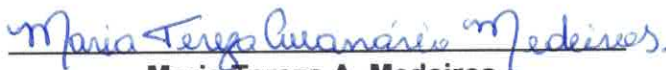


CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
CURSO DE PEDAGOGIA
9º PERÍODO – MATUTINO – TURMA PM118_ B01

ATA DO SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DA MONOGRAFIA

Aos dezanove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis (19/06/2026), precisamente às oito horas, na sala da pós-graduação, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB, localizado à Avenida da Amizade, 74 Centro, no município de Tabatinga/Am, em consonância com o que diz o Projeto Político Pedagógico - Regulamento do TCC (Curso de Pedagogia), Art. 16º. “Os Seminários de Socialização são de caráter público”, reuniram-se os acadêmicos do Curso de Pedagogia – 9º período - vespertino, turma PV122_ B01, para o **Seminário de Socialização da Monografia – TCC** intitulado “O lúdico e o brincar na educação infantil: um estudo em uma escola da rede municipal de Tabatinga-AM” elaborado por Maria Tereza A. Medeiros, sob a orientação da Prof. Fábio Alves Gomes (presidente da banca), o qual foi avaliado pelos professores : **Profº. Rosi Méri Bukowitz Jankauskas (Av. 1)** **Profº. Jorge Barbosa de Oliveira (Av.2)** que fazem parte da comissão de avaliação conforme composição transcrita abaixo, bem como a avaliação final da apresentação.

ACADÊMICA	NOTAS DOS AVALIADORES		Nota final
	Aval. 1	Aval. 2	
Maria Tereza A. Medeiros	10,0	10,0	10,0



Maria Tereza A. Medeiros

Acadêmica


Avaliador- 1 **Profº. Rosi Méri Bukowitz Jankauskas**


Avaliador – 2 **Profº. Jorge Barbosa de Oliveira**

Tabatinga, 19 de junho de 2026

Centro de Estudos Superiores de Tabatinga

Universidade do Estado do Amazonas

Av. da Amizade, 74, Centro

Cep: 69.640-000 / Tabatinga - AM



GOVERNO DO
AMAZONAS
A FORÇA DA NOSSA

O LÚDICO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE TABATINGA-AM

Maria Tereza A. Medeiros¹
Fábio Alves Gomes²

RESUMO

Este artigo analisa como o brincar simbólico, mediado pelo uso imaginativo de objetos, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de ensino de Tabatinga-AM. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de observação participante com uma turma composta por 25 crianças, com idades entre quatro e cinco anos. A produção das informações ocorreu durante a realização de uma atividade lúdica denominada “Mercadinho”, registrada em diário de campo e por meio de fotografias. Os dados foram organizados e analisados descritiva e interpretativamente, com base em categorias relacionadas à representação de papéis sociais, à construção coletiva de regras, à interação entre pares e à transformação simbólica dos objetos. O estudo fundamenta-se em contribuições de Vygotsky, Elkonin, Mukhina, Piaget, Kishimoto e Brougère, além dos marcos normativos da Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados indicam que o brincar favorece a imaginação, a linguagem, a autonomia, a socialização e a apropriação de elementos da cultura cotidiana. Conclui-se que o lúdico não deve ser compreendido como atividade secundária ou meramente recreativa, mas como prática pedagógica estruturante do desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Lúdico. Brincar. Educação Infantil. Brincar simbólico. Tabatinga-AM.

ABSTRACT

This article analyzes how symbolic play, mediated by the imaginative use of objects, contributes to the cognitive and social development of children in Early Childhood Education at a municipal school in Tabatinga, Amazonas, Brazil. The research, based on a qualitative approach, was conducted through participant observation with a group of 25 children aged between four and five years. Data production took place during a playful activity called “Little Market,” recorded in a field diary and through photographs. The data were organized and analyzed descriptively and interpretively, based on categories related to the representation of social roles, the collective construction of rules, peer interaction, and the symbolic transformation of objects. The study is grounded in the contributions of Vygotsky, Elkonin, Mukhina, Piaget, Kishimoto, and Brougère, as well as in the normative frameworks of Early Childhood Education, especially the Brazilian National Common Curricular Base. The results indicate that play fosters imagination, language, autonomy, socialization, and the appropriation of elements from everyday culture. It is concluded that playfulness should not be understood as a secondary or merely recreational activity, but rather as a structuring pedagogical practice for the child’s integral development.

