



UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

O Brincar como Prática Pedagógica nos Anos Iniciais: Reflexões sobre a Aprendizagem
em Tempos de Conectividade

Natália Velloso Ferreira Cassim

Rio de Janeiro

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Natália Velloso Ferreira Cassim

O Brincar como Prática Pedagógica nos Anos Iniciais: Reflexões sobre a Aprendizagem
em Tempos de Conectividade

Monografia a ser apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do grau de formação em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Julia
Polessa Maçaira

Rio de Janeiro
2026



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 14 dias do mês de julho de 2026, na sala 239 da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **“O Brincar como Prática Pedagógica nos Anos Iniciais: Reflexões sobre a Aprendizagem em Tempos de Conectividade”** de autoria da graduanda **Natália Velloso Ferreira Cassim** DRE: 121081509 do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca foi constituída pelos professores: Joyce Louback Lourenço, André Bocchetti e Julia Polessa Maçaira, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 15 h, a sessão foi aberta, convidando-se o/a candidato/a a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidato/a dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota 9,5. O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 16 h. E, para constar, eu, Julia Polessa Maçaira, lavrei a presente ata que foi assinada por mim, pela da Banca Examinadora e pelo/ candidato/a.

JULIA POLESSA MAÇAIRA (EDD)

Professor/a Dr./a Orientador/a e Presidente da Sessão

JOYCE LOUBACK LOURENÇO (EDF)

Professora Examinadora

ANDRÉ BOCCHETTI (EDA)

Professor Examinador

NATÁLIA VELLOSO FERREIRA CASSIM

Candidata

“Crianças humanas e corpos humanos precisam estar enraizados em comunidades humanas. As crianças precisam crescer na Terra antes de podermos enviá-las a Marte.”

- Jonathan Haidt

AGRADECIMENTOS

Ser grato implica em reconhecer e valorizar que muitas vezes temos e recebemos mais do que merecemos, então ao chegar no fim dessa etapa sou profundamente grata. Percebo que a maior conquista não foi apenas terminar, mas permitir-me ser transformada por todo o percurso. Cada desafio enfrentado, cada renúncia, cada aprendizado e cada encontro moldaram quem sou hoje, não apenas como estudante, mas como mulher, esposa, mãe e futura educadora.

Agradeço por esta conquista não representar um fim. Ao contrário, ela marca o início de uma nova forma de olhar, pensar e viver a educação. Que eu jamais perca a sensibilidade diante das crianças, a coragem de aprender continuamente e a convicção de que educar é, antes de tudo, um ato de amor, esperança e compromisso com a transformação de vidas. Levo comigo a certeza de que todo conhecimento só encontra seu verdadeiro sentido quando se transforma em serviço.

A Deus, aos meus, especialmente ao meu marido, Maycon, e à minha filha, Maria Helena, à minha mãe, Nelma, e à minha sogra, Elzira, expresso minha mais sincera gratidão pela generosidade durante toda esta trajetória. Por fim, à minha orientadora, professora Dra. Julia Polessa, agradeço pelo carinho, pela disponibilidade, pela paciência, pelo incentivo e pela troca de conhecimentos que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

RESUMO

A presente pesquisa analisa e reflete a importância do brincar como prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando o fato de que a infância na contemporaneidade é marcada pelo crescente uso das tecnologias digitais. O estudo tem como objetivo refletir sobre o brincar como linguagem essencial da infância e como prática pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida por meio da observação participante realizada durante o estágio supervisionado no Colégio Pedro II – Campus Humaitá. Dialogando com autores que discutem a infância, o brincar, a ludicidade e os processos de aprendizagem, como Brougère, Kishimoto, Huizinga e Vygotsky. Também foram analisados documentos oficiais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 15.100/2025 e a Lei nº 15.211/2025 com o objetivo de refletir acerca dos desafios que atravessam a infância em tempos de conectividade. As observações realizadas das práticas evidenciam que as experiências lúdicas favorecem não só os objetivos educacionais e a construção de uma aprendizagem significativa conforme as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular, mas também propiciam habilidades como criatividade, autonomia, resolução de problemas, pensamento crítico, interação social e protagonismo infantil. Essas competências são bases sólidas para que, futuramente as crianças possam estabelecer uma relação mais consciente, crítica e equilibrada com as tecnologias digitais, utilizando-as de maneira responsável e reflexiva. Dessa forma, defender o brincar como prática pedagógica é reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e contribuir para a construção de uma educação mais humana, significativa e preparada para os desafios da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Brincar; Conectividade; Aprendizagem; Infância.

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DOU Diário Oficial da União

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

OMS Organização Mundial da Saúde

PPP Projeto Político-Pedagógico

SOEP Setor de Orientação Educacional Pedagógica

TEA Transtorno do Espectro Autista

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	16
1.1 Brincar espontâneo e brincar intencional.....	19
1.2 Conceitos de Brincadeira, jogo e o lúdico.....	22
1.3 O papel do professor como mediador.....	24
CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS.....	26
2.1 Análises e Reflexões sobre as observações do estágio.....	32
CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

INTRODUÇÃO

O papel da educação, segundo a Base Nacional Comum Curricular, é assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e éticos, de modo a promover uma formação humana ampla e significativa (BRASIL, 2017). Sendo assim como justificar uma educação integral sem o brincar? Essa pergunta ajuda na reflexão sobre a infância no contexto atual brasileiro e a necessidade de compreender que existe uma realidade que não pode ser ignorada ou descolada da aprendizagem, pois a Era Digital e a conectividade com os aparelhos eletrônicos nos atravessam e influenciam diretamente. E as crianças não ficam de fora desse cenário que transforma o modo de brincar, de se comunicar, de aprender e de se relacionar com o mundo. O fato é que as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço cada vez mais significativo na vida das crianças.

Diante desse cenário, é notório perceber que as novas formas de interação e diferentes meios de comunicação afetam as formas de aprendizagem e essa transformação produz impactos no chão da escola. Muitos brinquedos, por exemplo, já chegam às crianças com uma forma de uso previamente determinada e definida, frequentemente associadas a personagens da mídia ou lógicas algorítmicas que oferecem narrativas prontas e limitam as possibilidades. Fazendo com que o brinquedo deixe de ser compreendido como um objeto aberto à imaginação e à criação infantil, passando a conduzir ou até padronizar, em certa medida, as formas de brincar. Reduzindo muitas vezes sua própria capacidade de inventar, simbolizar e atribuir novos significados. Essa lógica não afeta apenas os brinquedos, mas também influencia o próprio *modus operandi* das crianças, impactando suas formas de explorar o mundo, construir narrativas, resolver problemas e exercer a criatividade por meio do brincar.

As redes sociais são uma outra amostra dessa realidade pois deixa exposta a intensidade desse processo ao expor as crianças a conteúdos padronizados, hiperestimulantes, desafios virais e tendências. Frequentemente desvinculados da imaginação, da autoria e da experiência concreta do brincar. Ao consumir cada vez mais esse tipo de conteúdo pouco a pouco, assumimos uma postura mais passiva. Esse comportamento não afeta apenas as ideias e o cognitivo, mas também o corpo, que permanece parado, hipnotizado por muito tempo diante das telas.

No entanto, a infância é uma fase que exige movimento, exploração e interação com o

ambiente. Correr, tocar, experimentar o espaço e conhecer o próprio corpo são experiências fundamentais para a descoberta do mundo e para o processo de aprendizagem. Essa afirmação vai de encontro a perspectiva de Lev Vygotsky (2008), ao defender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação ativa da criança com o meio social e cultural em que está inserida. Em sua obra, *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, o autor destaca como as experiências vivenciadas de forma integral, considerando todas as dimensões da criança — corporal, psicológica, emocional, afetiva e social —, desempenham um papel crucial na construção de conhecimento e assimilação da realidade, uma vez que esse processo ocorre a partir das interações e mediações presentes no contexto sociocultural.

