Lobo (2023) e Rosário & Rebelo (2025) com interpretações atualizadas sobre o papel do brincar na neuroplasticidade e na formação da autonomia emocional.

Essas diferentes perspectivas se encontram no campo da Educação Infantil como um mosaico conceitual que fundamenta a compreensão do brincar como fenômeno complexo, que articula cognição, emoção, corpo e cultura. Assim, a leitura dos relatórios não foi apenas descritiva, mas interpretativa, buscando captar o sentido pedagógico das práticas lúdicas e sua contribuição para o desenvolvimento integral.

A partir desse processo de interpretação, ficou evidente que o brincar é o núcleo organizador da prática docente no CMEI estudado. Ele orienta o planejamento, estrutura as rotinas e media as aprendizagens. Essa constatação reforça o argumento de Brougère (1998) de que o brincar é uma prática cultural que ensina modos de estar e agir no mundo, e de Kishimoto (2011), que o reconhece como direito e fundamento do currículo.

As quatro categorias de análise não são estanques; pelo contrário, são dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. O desenvol-

vimento cognitivo e simbólico emerge da ação corporal e sensorial; os vínculos afetivos sustentam a aprendizagem significativa; e a ludicidade permeia todas as outras dimensões como princípio articulador. Assim, o brincar revela-se simultaneamente como meio, linguagem e fim do processo educativo.

Dessa forma, a análise teórico-empírica conduzida prepara o terreno para a discussão dos resultados a seguir, na qual cada categoria será aprofundada em diálogo com os autores que fundamentam este estudo. Essa transição marca a passagem do nível descritivo para o interpretativo, evidenciando como o brincar, além de promover aprendizagens, se constitui em um ato pedagógico, ético e político, que assegura à criança o direito de viver plenamente sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como propósito analisar e refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral de crianças de 6 meses a 3 anos, a partir das vivências docentes realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória de Santo Antão – PE. A partir da abordagem qualitativa e da análise de conteúdo, foi possível compreender o brincar como eixo estruturante do processo educativo, revelando suas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016).

Os resultados obtidos reafirmam que o brincar não é uma simples atividade recreativa, mas um ato educativo intencional, carregado de significados, afetos e aprendizagens. As quatro categorias emergentes da análise – desenvolvimento cognitivo e simbólico, expressão motora e sensorial, vínculos afetivos e sociais, e ludicidade e aprendizagem significativa – mostraram-se interdependentes e complementares, compondo um quadro integrado de desenvolvimento humano. A criança, ao brincar,

pensa, sente, comunica-se e constrói conhecimento, tornando o lúdico o fio condutor de sua relação com o mundo.

Do ponto de vista cognitivo e simbólico, observou-se que o brincar estimula funções como a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a linguagem. As experiências sensoriais e imaginativas favoreceram o pensamento criativo e a resolução de problemas, confirmando as contribuições teóricas de Piaget (1971), Vygotsky (1989) e Kishimoto (2011). Esses autores, embora partam de perspectivas diferentes, convergem ao reconhecer que a aprendizagem infantil se dá pela ação e pela interação com o outro e com o meio. No CMEI estudado, a presença da mediação docente se mostrou decisiva para potencializar essas aprendizagens: as professoras atuavam como narradoras, interlocutoras e participantes das brincadeiras, transformando cada momento em oportunidade de descoberta e significação.

No campo motor e sensorial, o brincar se configurou como um espaço de exploração e desenvolvimento corporal. As crianças experimentaram movimentos, ritmos e texturas, fortalecendo a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência espacial. Conforme Cruz (2022) e Lobo (2023), o corpo é o primeiro instrumento de aprendizagem e o meio pelo qual a criança organiza o pensamento. Essa constatação ficou evidente nas práticas pedagógicas observadas, que integravam o movimento, a música e a expressão artística como caminhos de aprendizagem integral.

A dimensão afetiva e social também se mostrou essencial. O brincar coletivo foi responsável por promover vínculos de amizade, cooperação e empatia, fundamentais para o convívio e para a construção da identidade. Em consonância com Winnicott (1975) e Santos e Melo (2021), verificou-se que o brincar constitui um espaço de segurança emocional, onde a criança encontra suporte para lidar com suas emoções, comunicar desejos e resolver conflitos de forma criativa. No CMEI, as atividades lúdicas planejadas com foco no acolhimento e na interação foram determinantes para o processo de adaptação escolar e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo.

A ludicidade, por sua vez, apareceu como elemento transversal a todas as dimensões analisadas. Ela integra o pensar, o sentir e o agir, unificando corpo e mente, emoção e cognição, individual e coletivo. Ao brincar, as crianças se tornaram protagonistas de suas aprendizagens, exercitando a imaginação e a autonomia. Essa constatação confirma o que defende Brougère (1998): o brincar é uma prática cultural que ensina valores, saberes e modos de viver. O brincar, portanto, é também um ato político e formativo, na medida em que garante à criança o direito de aprender pela experiência e de expressar-se plenamente como sujeito.

Do ponto de vista pedagógico, os achados desta pesquisa evidenciam a necessidade de uma ressignificação das práticas docentes na Educação Infantil. É imprescindível que os educadores reconheçam o brincar como um direito e não como um recurso metodológico secundário. Como defendem Kishimoto (2011) e Serafin (2024), o brincar intencional exige planejamento, escuta ativa e sensibilidade para perceber o sentido das ações infantis. A mediação do professor não deve limitar a espontaneidade da criança, mas oferecer condições para que ela explore, descubra e crie a partir de suas próprias experiências.