Keywords: Playfulness. Play. Early Childhood Education. Symbolic play. Tabatinga-AM.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. Contato: mariateresa24591@gmail.com

² Professor Adjunto do curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas. Contato fbgomes@uea.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e ocupa lugar fundamental no processo de desenvolvimento humano. Nessa fase, a criança amplia suas formas de comunicação, constrói relações com seus pares e com os adultos, experimenta diferentes modos de participação social e elabora conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Por isso, as práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas não podem ser reduzidas à antecipação de conteúdos escolares formais, pois precisam considerar as especificidades da infância, entre elas a centralidade das interações e das brincadeiras.

No contexto da Educação Infantil, o lúdico e o brincar assumem papel estruturante. A brincadeira constitui uma das principais linguagens da infância, pois é por meio dela que a criança expressa sentimentos, imagina situações, assume papéis, cria regras, negocia sentidos e reorganiza experiências vividas em seu cotidiano. Assim, brincar não significa apenas ocupar o tempo livre ou promover recreação, mas possibilitar experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a BNCC reafirma que o brincar deve atravessar o currículo e constituir parte essencial da organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas (Brasil, 2017).

Apesar desse reconhecimento, ainda é comum que a brincadeira seja tratada, em algumas instituições, como atividade secundária, separada dos processos de aprendizagem. Essa visão empobrece o trabalho pedagógico e desconsidera que, ao brincar, a criança desenvolve formas complexas de pensamento, linguagem, imaginação, socialização e autorregulação. Para Mukhina (1995), o jogo ocupa lugar central no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, pois possibilita a assimilação de normas sociais, papéis e relações humanas. De modo semelhante, Elkonin (2009) compreende o jogo de papéis como atividade por meio da qual a criança reconstrói, em forma lúdica, aspectos da vida social.

No município de Tabatinga-AM, situado em uma região de fronteira e marcado por expressiva diversidade sociocultural, a reflexão sobre o brincar na Educação Infantil torna-se ainda mais relevante. As crianças trazem para a escola experiências familiares, comunitárias e culturais que se expressam nas brincadeiras, nos objetos que manipulam, nos papéis que assumem e nas narrativas que constroem coletivamente. Desse modo, investigar o brincar em uma escola da rede municipal permite compreender como as práticas lúdicas podem favorecer aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, valorizar o contexto social das crianças.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como o brincar simbólico, mediado pelo uso imaginativo de objetos, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Tabatinga-AM? A partir dessa questão, definiu-se como objetivo geral analisar como o brincar simbólico, mediado pelo uso imaginativo de objetos, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças da

Educação Infantil. Especificamente, buscou-se: identificar características do brincar simbólico em uma atividade lúdica; analisar as interações sociais, a negociação de papéis e a construção de regras entre as crianças; e compreender como os objetos disponibilizados foram ressignificados no contexto da brincadeira.

Para alcançar esses objetivos, o artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira discute o lúdico, o brincar simbólico e o desenvolvimento infantil. A segunda apresenta considerações sobre currículo, Educação Infantil e intencionalidade pedagógica. A terceira descreve os procedimentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa. A quarta apresenta os resultados e as discussões, organizados em categorias analíticas relacionadas à atividade “Mercadinho”. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A AÇÃO LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ação lúdica na Educação Infantil constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita aprendizagens significativas por meio da imaginação, da interação, da criação de regras e da vivência de papéis sociais. Embora o termo “lúdico” esteja frequentemente associado ao jogo, à brincadeira e à diversão, no contexto educativo ele assume sentido mais amplo, pois se relaciona à forma como a criança compreende o mundo, expressa sentimentos, elabora experiências e constrói conhecimentos.

Na infância, brincar não é uma atividade secundária ou meramente recreativa. Ao contrário, trata-se de uma linguagem própria da criança e de uma forma privilegiada de participação na cultura. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta situações, atribui significados aos objetos, representa acontecimentos do cotidiano e interage com seus pares e com os adultos. Nesse processo, desenvolve capacidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras e linguísticas.

Kishimoto (2011) destaca que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois envolve imaginação, criatividade, construção de regras e representação de papéis sociais. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas organiza formas de pensamento, exercita a linguagem, estabelece relações e amplia sua compreensão sobre a realidade. Desse modo, a brincadeira precisa ser compreendida como parte constitutiva do processo educativo na Educação Infantil.