Em sua teoria o autor ainda explica que existem funções, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, o raciocínio e o pensamento abstrato, que não se desenvolvem de forma espontânea, mas são construídas aos poucos por meio da mediação. Nesse processo, vale ressaltar o papel essencial que o brincar assume já que ao participar de brincadeiras de faz de conta, jogos e atividades simbólicas, a criança representa diferentes situações do cotidiano e utiliza essa linguagem para organizar suas ações.

Assim, como mediar o uso das tecnologias na infância, considerando que a questão não se limita a permitir ou proibir o acesso, mas envolve um trabalho de reflexão sobre os impactos que seu uso excessivo pode gerar na saúde, na aprendizagem e nas experiências próprias dessa fase. Até mesmo a quantidade de tempo que destinamos às telas é algo que precisa ser repensado, já que isso reduz significativamente a oportunidade de vivenciar outras atividades fundamentais na infância, como brincar, movimentar-se, explorar o ambiente e estabelecer relações sociais, como mencionado anteriormente. Essa reflexão não se limita apenas à infância ou às crianças, mas se estende a todos que estão imersos nessa conectividade exacerbada.

De acordo com Jonathan Haidt (2024), a exposição infantil aos dispositivos digitais, principalmente celulares e redes sociais, tem produzido alterações significativas nos comportamentos e padrões de atenção, concentração e engajamento. O autor argumenta que esses ambientes são estruturados por algoritmos que mapeiam com base em estímulos rápidos, recompensas imediatas e variações constantes de foco, o que pode reduzir a capacidade de suportar o tédio e a persistência diante de tarefas mais longas e complexas. E a aprendizagem que necessita de todas essas dimensões tende a se tornar fragmentada e imediatista, marcada por soluções rápidas em vez de processos reflexivos mais longos.

Esse cenário tem produzido impactos que ultrapassam o muro da escola. Jonathan Haidt

(2024) alerta que a infância vem sendo aos poucos deslocada de experiências corporais, presenciais e coletivas para ambientes digitais individualistas e estruturados por mecanismos constantes de captura da atenção. Tornando essa prática repetitiva, rotineira e habitual, incorporada ao cotidiano da criança. Ou seja, ela se acostuma a ter suas relações mediadas pela tecnologia e a consumir vídeos curtos, jogos e outros conteúdos que geram entretenimento por meio de estímulos rápidos e recompensas imediatas favorecendo a permanência e o vício.

Como consequência dessa realidade, as atividades que exigem escuta prolongada, elaboração de ideias, cooperação e resolução de problemas apresentam muitas vezes grandes barreiras e dificuldades. É claro que não se trata de afirmar que a tecnologia seja uma vilã, até porque na realidade de muitas famílias, os dispositivos digitais assumem diferentes funções: entretenimento, acesso à informação, comunicação e até como estratégia para manter a criança quieta, sentada e sem atrapalhar os adultos, que por vezes também estão nas telas. Mas até que ponto essa aparente facilidade não representa, uma redução de experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil?

E essa discussão toma uma outra perspectiva quando adentra aos espaços escolares, tornando questionáveis práticas que valorizam o silêncio, a imobilidade e a “adultização” da criança. Outro discurso que pode ser investigado é essa concepção de infância, principalmente em espaços escolares, que muitas vezes é atravessada pela lógica da contenção, da inatividade e da ausência de agitação ou barulho que são por vezes confundidos com aprendizagem e bom comportamento. Ou pior ainda, características que são próprias da infância, como a curiosidade, o movimento, a imaginação e o brincar, passam a ser vistas como obstáculos ao processo educativo, em vez de serem reconhecidas como dimensões fundamentais do desenvolvimento.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta que o excesso de tempo de tela na infância está associado ao aumento do comportamento sedentário e à redução da prática de atividades físicas, aspectos que podem interferir no desenvolvimento da criança (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019). Nesse sentido, destaca-se a importância de experiências que envolvam o brincar, o movimento, a interação e a exploração corporal, considerando que essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A recomendação da OMS, é que o tempo de exposição às telas deve ser limitado ou irrisório e substituído por atividades ativas e interativas, justamente por reconhecer que o movimento, o brincar e a convivência são essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo

e emocional.

Essa preocupação de Haidt é um retrato da realidade brasileira e dialoga perfeitamente com Lev Vygotsky (2008), que enfatiza o papel da mediação social, da linguagem e da interação simbólica na construção do conhecimento. Como Vygotsky defende, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas organiza regras sociais e papéis culturais, transformando sua compreensão do mundo e agindo além do que consegue fazer sozinha, contudo quando o brincar é reduzido a interações digitais padronizadas ou substituído por atividades excessivamente dirigidas, perde-se o movimento corporal, a brincadeira simbólica e a experiência de coletividade e de aprendizagem conjunta. Que se constitui naturalmente um espaço privilegiado para a autonomia, a criatividade e a regulação emocional. Ele ainda destaca que o desenvolvimento humano ocorre através das relações, e não no isolamento, o que reforça a importância do brincar coletivo e livre que prioriza o diálogo, a negociação e o protagonismo da criança. E ao brincar, a criança participa de experiências que favorecem seu desenvolvimento, negociando regras, criando hipóteses, experimentando diferentes papéis sociais, resolvendo conflitos e atribuindo significados ao mundo ao seu redor. Essas experiências valiosas estão muito distantes quando comparamos as vivenciadas em ambientes digitais, uma vez que dificilmente podem ser reproduzidas em sua inteireza e integralmente por esses espaços.

Assim, se torna ainda mais necessário a problematização e a relevância dessa monografia que tem como objetivo a conscientização do brincar como Prática Pedagógica nos Anos Iniciais e refletir sobre a Aprendizagem em Tempos de Conectividade. É nesse cenário que surge a necessidade e a justificativa para essa pesquisa, já que autores consagrados como Vygotsky, Kishimoto e Brougère demonstram através de suas obras que a brincadeira constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade, da autonomia e das habilidades sociais.

Essa preocupação também mobilizou debates no campo das políticas públicas. A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, conhecida como “A Lei da proibição do uso de celulares na escola” recentemente sancionada pelo Presidente da República e publicada no Diário Oficial da União (DOU), trouxe algumas diretrizes sobre o uso de aparelhos eletrônicos. Conforme apresentado no Art. 1º, seu objetivo é “dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes” (BRASIL, 2025).

No entanto, mesmo tendo bons objetivos, essa medida muitas vezes se mostra ineficaz, pois os alunos tendem a usar o celular escondido devido à importância do aparelho para sua comunicação, identidade social e sensação de pertencimento. Ou seja, a era digital faz parte do processo de construção de identidade e da noção de sujeito social, mas quando se trata do aprendizado de crianças, seu uso pode se tornar perigoso, pois pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, sendo necessário a mediação e limitação desse acesso.

Sendo assim, o brincar tradicional não pode ser substituído por jogos digitais educativos ou tempo de telas para gerar entretenimento e aprendizagem, pois estes não promovem os mesmos benefícios no desenvolvimento infantil, além disso, o uso excessivo de telas mesmo fora do espaço escolar ou em adultos pode gerar dependência e comportamentos de vício, reforçando a necessidade de um equilíbrio entre atividades digitais e experiências presenciais. O brincar ainda configura-se em um tempo de encontro consigo, com o outro e com o mundo.