O Currículo de Pernambuco (2021) propõe que as instituições de Educação Infantil organizem o tempo e o espaço de modo a favorecer o brincar livre e dirigido, garantindo à criança oportunidades diárias de interação e descoberta. No CMEI analisado, a intencionalidade pedagógica esteve presente no modo como as educadoras organizavam os ambientes e materiais, promovendo experiências significativas e respeitando o ritmo individual das crianças. Essa prática reflete a concepção de currículo vivo, dinâmico e afetivo, em que o brincar é tanto meio quanto fim do processo educativo.

Além dos avanços pedagógicos, este estudo também revela implicações formativas importantes. O relato de experiência mostrou que a reflexão sobre a prática é um poderoso instrumento de formação docente, permitindo às professoras compreenderem o impacto de suas ações e aprimorarem o planejamento pedagógico. De acordo com Freire (1996),

ensinar exige pesquisa e reflexão contínua sobre o próprio fazer. Assim, ao transformar sua vivência em objeto de estudo, a educadora se torna pesquisadora de sua prática e produtora de conhecimento.

Os resultados deste trabalho reforçam a importância de investir na formação continuada de professores da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao entendimento do brincar como linguagem e direito. É fundamental que as políticas públicas ampliem o acesso a programas formativos que valorizem a escuta da criança, a observação sensível e o planejamento intencional das experiências lúdicas. Tal investimento contribui para consolidar uma prática pedagógica humanizadora, comprometida com a infância e com os princípios éticos e estéticos da educação.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos espaços e tempos escolares. O brincar requer ambientes seguros, estimulantes e flexíveis, onde as crianças possam movimentar-se, experimentar e criar. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) estabelece que o espaço físico da Educação Infantil deve assegurar o direito de brincar em condições adequadas. Assim, repensar a arquitetura das creches e CMEIs é parte integrante da valorização da infância, pois o ambiente também educa e comunica valores.

A análise das práticas observadas no CMEI de Vitória de Santo Antão – PE permite concluir que a instituição tem conseguido materializar, em sua proposta pedagógica, os princípios da BNCC e do Currículo de Pernambuco, ao promover uma educação baseada nas interações e brincadeiras. As experiências relatadas revelam um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral, que respeita a singularidade de cada criança e reconhece o brincar como forma legítima de aprender e de ser no mundo.

No entanto, o estudo também aponta desafios a serem enfrentados. Um deles é a necessidade de ampliar os tempos destinados ao brincar livre, muitas vezes reduzidos por demandas administrativas ou pelo excesso de atividades dirigidas. Outro desafio é a ampliação do diálogo entre educadores e famílias, para que o brincar também seja valorizado

no ambiente doméstico, fortalecendo a continuidade entre escola e lar. Conforme Oliveira e Moura (2023), quando a família compreende o valor pedagógico do brincar, o processo educativo torna-se mais coerente e significativo para a criança.

Considera-se, portanto, que o brincar deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo compreendido como um direito humano fundamental e um instrumento de desenvolvimento integral. Ele articula o cuidar e o educar, o sentir e o pensar, o individual e o coletivo, configurando-se como linguagem própria da infância.

A experiência relatada neste estudo reafirma que a escola da primeira infância é, antes de tudo, um espaço de encantamento, descoberta e criação, onde cada gesto, som ou movimento é expressão de pensamento e emoção. O brincar, quando reconhecido em sua potência formativa, transforma a sala de aula em um ambiente de vida, de cultura e de aprendizagem.

Em síntese, o relato aqui apresentado demonstra que o brincar não é apenas o que a criança faz, mas o modo como ela pensa, aprende e se humaniza. Reafirma-se, portanto, o compromisso ético e pedagógico da Educação Infantil com a garantia desse direito, conforme os princípios da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

Ao finalizar este estudo, reafirma-se também a necessidade de novas pesquisas e relatos que ampliem o debate sobre o brincar na primeira infância, especialmente em contextos públicos e comunitários. Cada experiência, ao ser sistematizada e compartilhada, contribui para fortalecer a pedagogia da infância e consolidar uma educação verdadeiramente centrada na criança – uma educação que reconhece que brincar é viver, aprender e ser.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (Marco Legal da Primeira Infância). Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Letícia da Silva. O brincar na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. Instituto Federal Goiano, 2022.

DOMINGOS, Carla N.; PINTO, Denise A. A importância do brincar na educação infantil de 0 a 3 anos. Centro Universitário Calafiori, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LOBO, Mariana Alves. Corpo, movimento e aprendizagem na primeira infância: práticas lúdicas e o desenvolvimento sensório-motor. Revista de Educação e Infância, v. 9, n. 1, p. 45-62, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, Fabiana Maria. A importância das brincadeiras na educação infantil de 0 a 3 anos. João Pessoa: UFPB, 2016.

OLIVEIRA, Bruna de; MOURA, Carla. O papel da família no incentivo ao brincar na primeira infância: uma análise sob a ótica da Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação e Infância, v. 3, n. 2, p. 55-71, 2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIBEIRO, Ana M. N. F.; SANTOS, Daiane B. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil. UNIFAN, 2020.

ROSÁRIO, Isabel M.; REBELO, Eliane S. O brincar heurístico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. Revista Uniaraguaia, v. 12, n. 2, 2025.

SANTOS, Rafaela F.; MELO, Adriana F. Brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 4, 2021.

SERAFIN, Amanda V. A importância do brincar heurístico: um olhar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. São Leopoldo: UNISINOS, 2024.

TAVARES, Bianca M.; BASTOS, Mariana S.; LIMA, Ana F. A importância do brincar para a aquisição da linguagem de crianças de 0 a 3 anos. Revista FOCO, v. 16, n. 4, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.