Piaget (1975), ao discutir o jogo simbólico, afirma que a criança utiliza a brincadeira como forma de assimilação da realidade. Por meio do jogo, ela representa situações vividas, reorganiza experiências e desenvolve estruturas cognitivas que favorecem sua compreensão do mundo. Assim, quando uma criança brinca de mercado, de casa, de escola ou de médico, ela não apenas imita ações adultas, mas reelabora simbolicamente experiências sociais que fazem parte de seu cotidiano.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende a brincadeira como espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, no faz de conta, a criança age para além de seu comportamento imediato, pois assume papéis, obedece a regras e opera no campo dos significados. Nesse sentido, a brincadeira favorece a ampliação da

imaginação, da linguagem, do pensamento abstrato e da autorregulação. Ao transformar um objeto em outro, por exemplo, a criança demonstra sua capacidade simbólica e sua inserção no universo cultural.

Mukhina (1995), também vinculada à tradição histórico-cultural, considera o jogo uma atividade essencial na idade pré-escolar. Para a autora, por meio da brincadeira, a criança assimila normas sociais, papéis e relações humanas. Nas brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha, de escola ou de mercado, a criança experimenta diferentes posições sociais e aprende a orientar suas ações de acordo com regras implícitas. Mesmo em brincadeiras aparentemente livres, há uma organização interna que exige da criança autocontrole, cooperação e compreensão do papel assumido.

Elkonin (2009) contribui para essa discussão ao afirmar que o jogo de papéis possibilita à criança reconstruir, em forma lúdica, as relações sociais presentes na vida adulta. Ao brincar, a criança representa situações sociais, compreende funções e responsabilidades e se apropria de normas de convivência. Desse modo, a ação lúdica não apenas favorece o desenvolvimento individual, mas também possibilita à criança compreender e participar das relações sociais que constituem sua realidade.

Dessa forma, o lúdico deve ser compreendido como uma necessidade fundamental da infância e como uma prática pedagógica indispensável na Educação Infantil. Ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, a linguagem, o pensamento, a afetividade, a socialização e a autonomia. Por isso, a escola precisa garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências lúdicas significativas, reconhecendo o brincar como dimensão essencial do desenvolvimento humano.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância. Quando brinca, a criança observa, experimenta, cria hipóteses, testa possibilidades, organiza narrativas e constrói significados sobre o mundo. Por isso, a brincadeira não pode ser separada do processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as experiências corporais, simbólicas, afetivas e sociais são fundamentais para o desenvolvimento.

As brincadeiras simbólicas, os jogos de regras, as atividades espontâneas, as músicas, as histórias e os movimentos corporais permitem que a criança aprenda de maneira ativa e significativa. Nessas experiências, ela desenvolve a linguagem, amplia o vocabulário, fortalece vínculos, aprende a esperar sua vez, negocia com os colegas, resolve conflitos e compreende regras de convivência. Assim, o brincar favorece tanto aprendizagens cognitivas quanto sociais e emocionais.

Brougère (2001) ressalta que o brinquedo e o jogo são produtos culturais, pois expressam valores, modos de vida e significados sociais. Isso significa que a criança, ao brincar, apropria-se de elementos da cultura e, ao mesmo tempo, os recria a partir de suas próprias experiências. A brincadeira, portanto, é uma forma de mediação entre a criança e a sociedade, pois permite que ela compreenda práticas sociais e participe delas de maneira simbólica.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O documento estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, indicando que a aprendizagem infantil ocorre por meio de experiências significativas, nas quais a criança possa conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Dessa forma, o brincar deve estar presente no planejamento pedagógico e não ser tratado apenas como momento de intervalo ou recreação.

Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental. Cabe ao educador organizar ambientes acolhedores, selecionar materiais adequados, observar as interações infantis e propor situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem. A mediação docente não deve controlar excessivamente a brincadeira, mas criar condições para que as crianças explorem, imaginem, dialoguem e construam conhecimentos. O professor atua como mediador quando reconhece as produções infantis, valoriza suas iniciativas e intervém de forma sensível diante das necessidades do grupo.

Santos (2002) destaca que o professor precisa compreender o brincar como instrumento pedagógico que potencializa o desenvolvimento infantil. Para isso, é necessário superar a visão de que a brincadeira é apenas distração ou passatempo. Quando planejado com intencionalidade, o brincar contribui para a aprendizagem de conceitos, para o desenvolvimento da linguagem, para a construção da autonomia e para a formação de atitudes de cooperação e respeito.

O brincar também favorece a aprendizagem porque aproxima o conhecimento da experiência concreta da criança. Em uma brincadeira de mercado, por exemplo, as crianças lidam com noções de quantidade, troca, valor, organização espacial, linguagem oral, papéis sociais e regras de convivência. Esses conhecimentos são construídos de forma integrada, pois emergem da própria situação lúdica e das interações estabelecidas entre as crianças.