Outro exemplo, nesse mesmo sentido, é a Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, conhecida como Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), sancionada e publicada da mesma forma da outra lei mencionada. A proposta dela é prevenir riscos relacionados à segurança e privacidade. Conforme disposto em seu Art. 1º, a lei “dispõe sobre a proteção de crianças e de adolescentes em ambientes digitais” (BRASIL, 2025) Essas legislações até representam o início de um avanço ao estabelecer estratégias de proteção para crianças e adolescentes nos ambientes digitais, mas será que a simples restrição legislativa do uso dos aparelhos resolve?

Assim a presente pesquisa, de natureza qualitativa, por buscar compreender esses fenômenos a partir dos significados, das experiências e das relações entre o brincar como prática pedagógica e a aprendizagem em tempos de conectividade, principalmente nos Anos Iniciais. Como a socióloga Cecilia Minayo (2015) define, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das atitudes e das práticas sociais, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. Se qualificando como uma abordagem adequada para compreender como os indivíduos percebem, vivenciam e atribuem sentidos às suas práticas. Olhar por essa lente torna-se pertinente para entender como a presença das telas vem modificando as experiências próprias da infância e como essas práticas passam a integrar o cotidiano infantil, influenciando formas de aprendizagem, socialização e construção da identidade.

Esse cenário me fez pensar na urgência de uma prática docente atual e funcional e me questionar: Quais são as práticas pedagógicas mobilizadas nas escolas para garantir e proporcionar o brincar em tempos digitais? E assim o procedimento metodológico adotado, foi a observação participante realizada durante o estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia, desenvolvido no segundo semestre de 2025, no Colégio Pedro II – Campus Humaitá, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Tornando possível acompanhar e observar a rotina escolar, as práticas pedagógicas, as interações e relações entre as crianças.

O acompanhamento ocorreu durante aproximadamente três meses e foi registrado em forma de diário para sintetizar informações e sistematizar percepções. A turma era composta por vinte crianças mas dificilmente todas estavam presentes, com faixa etária entre 6 e 7 anos, com uma professora regente que contava com momentos de bidocência uma vez por semana e com a presença de um mediador destinado ao acompanhamento de um estudante com diagnóstico relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante o período observado, não havia outras estagiárias atuando na turma.

A partir dessas experiências observadas e vivenciadas durante o estágio tornou-se possível refletir como as práticas de interação, de ludicidade e da brincadeira e o uso de tecnologias atravessam o chão da escola e o dia a dia das crianças. Nesse contexto, o diálogo com as contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Gilles Brougère, Johan Huizinga e Tizuko Morchida Kishimoto possibilitam o aprofundamento e a compreensão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e nas experiências educativas. Esses referenciais teóricos serão mobilizados para estabelecer uma relação entre as observações realizadas no estágio e a análise das transformações vivenciadas pela infância diante da presença das tecnologias digitais.

Entre os principais teóricos referenciais que tratam desse tema, destaca-se Vygotsky (2008) que compreende o brincar como uma atividade motora de desenvolvimento cognitivo e social, que permite à criança incorporar a cultura e expandir suas capacidades intelectuais e de comportamento. Brougère (1995), ressalta que o brincar é uma prática social construída nas relações que a criança estabelece com o mundo à sua volta e é no brincar que a criança interpreta e se apropria da cultura do seu tempo, utilizando os objetos, símbolos e experiências que fazem parte do seu cotidiano. Já Huizinga (2004) retrata a realidade do “brincar” como um fenômeno cultural originário das relações humanas, anterior às formas institucionalizadas de cultura. Kishimoto (2011) defende que o brincar constitui uma linguagem própria da infância e um importante meio de construção de conhecimentos, relações sociais e significados sobre o mundo.

Todas essas compreensões estão citadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi concebida com a finalidade de estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais, garantindo um padrão mínimo para a Educação Básica em todo o país. Entretanto, sua implementação ocorre de maneira diversa, pois depende das adaptações realizadas pelos sistemas de ensino, pelas escolas e pela gestão educacional, que a adequam às diferentes realidades locais. Além disso, é importante reconhecer o debate que gira em torno dessa questão, sua construção e aprovação foram permeadas por disputas políticas e pela participação de diferentes atores, incluindo representantes do setor privado, aspecto amplamente debatido e criticado. Existe a problematização desse documento pois ele tende a privilegiar uma organização curricular centrada em práticas institucionalizadas, em detrimento de experiências que valorizem o livre brincar, a autonomia das crianças e sua relação com a natureza, evidenciando que a Base, embora seja um importante documento normativo, também é objeto de críticas e diferentes interpretações no campo educacional.

Sendo assim, essa monografia foi pensada em dois momentos principais, que se complementam e dão corpo a esta pesquisa. No primeiro capítulo, busquei sistematizar as teorias que sustentam a discussão, interpretando-as e colocando-as em diálogo com as vivências trazidas pela prática. Já no segundo capítulo, trago as práticas propriamente ditas, com o objetivo de dar mais clareza e concretude às ideias discutidas anteriormente, sempre atravessadas pelas minhas interpretações.

Por fim, a discussão sobre o brincar como prática pedagógica, com recorte nos Anos Iniciais, torna-se urgente quando encaramos o panorama atual brasileiro e é essa necessidade que justifica e norteia essa pesquisa.

CAPÍTULO I - BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para significar o brincar aproveito Tizuko Morchida Kishimoto na obra *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (2011), que define o brincar como parte da essência da infância e ocupa um lugar central no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A pesquisadora brasileira destaca o brincar como uma atividade fundamental para a construção de conhecimentos, para a interação social e para o desenvolvimento da criança. Em sua teoria ela aponta que é por meio da brincadeira que a criança descobre o mundo ao seu redor, expressa emoções, constrói vínculos e dá sentido às experiências vividas. Nesse movimento, aprender acontece de forma natural e significativa permitindo à criança agir, imaginar, criar e atribuir significados à realidade que a cerca.

Sendo assim, o brincar não pode ser compreendido apenas como um momento de descontração ou pausa das atividades escolares, mas como um direito da criança que não pode ser retirado ou negociado. Ou ainda tratado como recompensa ou castigo e cabe à escola, principalmente, garantir condições para que as crianças possam brincar, explorando diferentes espaços, materiais e formas de interação. Se apropriar do brincar como prática pedagógica significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, respeitando seus tempos, suas linguagens e suas formas próprias de aprender e compreender o mundo especialmente nos primeiros anos de vida.

Durante a prática no estágio, foi possível observar situações que evidenciaram esse processo. Em momentos no recreio ou nos intervalos das atividades, as crianças transformavam objetos simples, como lápis, giz e papel picado em elementos com novos significados, o lápis tornava-se espada, o giz transformava-se em alimentos e papéis picados passavam a representar pulseiras, colares e porta celulares. Quero chamar atenção pro porta celular pois esse atravessamento do digital no imaginário infantil ficou evidente quando essa criança que fez o porta celular de papel espontaneamente ao terminá-lo, exibiu-o para os colegas simulando falar ao telefone. O gesto, simples à primeira vista, diz muito sobre como o repertório tecnológico vai sendo absorvido e ressignificado pelas crianças através do brincar. E se formos analisar mais profundamente o quanto o celular, e tudo que ele significa e carrega, como status, atenção e exibição, já ocupa um lugar central no imaginário infantil desde muito cedo.