Portanto, considerar o brincar como ferramenta de aprendizagem significa reconhecer que a criança aprende de maneira ativa, criativa e relacional. O lúdico possibilita que o conhecimento seja construído com prazer, curiosidade e participação. Por essa razão, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências lúdicas diversificadas, respeitando os interesses, os ritmos e as formas de expressão próprias das crianças.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como o conjunto de práticas, experiências, relações, tempos, espaços e materiais que organizam a vida das crianças na instituição educativa. Diferentemente de uma concepção centrada apenas em conteúdos formais, o currículo nessa etapa da Educação Básica precisa considerar as especificidades da infância, valorizando as interações, as brincadeiras, o cuidado, a escuta e a participação ativa das crianças.

Na Educação Infantil, o currículo se constrói no cotidiano, nas relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade. Por isso, não pode ser reduzido a uma lista de atividades ou conteúdos a serem cumpridos. Ele deve favorecer experiências significativas que

contribuam para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras, culturais e éticas.

Kramer (1997) defende que o currículo da Educação Infantil deve respeitar a infância como uma fase própria da vida, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, a escola precisa valorizar as experiências infantis e criar condições para que as crianças possam brincar, interagir, expressar-se, explorar o ambiente e construir conhecimentos a partir de suas vivências.

Oliveira (2011) destaca que o currículo deve promover situações de aprendizagem que estimulem a autonomia, a criatividade, a linguagem, o pensamento e a socialização. Para a autora, o professor precisa planejar suas ações de forma intencional, observando os interesses, necessidades e ritmos das crianças. Essa intencionalidade pedagógica não significa impor atividades rígidas, mas organizar experiências capazes de ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Barbosa e Horn (2008) contribuem para essa discussão ao afirmar que, na Educação Infantil, cuidar e educar são dimensões indissociáveis. As experiências cotidianas, os projetos pedagógicos, as interações sociais, os momentos de alimentação, higiene, descanso, brincadeiras e exploração do ambiente fazem parte do currículo. Dessa forma, o cuidado não é separado da aprendizagem, pois também educa, acolhe e favorece o desenvolvimento da criança.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa compreensão ao estabelecer que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas a partir dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras. Além disso, define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Esses direitos indicam que a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, participar das decisões do cotidiano escolar e construir conhecimentos por meio de experiências significativas.

Nesse sentido, o brincar ocupa lugar central no currículo da Educação Infantil. Ele não deve aparecer apenas como atividade complementar, mas como princípio organizador das práticas pedagógicas. As brincadeiras permitem articular diferentes campos de experiência, como corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; além das relações consigo, com os outros e com o ambiente.

Um currículo comprometido com o desenvolvimento integral precisa garantir espaços adequados, materiais diversificados, tempos flexíveis e propostas que favoreçam a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças. Ao planejar atividades lúdicas, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem e possibilita que a criança participe ativamente do processo educativo.

Portanto, o currículo da Educação Infantil deve ser flexível, contextualizado e centrado na criança. Ele precisa considerar a realidade sociocultural em que a escola está inserida, valorizar os saberes das crianças e reconhecer o brincar como direito e como prática pedagógica fundamental. Dessa maneira, a ludicidade torna-se elemento indispensável para a construção de uma educação infantil mais significativa, inclusiva e humanizadora.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

A formação da identidade na Educação Infantil está profundamente relacionada às experiências vividas pelas crianças no contexto escolar, especialmente por meio das interações e das brincadeiras. É na relação com os outros, com os objetos, com os espaços e com a cultura que a criança passa a reconhecer a si mesma, compreender suas possibilidades de ação e construir formas de participação social.

A identidade infantil não se forma de maneira isolada, mas nas relações estabelecidas com familiares, professores, colegas e demais sujeitos que fazem parte de seu cotidiano. Na escola, as brincadeiras possibilitam que a criança experimente diferentes papéis, expresse sentimentos, elabore conflitos, reconheça diferenças e desenvolva autonomia. Desse modo, o brincar contribui diretamente para a construção da percepção de si e do outro.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança constitui sua subjetividade nas relações sociais. Vygotsky (1998) afirma que, no brinquedo, a criança se comporta para além de sua conduta habitual, pois assume papéis e age de acordo com significados construídos socialmente. Isso significa que, ao brincar, a criança experimenta formas de ser e agir que contribuem para a formação de sua identidade. Ao representar uma mãe, um professor, um vendedor, um médico ou uma cliente, ela vivencia simbolicamente posições sociais e amplia sua compreensão sobre o mundo.

O brincar também favorece a autonomia, pois permite que a criança tome decisões, escolha papéis, organize ações, negocie regras e participe da construção coletiva das brincadeiras. Essas experiências são importantes para que ela se perceba como sujeito capaz de agir, criar e interferir nas situações em que está envolvida. Assim, a identidade se fortalece quando a criança é reconhecida em suas iniciativas, escolhas e formas de expressão.

Piaget (1977), ao discutir o desenvolvimento moral da criança, destaca a importância das interações entre pares para a construção da cooperação e do respeito mútuo. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a lidar com regras, a considerar o ponto de vista do outro e a negociar soluções. Esses processos contribuem para a formação da identidade pessoal e social, pois a criança passa a compreender a si mesma em relação ao grupo.

No contexto de uma escola da rede municipal de ensino de Tabatinga-AM, a formação da identidade também precisa ser compreendida considerando a diversidade sociocultural da região. As crianças trazem para o espaço escolar experiências familiares, comunitárias, linguísticas e culturais que aparecem em suas brincadeiras, narrativas e modos de interação. Por isso, valorizar o brincar significa também reconhecer os saberes e as referências culturais que as crianças mobilizam em suas experiências cotidianas.

A ludicidade, nesse sentido, contribui para que a criança se reconheça como sujeito histórico e cultural. Ao brincar, ela não apenas reproduz o que observa no mundo adulto, mas recria situações, atribui novos sentidos aos objetos e elabora formas próprias de compreender a realidade. Essa capacidade de criação fortalece a autoestima, a autonomia e a participação social.

Dessa forma, a formação da identidade na Educação Infantil está diretamente vinculada à qualidade das experiências oferecidas às crianças. Práticas pedagógicas fundamentadas na

ludicidade favorecem o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e cultural, possibilitando que a criança construa uma imagem positiva de si, reconheça o outro e participe de maneira ativa do contexto escolar. Portanto, o brincar deve ser valorizado como prática essencial para a constituição da identidade infantil e para o desenvolvimento integral da criança.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, mediante pesquisa de campo com observação participante. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o brincar em seu contexto concreto de realização, considerando as interações entre as crianças, os modos de uso dos objetos, a negociação de papéis, a construção coletiva de regras e a organização das situações lúdicas.

A pesquisa de campo possibilita ao pesquisador aproximar-se da realidade investigada e observar o fenômeno em seu ambiente de ocorrência (Gomes, Aguiar & Alfredo, 2024). Segundo Gil (2008), esse tipo de investigação favorece o aprofundamento de uma realidade específica, por meio da observação direta e da interação com os sujeitos envolvidos. Neste estudo, a observação participante mostrou-se adequada por permitir acompanhar as crianças durante a realização de uma atividade lúdica, registrando comportamentos, interações, falas espontâneas, formas de comunicação e modos de atribuição de sentido aos objetos utilizados na brincadeira.

Local e participantes da pesquisa

A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino localizada no município de Tabatinga, no estado do Amazonas. A fim de preservar a identidade institucional, o nome da escola não foi divulgado.

Participaram da pesquisa 25 crianças da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos. A turma foi selecionada por corresponder a uma faixa etária em que o brincar simbólico ocupa papel relevante no desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da socialização e da autonomia. Além disso, trata-se de uma etapa em que as crianças ampliam suas formas de interação com os pares, experimentam papéis sociais e constroem sentidos sobre o mundo por meio das brincadeiras.

Procedimentos e instrumentos de produção das informações

A produção das informações ocorreu durante 2 (dois) encontro(s), realizado(s) no período de 22 e 25/5/2026, com duração aproximada de 3 (três) horas em cada observação. A principal atividade observada foi denominada “Mercadinho”, proposta com o objetivo de favorecer o brincar simbólico, a interação entre pares, a negociação de papéis e o uso imaginativo de objetos.

Para a realização da atividade, foram disponibilizados materiais simples e de baixo custo, como caixa registradora confeccionada em papelão, embalagens vazias de produtos do cotidiano, cédulas fictícias e outros objetos utilizados na composição do cenário lúdico. A atividade foi organizada de modo a possibilitar que as crianças assumissem papéis sociais, criassem situações

de compra e venda, atribuísem novos significados aos objetos e negociassem regras coletivamente.