Nessas situações, as crianças atribuem significados aos objetos, tornando o brinquedo qualquer objeto que elas possam significar e brincar.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a brincadeira simbólica permite à criança recriar o mundo para tentar compreendê-lo. Ao brincar, ela não apenas reproduz a realidade, mas a ressignifica, experimentando diferentes formas de agir e ampliando suas possibilidades de pensamento. E segundo Vygotsky (2008), a brincadeira simbólica é uma forma de brincar em que a criança representa situações, papéis e objetos do mundo real por meio da imaginação, é exatamente nesse lugar que é permitido internalizar as regras, desenvolver a linguagem e avançar em seu desenvolvimento por meio da interação com o outro.

Nessas brincadeiras, imprevisíveis mas cotidianas também foi observado a maneira que se aprende a dialogar e negociar. A professora propôs a atividade do “mascote viajante” onde a turma confeccionou de forma coletiva um mascote que os representasse e na hora do sorteio, para ver quem o levaria para casa naquele fim de semana, aconteceram conflitos e frustrações pois todos queriam levar no mesmo fim de semana o mascote da turma para a casa. Após a votação terminar e ficar decidido quem iria levar, em um momento de intervalo entre uma atividade e outra observei algumas meninas brincando com o mascote, reproduzindo a cena vivida para o sorteio e entre elas houve uma espécie de argumentação e negociação tentando uma possível troca, elas se explicavam do porque cada uma queria levar e que deveriam respeitar a votação. A mediação foi feita entre elas mesmas e finalizou com um abraço para acolher a menina que queria levar e não conseguiu. A professora também notou esse movimento e acolheu a criança mas reforçou que todos precisavam respeitar as regras, lidar com as frustrações e cooperar com o mascote.

Nesse mesmo episódio, também ficou perceptível a influência da conectividade e do universo digital no repertório infantil, visto na forma como as crianças falavam sobre as características do mascote. Falas como “o mascote é rápido e inteligente como o X Sonic” ou “ele tem um poder especial como no Roblox” foram usadas para comparação e revelam uma familiaridade construída nos jogos digitais, que atravessa o modo como as crianças significam suas próprias criações. Isso deixa claro que o universo digital não fica restrito ao momento em que a criança está diante de uma tela, ele molda também as referências e os repertórios que as crianças comparam, interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor.

Além disso, é possível notar como as crianças reproduzem práticas do universo adulto, como também em outro momento ao brincar, um grupo de alunos estavam brincando com os blocos até que um deles começou a se espalhar demais e “invadir” o espaço do outro e na mesma hora o que se sentiu invadido falou “organiza o corpo” que é a mesma fala que a professora usa para ajustar a turma em roda para leitura e é dessa forma que as crianças vão in-

corporando e se apropriando de elementos culturais, internalizando valores, normas e modos de agir próprios de seu contexto. Conforme destaca Vygotsky, o brincar configura-se como um verdadeiro laboratório de experiências que integra corpo, pensamento, cultura e relações sociais no processo de desenvolvimento infantil.

Através do ato de brincar, principalmente nas brincadeiras de faz de conta, as crianças operam em um nível de desenvolvimento que antecipa suas habilidades reais, atuando dentro da sua zona de conforto, do seu espaço seguro onde tudo pode acontecer ou “desacontecer”. Ou seja, a brincadeira não só revela o que a criança já possui como conhecimento, mas, acima de tudo, permite que ela avance em sua trajetória de aprendizado. Para Vygotsky, brincar cria um “cenário imaginário” que possibilita à criança dissociar o pensamento da ação, exercitando sua habilidade de abstração. Portanto, brincar é um fenômeno tanto cultural quanto social que ativa a formação da subjetividade infantil.

Adicionando a essa perspectiva, Kishimoto (2007), complementa a perspectiva de Vygotsky quando analisa o impacto das brincadeiras no processo de aprendizagem, e traz como conclusão que o ato de brincar não apenas favorece o desenvolvimento intelectual, mas também a afetividade, a socialização e a promoção da autonomia. Para a autora, as brincadeiras oferecem à criança a oportunidade de experimentar diferentes sentimentos e enfrentar situações desafiadoras, explorando diferentes lugares e posicionamentos. Durante a brincadeira, a criança não só experimenta como aprende a expressar e a organizar seus sentimentos e emoções, exercendo uma influência significativa no seu aprendizado e futuramente na sua saúde mental e emocional. A autora ainda ressalta que, ao tornar brincadeiras práticas pedagógicas de forma consciente, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais afetivo, interessante e estimulante, respeitando as características de cada faixa etária e promovendo a aprendizagem por meio de uma prática diferente da aprendizagem “tradicional”, o brincar não impõe conteúdos, mas propicia a construção ativa do conhecimento por meio da experiência, da tentativa e da imaginação como compreende Gills Brougère (1995).

Além disso, o autor renomado destaca que o brincar é também um campo de aprendizagem situado, ou seja, ocorre a partir das experiências concretas e significativas da criança e não está à margem da educação, mas deve ser incorporado como uma dimensão pedagógica legítima, que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Entretanto, segundo ele isso exige um novo olhar do educador: não basta permitir que a criança brinque, é necessário reconhecer o valor formativo da brincadeira e criar condições para que ela seja intencional, significativa e integrada ao currículo escolar.

1.1 Brincar espontâneo e brincar intencional

Inicialmente tentei sistematizar a teoria para observar as diferentes formas de brincar, organizando as ideias do brincar espontâneo e do brincar intencional separadamente mas percebi com o passar do tempo e ao longo das interações com as crianças que na maioria do tempo o brincar espontâneo não se opõe ao brincar intencional. E muitas vezes não estão deslocados ou separados, essas formas de brincar não são excludentes em si, ao contrário, percebi que podem coexistir e se complementar no cotidiano da criança e na prática docente. Mas para sintetizar e estruturar alguns conceitos mencionados pelos autores achei relevante refletir e trazer essa correlação entre o brincar espontâneo e o intencional. Reforçando que esses termos cumprem a função de organizar o pensamento e possibilitar a análise, mas, na prática, como será possível observar no capítulo seguinte, essas categorias não existem de forma isolada, elas coabitam o mesmo espaço, o mesmo gesto, a mesma brincadeira. Uma atividade planejada pela professora pode, a qualquer momento, dar lugar ao espontâneo, assim como uma brincadeira livre pode carregar intencionalidades.

O brincar espontâneo caracteriza-se por partir da iniciativa da própria criança, revelando seus interesses, necessidades, emoções e modos singulares de compreender o mundo. Segundo Vygotsky (2008) esse tipo de brincadeira mostra-se essencial para o “diagnóstico” da realidade, como a criança entende o mundo, sua autoimagem, sua consciência de si mesma, sua realidade social, familiar e financeira.

De forma crítica pode-se observar e examinar internamente, o que a criança traz com ela? Qual sua história? O que ela carrega de valor e quais são os conceitos pré estabelecidos? Tendo um olhar cuidadoso e atento para o aluno que também é uma criança em sua totalidade: corpo, mente, emoções, relações e cultura. Reconhecendo-o não como um “mini adulto”, ou seja, alguém que já deveria agir, pensar e participar da sociedade da mesma forma que os adultos, ou então se preparar a todo instante para essa realidade futura, diferenciando-se apenas pela idade e pelo tamanho. Mas como um ser completo em si mesmo e de forma prática significa respeitar seu tempo, sua linguagem, suas necessidades e suas potencialidades, valorizando sua singularidade e assegurando que seu desenvolvimento aconteça de maneira plena, humana e significativa.