Durante a atividade, a pesquisadora atuou como observadora participante, acompanhando o desenvolvimento da brincadeira e intervindo apenas quando solicitada pelas crianças ou quando necessário para garantir a continuidade da proposta e a segurança do grupo. Os instrumentos utilizados para a produção das informações foram a observação participante, o diário de campo e os registros fotográficos.

O diário de campo foi utilizado para registrar os acontecimentos observados, as interações entre as crianças, a negociação de papéis, a construção de regras, as formas de comunicação e a transformação simbólica dos objetos. Os registros fotográficos foram utilizados para documentar aspectos da organização da atividade, dos materiais empregados e dos usos atribuídos aos objetos no decorrer da brincadeira.

Procedimentos de análise das informações

A análise das informações foi realizada de forma qualitativa, descritiva e interpretativa. Inicialmente, os registros do diário de campo foram lidos e organizados com base nos acontecimentos observados durante a atividade. Em seguida, foram identificados aspectos recorrentes nas interações das crianças, especialmente aqueles relacionados à representação de papéis sociais, à criação de regras, à negociação entre pares e à ressignificação dos objetos.

A partir desse processo, foram definidas quatro categorias analíticas: a) representação de papéis sociais; b) construção coletiva de regras e negociação entre pares; c) transformação simbólica dos objetos; e d) mediação adulta e autonomia infantil. Essas categorias orientaram a interpretação das informações produzidas em campo e permitiram articulá-las aos referenciais teóricos discutidos no artigo, especialmente às contribuições sobre o brincar, o jogo simbólico, a imaginação, a socialização e o desenvolvimento infantil.

Cuidados éticos

Quanto aos cuidados éticos, foram preservadas a identidade da escola e das crianças participantes. A realização da atividade ocorreu mediante autorização da instituição escolar e anuência dos responsáveis legais, respeitando-se os princípios de sigilo, proteção da imagem e não identificação dos sujeitos.

Os registros fotográficos foram utilizados exclusivamente para fins de documentação da atividade e análise acadêmica, evitando a exposição identificável das crianças. Quando necessário, foram adotados procedimentos de ocultação ou não divulgação de imagens que permitissem o reconhecimento dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados a partir da atividade “Mercadinho”, realizada com crianças de quatro e cinco anos em uma turma da Educação Infantil. A proposta permitiu observar como as crianças organizam o brincar simbólico, atribuem papéis, constroem regras, negociam sentidos e transformam objetos cotidianos em elementos de uma narrativa coletiva. A análise foi

organizada em quatro categorias: representação de papéis sociais; construção coletiva de regras e negociação entre pares; transformação simbólica dos objetos; e mediação adulta e autonomia infantil.

Representação de papéis sociais no brincar simbólico

A atividade “Mercadinho” proporcionou às crianças um ambiente favorável ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das interações sociais. A disponibilização de materiais relacionados ao cotidiano, como embalagens vazias, caixa registradora de papelão e cédulas fictícias, favoreceu a criação de uma situação de compra e venda, na qual as crianças puderam representar papéis sociais conhecidos em suas experiências familiares e comunitárias.

Durante a brincadeira, algumas crianças assumiram o papel de clientes, outras passaram a atuar como responsáveis pelo caixa, e uma delas se colocou na posição de “dona da loja”. Essa distribuição de funções não foi imposta pela pesquisadora, mas construída pelas próprias crianças no decorrer da atividade. Tal organização evidencia que o brincar simbólico permite à criança representar aspectos da vida social e compreender funções, responsabilidades e relações presentes no cotidiano.

Essa observação aproxima-se das contribuições de Elkonin (2009), para quem o jogo de papéis possibilita à criança reconstruir, em forma lúdica, as relações sociais. Ao brincar de mercado, a criança não apenas manipula objetos, mas compreende que há compradores, vendedores, preços, trocas, formas de atendimento e regras de funcionamento. Assim, o brincar permite que ela se aproprie de elementos da vida social de maneira ativa e imaginativa.

Vygotsky (1998) também contribui para essa análise ao afirmar que, na brincadeira, a criança age no campo do significado. Ao assumir o papel de vendedor ou cliente, ela regula sua própria ação a partir das exigências simbólicas do papel assumido. Desse modo, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autorregulação, pois a criança precisa comunicar-se, esperar sua vez, negociar e agir conforme o enredo criado coletivamente.

Figura 1 – Apresentação da atividade “Mercadinho”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Observação: imagem desfocada para reduzir a identificação das crianças.

Figura 2 – Momento de compra e venda na atividade “Mercadinho”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Observação: imagem desfocada para reduzir a identificação das crianças.

Construção coletiva de regras e negociação entre pares

Outro aspecto observado foi a construção coletiva de regras durante a brincadeira. As crianças negociavam quem seria o caixa, quem seria cliente, quem organizaria os produtos e quando ocorreria a troca de papéis. Em determinado momento, a criança que estava no caixa passou a inventar os preços dos produtos, e as demais aceitaram essa regra como parte do funcionamento do mercadinho. Essa situação demonstra que as crianças não apenas reproduzem regras sociais, mas também criam normas próprias para sustentar a brincadeira.

A alternância de papéis também se mostrou relevante. As crianças definiram, entre si, um tempo para que cada uma pudesse experimentar a função de caixa ou cliente. Essa dinâmica evidenciou a presença de cooperação, diálogo e negociação entre pares. Mesmo quando havia disputa por determinados papéis, o grupo buscava reorganizar a brincadeira para garantir sua continuidade.

Para Mukhina (1995), mesmo nas brincadeiras aparentemente livres existem regras implícitas que orientam o comportamento infantil. Ao assumir determinado papel, a criança precisa agir de acordo com o que o grupo reconhece como adequado à situação. Assim, quem atua como caixa precisa cobrar, organizar a venda e atender os clientes; quem atua como cliente precisa escolher produtos, pagar e aguardar sua vez. Esse processo favorece o desenvolvimento do autocontrole, da linguagem e da convivência social.

Piaget (1975) também ajuda a compreender esse processo ao indicar que o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade e reorganizar suas experiências. No caso observado, as crianças recriaram uma situação social conhecida — o mercado — e, a partir dela, desenvolveram ações que envolviam noções de troca, quantidade, valor, sequência, espera e cooperação. Desse modo, a brincadeira favoreceu aprendizagens cognitivas e sociais de forma integrada.

Figura 3 – Interação entre as crianças durante a organização da brincadeira.



Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Observação: imagem desfocada para reduzir a identificação das crianças.

Transformação simbólica dos objetos

Um dos elementos mais significativos da atividade foi a transformação simbólica dos objetos. As crianças utilizaram embalagens vazias e materiais simples para criar significados no contexto da brincadeira. Uma caixa de xampu, por exemplo, foi transformada em carro; em outro momento, uma embalagem de esmalte passou a ser utilizada como “desfibrilador”. Esses episódios evidenciam a capacidade infantil de deslocar o objeto de seu uso convencional e atribuir-lhe nova função no interior da narrativa lúdica.

Essa transformação confirma que o brincar simbólico não depende da sofisticação dos materiais, mas da possibilidade de a criança agir imaginativamente sobre eles. Objetos simples e de baixo custo podem tornar-se mediadores potentes da aprendizagem quando inseridos em um ambiente que favorece a liberdade de criação, a exploração e a interação entre pares.

Brougère (2001) afirma que o brinquedo e o jogo são atravessados pela cultura, pois permitem à criança interpretar e recriar elementos do mundo social. No caso analisado, as crianças mobilizaram referências de seu cotidiano, como compras, atendimento, produtos, dinheiro e situações relacionadas ao cuidado e à saúde. A transformação da embalagem em “desfibrilador” demonstra que a imaginação infantil articula diferentes experiências, compondo narrativas que ultrapassam o enredo inicialmente proposto.

Friedmann (2012) destaca que o brincar favorece a expressão da criatividade, da imaginação e das emoções, possibilitando que a criança atribua novos sentidos aos objetos e às situações. Essa compreensão se confirma nos registros da atividade, pois as crianças não se limitaram à proposta inicial de mercado; elas ampliaram o enredo, incorporaram outros elementos e produziram novas formas de interação. Tal dinâmica revela que o brincar é aberto, criativo e profundamente relacionado às experiências afetivas e sociais da criança.

Figura 4 – Ressignificação de uma caixa de xampu como carro.



Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Observação: imagem desfocada para reduzir a identificação das crianças.

Figura 5 – Ressignificação de uma embalagem de esmalte como “desfibrilador”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Observação: imagem desfocada para reduzir a identificação das crianças.

Mediação adulta e autonomia infantil

A mediação adulta ocorreu de forma cuidadosa, sem retirar das crianças o protagonismo na organização da brincadeira. A pesquisadora apresentou a proposta, disponibilizou os materiais e acompanhou a atividade, intervindo apenas quando solicitada ou quando necessário. Essa postura permitiu que as crianças decidissem os rumos do jogo, criassem regras, distribuíssem papéis e solucionassem pequenas situações de conflito.