De modo complementar, Kishimoto (2011) compreende o brincar espontâneo como expressão mais pura da infância e é importante se atentar a essa forma de expressão já que

Brougère (1995) problematiza a tendência de por expectativas adultocêntricas que antecipam cobranças, responsabilidades e padrões de desempenho próprios da vida adulta. Nesse sentido, cabe o questionamento: Em sala de aula, as práticas pedagógicas se atentam em olhar a criança em sua inteireza ou apenas projetando nela expectativas que pertencem ao mundo adulto? Como defende Johan Huizinga (2004) o brincar por brincar é legítimo e é essencial reconhecer que a brincadeira não precisa estar subordinada a objetivos explícitos sempre para ter valor. Brougère (1995) ainda reforça que o brincar possui uma lógica própria, construída pela criança, que não se reduz a uma função. Nesse sentido, o pedagogo tem a oportunidade de adotar um método que se fundamenta na observação e avaliação atenta da criança, colocando-se como espectador e observador sensível de seu processo de aprendizagem permitindo a participação ativa da criança, ao considerar suas vivências, saberes e formas próprias de compreender o mundo.

Para complementar essa idéia, segundo Kishimoto (2007) o brincar intencional refere-se às situações planejadas pelo professor com objetivos pedagógicos definidos, a autora ressalta que “o brincar, quando integrado ao planejamento pedagógico, favorece a aprendizagem sem perder seu caráter lúdico” (KISHIMOTO, 2007, p. 45). Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser um recurso secundário e passa a ser visto como estratégia pedagógica. É importante se atentar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas em sala devem contemplar tanto o brincar livre quanto o orientado, reconhecendo que ambos contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca que as características da infância devem ser preservadas, assegurando a continuidade das experiências lúdicas vivenciadas na Educação Infantil.

A pesquisadora Kishimoto traz um alerta “Na escola, brincar é considerado atividade livre, uma espécie de recreio entre atividades ditas sérias.” (KISHIMOTO, 2011) para ela, essa visão reduz o valor pedagógico do brincar, subordinando-o ao ensino de conteúdos curriculares mais “formais”. Essa crítica apresentada por ela ao afirmar que, na escola, o brincar ainda é compreendido como uma atividade secundária pode ser observada em práticas cotidianas e falas nas quais o tempo da brincadeira é condicionado ao “bom comportamento” ou à finalização das tarefas consideradas importantes, como quando a professora retira o momento do recreio porque a turma “não terminou a atividade a tempo”, ou quando a brincadeira de faz de conta com papel picado é interrompido para o treino de letras e números em fichas repetitivas, revelando uma hierarquização entre aprender e brincar. Por vezes, o brincar aparece apenas no horário do recreio, em espaços reduzidos, em brechas e com poucos materiais, enquanto a

maior parte do tempo é ocupada por atividades dirigidas. Sendo assim, Kishimoto conclui que o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade irrelevante ou um passatempo fútil da infância, mas como um fenômeno complexo e carregado de significados.

1.2 Conceitos de Brincadeira, jogo e o lúdico

Apesar de as vezes serem confundidos como sinônimos, os termos brincadeira, jogo e lúdico possuem características próprias e significados distintos, compreender essas diferenças é fundamental para a construção de uma prática pedagógica crítica, consciente e intencional, voltada ao desenvolvimento integral da criança.

A brincadeira, traz consigo algo próprio, um conjunto de conhecimentos, regras, gestos, expressões, formas de agir e modos de brincar que as crianças aprendem, compartilham e transformam em suas interações. Ao participar de uma brincadeira, a criança não apenas inventa ações livremente, mas mobiliza referências construídas socialmente, como combinar regras, negociar papéis, utilizar objetos com significados simbólicos, adaptar brincadeiras conhecidas e incorporar elementos da cultura em que está inserida. Configurando-se uma linguagem que apresenta um caráter social e culturalmente estruturado. De acordo com Brougère (1995), a brincadeira pode ou não envolver regras, quando as envolve são simples e flexíveis organizadas pelo coletivo e associadas ao contexto social, é frequentemente realizada em grupo e integra elementos compartilhados da cultura infantil. Pode aparecer de forma espontânea pela criança ou pelo grupo ou ensinada e transmitida. Ela reflete práticas sociais e transmite valores coletivos, promovendo a socialização e cooperação.

Adicionalmente, o jogo se caracteriza por ser uma atividade mais formal, colaborativa, com regras fixas, objetivos definidos e, muitas vezes, elementos de competição. Para Huizinga (2004), o jogo é uma manifestação cultural que antecede a própria cultura humana organizada, funcionando como um campo simbólico onde se constroem normas, papéis e estratégias. Para ele, o jogo é uma atividade voluntária, regrada e carregada de sentido simbólico, que está presente não apenas na infância, mas em todas as fases da vida e instituições sociais. No contexto educacional, vi com frequência seu uso como recurso pedagógico por exigirem atenção, memória, estratégia, raciocínio lógico e tomada de decisão.

Por fim, o lúdico atravessa todas essas práticas educativas, mas não se restringe a nenhuma delas. O lúdico compreende as brincadeiras, os jogos, o brinquedo, as fantasias, a imaginação, entre outros fenômenos e representações. O lúdico é um universo, uma esfera, um aspecto, um termo abstrato que abriga várias práticas. Ele se manifesta nas experiências que despertam dinamismo, prazer, envolvimento, imaginação e sentido, tornando a aprendizagem mais viva e significativa, segundo Kishimoto (2011). A autora ainda destaca que o lúdico não reside apenas na atividade em si, mas na maneira como ela é vivenciada, na atitude sensível e

afetiva que a acompanha. É essa dimensão criativa que confere leveza às experiências infantis, permitindo que a criança se envolva de forma espontânea, atribua significados às vivências e tenha aprendizagens profundas, que podem ser marcadas pela intenção pedagógica mas são construídas com afeto e pela humanização no processo educativo.

Sendo assim, ao reconhecer e identificar as especificidades de cada prática que não são práticas isoladas, mas abarcam e constroem um universo com diferentes práticas e manifestações da ludicidade e dimensões do brincar o educador amplia seu repertório e sua compreensão sobre a construção do conhecimento. Promovendo a valorização dessas ferramentas que são fundamentais e valiosas pois captam diferentes abordagens de aprendizagem e experiências de infâncias. Mais do que somente prazer ou diversão, esses instrumentos são alternativas acessíveis e caminhos seguros para garantir uma educação que respeite e promova as singularidades da criança em diferentes idades no seu processo formativo. Fazendo uso do brincar como prática pedagógica, e aprofundando os conceitos que envolvem esse universo. Assim, a brincadeira e o jogo constituem diferentes manifestações da ludicidade, todas igualmente importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento, especialmente quando reconhecidas e valorizadas como parte do currículo.

1.3 O papel do professor como mediador

Kishimoto (2011) retrata o papel do educador, como fundamental nessa relação pois é sua missão garantir que o brincar não seja apenas permitido, mas seja incentivado e promovido como parte integrante do planejamento pedagógico. Garantindo e oferecendo tempo e recursos para o brincar em todos os anos escolares. Segundo Kishimoto, é papel do professor atuar como mediador de forma intencional ou de forma observadora desde que torne as aprendizagens significativas e as interações sociais ricas, pois é dessa forma, segundo a autora, que essas abordagens passam a se incorporar no dia a dia. É importante que o planejamento seja atravessado pelo lúdico.

Kishimoto ainda ressalta que para mediar adequadamente as práticas lúdicas é essencial que sua formação ofereça conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e as implicações do contexto atual para que o aprendizado docente ocorra de forma contínua. Ou seja, a formação continuada é um pilar para o acompanhamento das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Além disso, essa atualização constante dos professores frente às transformações sociais e tecnológicas, fornece estratégias funcionais e norteadoras para integrar o lúdico ao currículo escolar de maneira intencional e crítica.