Ao aceitar os convites das crianças para participar do faz de conta, o adulto validou suas produções simbólicas e contribuiu para ampliar as possibilidades da brincadeira. No entanto, a intervenção não substituiu a iniciativa infantil. Ao contrário, funcionou como apoio à autonomia

e à continuidade da atividade. Essa forma de mediação está de acordo com a compreensão de que o professor, na Educação Infantil, deve organizar condições para que as crianças explorem, participem e expressem suas hipóteses sobre o mundo.

Oliveira (2011) ressalta que o professor precisa planejar intencionalmente as situações de aprendizagem, considerando interesses, necessidades e ritmos das crianças. Na atividade analisada, a intencionalidade pedagógica esteve presente na escolha dos materiais, na organização do espaço e na observação das interações, mas o desenvolvimento da brincadeira permaneceu aberto às decisões do grupo infantil.

Dessa maneira, os resultados indicam que o brincar simbólico favoreceu aprendizagens relacionadas à linguagem, à imaginação, à cooperação, à autonomia, à socialização e à construção de regras. A atividade “Mercadinho” demonstrou que o lúdico pode constituir uma prática pedagógica significativa, especialmente quando o professor reconhece o brincar como experiência formadora e não como simples passatempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar como o brincar simbólico, mediado pelo uso imaginativo de objetos, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Tabatinga-AM. A partir da observação participante realizada durante a atividade “Mercadinho”, foi possível constatar que o brincar favorece processos importantes de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente quando permite às crianças assumir papéis sociais, criar regras, negociar sentidos, interagir com os pares e transformar simbolicamente os objetos disponíveis.

Os resultados indicaram que as crianças mobilizaram experiências de seu cotidiano para organizar a brincadeira, representar situações de compra e venda, criar funções para os participantes e estabelecer regras de funcionamento. Também foi possível observar que materiais simples, como embalagens vazias e objetos confeccionados em papelão, tornaram-se recursos significativos para a imaginação infantil. A transformação de objetos em carro ou “desfibrilador” evidenciou a potência criativa da criança e sua capacidade de atribuir novos sentidos à realidade.

A análise realizada confirma as contribuições de Vygotsky, Elkonin e Mukhina acerca da importância do jogo de papéis e do faz de conta no desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança opera no plano simbólico, internaliza regras, amplia a linguagem, organiza emoções e participa de relações sociais significativas. Do mesmo modo, as contribuições de Piaget, Kishimoto e Brougère ajudam a compreender que o brincar envolve construção de conhecimento, apropriação cultural e recriação das experiências vividas.

Desse modo, conclui-se que o lúdico não deve ser tratado como atividade secundária ou meramente recreativa na Educação Infantil. Ao contrário, ele precisa ser compreendido como prática pedagógica estruturante, capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Para isso, é necessário garantir tempos, espaços, materiais e mediações que respeitem o protagonismo das crianças e reconheçam o brincar como direito de aprendizagem e como forma própria de participação na cultura.

Como limite do estudo, destaca-se que a investigação foi realizada em uma única turma e teve como foco uma atividade específica. Portanto, os resultados não pretendem generalizar a realidade da Educação Infantil em Tabatinga-AM, mas contribuir para a compreensão de como o brincar simbólico pode favorecer aprendizagens significativas no cotidiano escolar. Estudos futuros podem ampliar a investigação para outras turmas, escolas e situações lúdicas, incluindo também a escuta de professores e familiares sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, declara-se que, no desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial como recursos auxiliares, sempre sob supervisão dos autores.

O ChatGPT® foi utilizado como apoio à revisão linguística, à reformulação de trechos do texto e à organização preliminar das categorias de análise. Ressalta-se, contudo, que a análise temática foi conduzida pelos autores, que revisaram, validaram e se responsabilizam por todas as categorias, interpretações e inferências produzidas.

O resumo foi inicialmente redigido em português e, posteriormente, traduzido para o espanhol e o inglês com o auxílio do ChatGPT®. Todas as versões traduzidas foram integralmente revisadas pelos autores.

Assim, as ferramentas de Inteligência Artificial foram empregadas exclusivamente como apoio técnico, textual e organizacional, não substituindo o trabalho intelectual dos pesquisadores. A análise, a interpretação dos dados, a elaboração dos argumentos, as conclusões e o conteúdo final do estudo permanecem sob inteira responsabilidade dos autores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. A.; AGUIAR, W. M. J.; ALFREDO, R. A.. Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica para pesquisas em educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e263404, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-263404>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.