Um dos aspectos que considero relevante e que interfere diretamente na dinâmica observada em sala de aula é a formação docente. Durante o estágio, observei que a professora regente tinha tempo destinado tanto ao planejamento quanto à sua formação continuada. Esse processo ocorria por meio de reuniões e discussões individualizadas sobre os alunos e sobre suas práticas pedagógicas, realizadas com seus pares, além de cursos e palestras promovidos pela gestão da instituição. Essas ações tinham como objetivo integrar a professora às problemáticas atuais da educação e orientar suas práticas, considerando o contexto e as necessidades individuais de cada estudante.

Pois apesar dos avanços nas pesquisas sobre as infâncias e das transformações nas políticas educacionais brasileiras, a criança ainda ocupa, em muitos contextos escolares e não escolares, uma posição marcada pela invisibilidade. Guimarães e Barbosa (2009), ao discutirem a invisibilidade das crianças nas instituições educativas, apresentam o conceito de "pacto entre adultos", uma lógica que tende a atribuir maior legitimidade às perspectivas adultas do que às infantis. Nesse contexto, as experiências, opiniões, interesses e formas de expressão das crianças são interpretados e filtrados pelos adultos, que acabam definindo o que é importante ou relevante. Como consequência, muitas vezes a criança é pouco escutada em suas necessidades,

sentimentos e formas próprias de compreender o mundo.

Durante o estágio, foi possível observar algumas situações que ilustram essa dinâmica. Em um momento de conflito entre as crianças, os adultos responsáveis pelo recreio buscavam resolver rapidamente a situação, definindo o que havia acontecido e qual seria a solução, sem que as crianças envolvidas tivessem a oportunidade de se explicar. Ou então quando comentários, perguntas ou narrativas trazidas espontaneamente pelas crianças eram interrompidos porque não estavam diretamente relacionados ao conteúdo planejado para aquele momento. Embora essas intervenções fossem realizadas com a intenção de manter a organização da turma e o andamento das atividades, elas revelam como, muitas vezes, a lógica escolar prioriza as necessidades dos adultos em detrimento dos tempos, interesses e formas de expressão das crianças. Essa realidade se manifesta de forma ainda mais clara e explícita quando observava um adulto falando pela criança, ou interpretando sua experiência sem escutá-la ou então organizando propostas e espaços sem consultá-las ou considerá-las. Assim, tornar a criança visível é reconhecer sua presença como legítima, ouvi-la atentamente e compreender que suas experiências, sentimentos e formas de interação possuem valor próprio no processo educativo.

Nesse contexto, o professor assume um papel central de ser o ouvido atento que torna o aprendizado real, mediando as experiências para que façam sentido e tragam significado no contexto de cada criança. Para Vygotsky, a aprendizagem só ocorre por meio da mediação social, sendo o educador responsável por criar situações que favoreçam o desenvolvimento da criança. Segundo o autor, “aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2008). Na prática o que isso significa? Kishimoto (2011) responde, o professor mediador observa, escuta e intervém de forma sensível, organizando o espaço, selecionando materiais e propondo desafios que estimulem a aprendizagem por meio do brincar. Para a autora, “o caráter educativo do brincar depende da intencionalidade pedagógica atribuída a ele” (KISHIMOTO, 2011) Dessa forma, defender o brincar como prática pedagógica implica também em reconhecer o papel ativo do professor no planejamento e na condução de experiências lúdicas que respeitem a infância, promovendo e garantindo aprendizagens significativas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

CAPÍTULO II- Prática Pedagógica nos Anos Iniciais

Os Anos Iniciais da escolarização no Brasil correspondem à etapa inicial do Ensino Fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e tem como característica a consolidação das bases do processo educativo, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC, os Anos Iniciais têm como objetivo garantir o desenvolvimento de competências e habilidades, favorecendo a alfabetização, o letramento, o raciocínio lógico, a ampliação das interações sociais e a construção da autonomia. (BRASIL, 2017). Nos Anos Iniciais, o brincar também assume um papel essencial, já que a criança aprende de forma mais significativa explorando, experimentando e interagindo, e o brincar constitui-se como a principal linguagem por meio da qual ela se relaciona com o mundo e com os outros (KISHIMOTO 2008).

O estágio supervisionado se tornou pertinente e local de pesquisa por me fazer observar como a teoria encontra a prática no chão da escola. As considerações foram realizadas no segundo semestre de 2025, no Colégio Pedro II, Campus Humaitá. O estágio foi desenvolvido em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, proporcionando experiências de observação, participação e regência em sala de aula.

Durante esse período, pude acompanhar o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas, as estratégias, as relações e principalmente as crianças, que tinham entre 6 e 7 anos. A instituição pública federal é reconhecida pela qualidade de ensino e pela valorização da formação integral dos estudantes. A escola apresenta boa infraestrutura física, com salas de aula adequadas espaçosas e que permitem a organização do espaço de forma flexível para diferentes propostas pedagógicas. As mesas e cadeiras, em tamanho adequado à faixa etária dos alunos, e se ficavam agrupadas ao redor do ambiente, deixando a área central livre para a realização de atividades coletivas. O ambiente tinha também um quadro branco de grandes dimensões, computador para uso do professor, aparelho de ar-condicionado e iluminação garantindo boa visibilidade em toda a sala. As paredes eram utilizadas como suporte para os recursos didáticos permanentes, como alfabeto, cartazes, mapas e produções pedagógicas produzidas pelas crianças. Além disso, o espaço apresentava boa organização, com circulação livre entre o mobiliário e materiais escolares diversos e próximo dos alunos.

Ao circular pela escola era possível notar diferentes espaços de convivência, biblioteca, salas de música, laboratórios e quadra, além de recursos pedagógicos e materiais diversos disponíveis aos professores. A turma observada contava com uma professora regente responsável

pelo planejamento e condução das atividades, ela era generalista mas dividia a turma e seu tempo semanal com aulas de educação física, música, literatura e laboratório de ciências com seus respectivos professores. A turma tinha também um profissional auxiliar voltado ao acompanhamento do estudante que necessitava de apoio à inclusão. As condições de trabalho da docente pareceram favoráveis em razão da infraestrutura e ao conversar com a mesma não aparentava estar submetida a uma sobrecarga de trabalho, relatando conseguir conduzir as atividades com tranquilidade e organização. Além disso, ela relatou ter tempo destinado e programado ao planejamento das aulas semanalmente, o que possibilitava a preparação prévia das propostas pedagógicas e a reflexão sobre sua prática. Outro aspecto relevante foi o fato de receber uma remuneração considerada compatível com suas necessidades, não havendo a necessidade de manter vínculo empregatício em outras instituições, o que lhe permitia dedicar-se integralmente à escola.

Somado a isso, destacou o apoio da equipe gestora que é muito segmentada e subdividida, contando com Direção-Geral, responsável pela administração da unidade, Direção Pedagógica, que acompanha o trabalho docente e o desenvolvimento pedagógico, com Direção Administrativa, encarregada dos recursos e da infraestrutura; e com o Setor de Orientação Educacional Pedagógica (SOEP), que oferece suporte pedagógico aos professores e estudantes. Esses setores atuam de forma integrada e são bem presentes, principalmente o SOEP.

A turma observada era composta por aproximadamente vinte estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, em fase de alfabetização. Os alunos apresentavam diferentes ritmos uns já alfabetizados e outros em estágio bem inicial, era perceptível também a diversidade socioeconômica. As práticas pedagógicas observadas estavam relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o currículo desenvolvido que tinha foco na alfabetização e no letramento através de práticas lúdicas, experimentais e interdisciplinares. Durante o estágio, observei o uso constante de autores indígenas entre eles destacavam-se Levi Puri, representante da literatura indígena contemporânea, e Daniel Munduruku, escritor e educador indígena amplamente reconhecido por suas obras voltadas à valorização dos povos originários, da cultura indígena e da ancestralidade.

Desde o início foi possível observar o entusiasmo e o protagonismo da turma, que era animada, falante, questionadora e observadora. Diversas práticas foram vistas ao longo das cem horas de estágio mas algumas me chamaram atenção. Entre elas, durante uma aula com a professora regente, com o objetivo de introduzir as operações de soma e subtração. A proposta teve início na quadra do pátio.

Assim que os alunos identificaram o ambiente diferente, alguns manifestaram o desejo de correr livremente pelo espaço. Entretanto, foram rapidamente direcionados ao fundo da quadra, onde estava localizado um jogo de boliche feito com garrafas plásticas, o que despertou, desde o primeiro momento, a curiosidade e o entusiasmo das crianças.

A professora explicou como seria esse momento e permitiu que comesçassem a jogar e a cada jogada, as crianças contavam os pinos derrubados, enquanto a professora, atuando como mediadora, estimulava a reflexão por meio de perguntas como: “Quantos pinos ficaram de pé?”. Quando nem todos os pinos eram derrubados, surgia a oportunidade de trabalhar a subtração de forma concreta, partindo do total para identificar a quantidade restante. Durante a atividade, foi possível observar a comemoração de todos quando um conseguia, a frustração de outros ao não conseguir derrubar todos e (in)tolerância, impaciência, de esperar a vez do outro. Tudo isso por meio de alguns conflitos e uma “desordem” saudável e esperada. Pode-se perceber a potência da mediação docente que favoreceu a verbalização dos cálculos e o raciocínio matemático, aproximando os conteúdos abstratos da vivência concreta das crianças.

Como problematiza Kishimoto (2007), quando o brincar é excessivamente controlado ou reduzido a momentos específicos da rotina, perde-se sua potência. O que muitas vezes é nomeado como “bagunça” pode constituir também um movimento de investigação, de circulação de ideias, de construção coletiva de sentidos e expressão das múltiplas linguagens infantis. Ao impedir essas vivências, a escola deixa de observar as iniciativas das crianças, de conhecer seus interesses e de construir propostas significativas a partir deles, por mais que o boliche se enquadre em uma brincadeira intencionada e direcionada. Foi a partir desse jogo com regras e colaborativo que as crianças puderam tocar em realidades abstratas e lógicas matemáticas. Ao vivenciar essa experiência fiquei pensando que não só é necessário, mas é urgente uma virada de chave e uma mudança de olhar daqueles que são profissionais da educação: compreender que o barulho pode ser diálogo, que o movimento pode ser pesquisa e que a reorganização constante dos espaços faz parte de uma pedagogia da infância comprometida com a autonomia, a participação e a produção cultural das crianças.

Assim, ao integrar o brincar por meio de um jogo matemático com regras pré estabelecidas e uma boa mediação, pode-se observar as crianças aguardando sua vez de jogar, respeitavam as regras combinadas, incentivando os colegas e lidando com diferentes resultados. Após cada jogada, realizavam juntos a contagem dos pinos derrubados, comparavam quantidades e identificavam numerais, mobilizando conhecimentos matemáticos de maneira lúdica e contextualizada. Dessa forma, o jogo do boliche constituiu uma prática pedagógica que possibilitou

aprendizagens significativas ao integrar, de forma lúdica, conhecimentos matemáticos e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Durante a atividade, as crianças exercitaram a contagem, mas também desenvolveram habilidades como atenção, concentração e raciocínio lógico. E além disso, o jogo também exigiu que aguardassem sua vez, respeitassem regras, compartilhassem o espaço com os colegas e lidassem com diferentes resultados, favorecendo o desenvolvimento da cooperação, do senso de coletividade e da tolerância à frustração. Essas habilidades e experiências contribuem para a formação integral da criança, preparando-a não apenas para a construção de conhecimentos matemáticos, mas também para a convivência em sociedade e o uso saudável das tecnologias digitais.

Pude observar também o componente de Língua Portuguesa sendo trabalhado por meio da dramatização, da contação de histórias e da apresentação teatral com fantoches que são um recurso da ludicidade. Em uma das atividades acompanhadas, um grupo de teatro foi convidado pela escola para realizar uma encenação para as crianças. A proposta possuía grande potencial pedagógico, uma vez que favorecia o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta, da imaginação, da compreensão narrativa e do contato com diferentes formas de linguagem e expressão artística.

Mas, alguns aspectos da organização do espaço e da condução da atividade pareceram limitar o aproveitamento da experiência. A apresentação ocorreu na biblioteca da escola, um ambiente que, naquele momento, mostrou-se inadequado para receber um grupo numeroso de crianças. O espaço era reduzido, havia cadeiras ocupando parte significativa da área disponível e poucas possibilidades de movimentação, o que dificultava a acomodação.

Além disso, a atividade teve duração aproximada de uma hora e meia, um tempo consideravelmente extenso para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Embora inicialmente demonstrassem entusiasmo, curiosidade e participação, foi possível perceber, ao longo da apresentação, sinais de cansaço, inquietação e dispersão. Essa dificuldade, somada ao espaço inadequado, também pode ser explicada pelo tipo de estímulo que as crianças estão acostumadas a receber na era digital. Elas convivem com jogos, vídeos e conteúdos que trazem respostas rápidas e interação o tempo todo. Já o teatro funciona em um ritmo mais calmo, exigindo que a criança fique atenta e escutando por mais tempo. Quando somado a um espaço pequeno e pouco pensado para o movimento das crianças, a dispersão e a inquietação aumentam ainda mais. Por isso, é importante pensar em atividades que levem em conta tanto as necessidades da infância quanto essa nova forma de atenção que as crianças desenvolveram com o digital.

Essa proposta me fez refletir que por mais que exista um planejamento que valorize o lúdico é essencial considerar as especificidades da infância nas propostas pedagógicas, respeitando os tempos de atenção, movimento e participação característicos de cada faixa etária.

Por fim a experiência que mais me marcou, foi a regência realizada por mim durante o estágio, a proposta era brincar de mercadinho. Quis trazer o valor da brincadeira simbólica, o famoso faz de conta, através de uma atividade com intencionalidade pedagógica, articulando ludicidade, imaginação e aprendizagem matemática. As crianças foram separadas em grupos e foi distribuído para elas individualmente as cédulas de “mentirinha” e as etiquetas em branco para que elas pudessem preencher. Nesse momento pude ouvir falas como “parece até que estou no mercado com a minha mãe” ou “quanto custa o tomate, mil reais??” Expliquei que os preços só poderiam variar de 1 a 10 reais. Os alunos escolheram os produtos que iriam levar e fui passando nos grupos perguntando: “Qual valor total das compras?” “Conferiu o troco?” com a intenção de explorar a soma e a subtração de maneira espontânea e significativa.

As crianças rapidamente se apropriaram da proposta, organizaram os produtos, negociando preços e estabelecendo regras de quem era o vendedor e quem era o cliente para que o mercado pudesse funcionar. Uma das crianças, ao comprar dois produtos, perguntou: “Natália, eu tenho dez reais e a compra deu sete, quanto eu vou receber de volta?”. Pensei em dar a resposta mas perguntei: “Se você tinha dez reais e gastou sete, quantos sobraram?”. Ela olhou para a mão dela, fez uma contagem visual nas cédulas e concluiu que receberia três reais de troco. Outra situação observada ocorreu quando um grupo discutia o valor total de uma compra. Uma aluna afirmou: “Eu acho que dá oito reais”, enquanto outro colega respondeu: “Não, porque esse custa cinco e esse custa quatro”. Achei interessante a forma como elas mesmas se regularam e dialogaram entre si permitindo construir estratégias coletivamente, fortalecendo não apenas habilidades matemáticas, mas também capacidades de argumentação, comunicação e cooperação.

Ao longo da atividade, percebi que o brincar possibilitou uma postura de participação mais ativa dos estudantes, as crianças demonstravam segurança para testar hipóteses, cometer erros, reformular estratégias e buscar soluções de maneira colaborativa.

Essa vivência reforçou, na prática, as contribuições de autores como Vygotsky e Kishimoto que mostraram como o brincar constitui uma potente ferramenta pedagógica. Mais do que um recurso motivador, a atividade lúdica que utilizou a brincadeira simbólica como estratégia pedagógica possibilitou a articulação entre imaginação, interação social e construção do conhecimento, evidenciando o potencial das práticas lúdicas para promover aprendizagens

significativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme destaca Kishimoto, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa ativamente das situações propostas, aprendendo pela ação, pela troca com os colegas e pela mediação do professor, mediação essa que vai além de propor a atividade mas consiste em observar, intervir quando necessário, estimular o diálogo, respeitar os ritmos individuais e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

2.1 Análises e Reflexões sobre as observações do estágio

Trazendo as observações analisadas percebi que o ensinar de forma lúdica não traz consigo só conteúdos de português ou matemática de forma mediada e contextualizada. Mas traz principalmente diferentes habilidades que constituem o sujeito, como a capacidade de respeitar regras, de reconhecer limites, valorizar o próprio esforço, administrar tanto o sucesso quanto o fracasso, favorecendo a concentração, a persistência e a rapidez de pensamento. Essas competências e potencialidades que constituem uma base importante para que a criança possa, posteriormente, estabelecer uma relação mais crítica, consciente e equilibrada com as tecnologias.

Como Kishimoto ressalta, o brincar possibilita a articulação entre conteúdo e experiência, promovendo aprendizagens mais duradouras. Para a autora, “o jogo educativo favorece a construção do conhecimento ao integrar ação, pensamento e emoção” (KISHIMOTO, 2011). Brougère complementa essa ideia ao afirmar que o brincar não transmite conhecimentos prontos, mas cria condições para que a criança atribua sentido às experiências vividas. Nesse processo, o conhecimento é construído, rompendo com concepções e com práticas tradicionais valorizando o protagonismo infantil e o “aprender fazendo”, aspectos fundamentais nos Anos Iniciais da escolarização.

Na prática, analisei que para inserir a ludicidade na aula de forma efetiva, exige uma intencionalidade e planejamento prévio que defenda e articule essa prática. Então torna-se importante conhecer o grupo que vai realizar ou viver essa experiência, observando sua faixa etária, seus interesses, suas necessidades e seus contextos, reconhecendo que cada criança aprende de maneira singular. A partir dessas observações, que podem ser construídas de diferentes formas, como através das rodas de conversa, da observação do brincar espontâneo e de registros do cotidiano escolar. Assim, como observado no estágio no Pedro II, por meio das brincadeiras, busca-se apresentar competências por vezes abstratas e disciplinas do currículo como: o desenvolvimento da noção de número, a ampliação da oralidade ou o fortalecimento das relações de cooperação. A avaliação observada dessas experiências ocorreu de forma contínua e qualitativa, realizadas a partir do olhar do professor regente e sobre as experiências vividas e observadas. Sendo registradas de diferentes formas, entendendo a avaliação não como um momento pontual de verificação de resultados, mas como um movimento permanente de acompanhamento do dia a dia, tornando-se elemento indissociável do próprio processo de aprendizagem.

Por fim, pude perceber que o planejamento do brincar demanda momentos de reflexão e replanejamento, nos quais o professor analisa se os objetivos foram alcançados, se houve participação efetiva do grupo e se as experiências favoreceram a aprendizagem, utilizando essas reflexões como base para o aprimoramento das próximas práticas. Kishimoto ainda ressalta que “o brincar planejado possibilita ao professor intervir de forma intencional, sem descaracterizar a ludicidade da atividade” (KISHIMOTO, 2007). Ou seja, o planejamento permite que o professor alinhe os objetivos, conduza propostas e faça ajustes se necessário sem perder a potência do caráter lúdico.

Ao mesmo tempo, pude refletir que diante da referência teórica estudada e da prática observada, o quanto as brincadeiras de caráter livre se distanciam desse lugar, nos Anos Iniciais. E na maioria das vezes é possível ver brincadeiras intencionalmente alinhadas aos objetivos propostos, considerando as necessidades “curriculares e acadêmicas”. Por vezes pude observar os interesses das crianças sendo colocados de lado ou até pra fora da escola. Mesmo as práticas, incluindo a minha regência, envolvendo diferentes formas de brincar, como jogos cooperativos, brincadeiras corporais, brincadeiras simbólicas e atividades lúdicas, o que já é um ponto positivo, senti falta do tempo e do espaço pro brincar espontâneo da “desorganização”, do “barulho” que só é visto no recreio e por 40 minutos, o que ainda esconde uma pedagogia pautada no controle dos corpos e na manutenção da ordem, em prejuízo do direito da criança à exploração e à experimentação.

CONCLUSÃO

Por fim, essa pesquisa buscou defender o brincar como prática pedagógica essencial nos Anos Iniciais da Educação Básica, considerando todas as habilidades e potências que essa ferramenta carrega em si mesma, dando ao docente, instrumento para através dela acessar conceitos abstratos, fundamentar conteúdos, promover aprendizagens significativas, legitimar a compreensão de mundo da criança e permitir que ela construa conhecimentos, expresse sentimentos, elabore experiências e estabeleça relações com os outros e com a realidade que a cerca.

Realidade essa que torna essa monografia ainda mais pertinente, já que estamos diante conforme alerta Haidt (2024), de uma infância digitalizada que vivencia um processo de “reconfiguração”, caracterizado pela substituição das experiências corporais e comprometendo processos fundamentais de simbolização, elaboração emocional e construção do vínculo humano. Sendo assim, defender o brincar não significa rejeitar os avanços tecnológicos, mas reconhecer que a formação integral da criança depende de experiências concretas de interação, imaginação, movimento, escuta, convivência e criação. Sob essa perspectiva, a discussão não deve se limitar ao uso ou não uso das telas, mas à qualidade das experiências oferecidas às crianças. O desafio consiste em equilibrar o acesso às tecnologias com a garantia de outros direitos fundamentais da infância, entre eles o brincar, a convivência, a exploração do ambiente, a criatividade e as interações presenciais.

Afinal, as legislações recentes representam importantes marcos legais na proteção da infância contemporânea, mas sua efetividade depende da articulação com políticas e práticas educacionais, que reconheçam o brincar como as condições concretas para o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, essa discussão não se encerra, se esgota ou conclui-se, mas pelo contrario, é uma faísca para promover mais reflexões e debates acerca da garantia de um espaço seguro para que a criança viva plenamente sua infância, e essa condição e espaço, como dito anteriormente, encontramos no brincar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. **Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Acesso em: 2 jun. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brincar e o jogo na infância**. Porto Alegre: Artmed, 1995. BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. **Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? – visibilidade e invisibilidade das crianças na creche**. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-63.

HAIDT, Jonathan. **Geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brinquedo e brincadeira: a cultura lúdica na infância**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos de idade**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>. Acesso em: 05 maio. 2026.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report: technology in education**. Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, p. 23-36, 2008.