

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

KATHLEEN ESTEFANY BORGES MEDEIROS

**A RELAÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO
INFANTIL NAS OBRAS DE TIZUKO M. KISHIMOTO**

APARECIDA DE GOIÂNIA
2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: KATHLEEN ESTEFANY BORGES MEDEIROS

Matrícula: 20201090080173

Título do Trabalho: A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil nas obras de Tizuko M. Kishimoto

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

APARECIDA DE GOIÂNIA - GO, 01 / 10 / 2025.

Local

Data



Documento assinado digitalmente
KATHLEEN ESTEFANY BORGES MEDEIROS
Data: 01/10/2025 22:12:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

KATHLEEN ESTEFANY BORGES MEDEIROS

**A RELAÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO
INFANTIL NAS OBRAS DE TIZUKO M. KISHIMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada(o) em Pedagogia Bilíngue.
Linha de pesquisa: Fundamentos e processos educativos

Orientadora: Profª Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M488 Medeiros, Kathleen Estefany Borges

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil nas obras de Tizuko M. Kishimoto / Kathleen Estefany Borges Medeiros . - Aparecida de Goiânia, 2025.

65f.

Orientadora: Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2025.

1. Brincar. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Tizuko Morchida Kishimoto. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Infância. I. Título

CDD 370.71

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Monografia intitulada **A RELAÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NAS OBRAS DE TIZUKO M. KISHIMOTO.**, sob orientação de Alciane Barbosa Macedo Pereira, apresentada pela aluna **Kathleen Estefany Borges Medeiros (20201090080173)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **18:50** do dia **27/08/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Alciane Barbosa Macedo Pereira** (Presidente)
- **Keith Daiani da Silva Braga** (Examinadora Interna)
- **Ruskaia Fernandes Mendonca** (Examinadora Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Monografia, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

O trabalho atende aos critérios para sua aprovação e as sugestões de correção serão atendidas.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Alciane Barbosa Macedo Pereira** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alciane Barbosa Macedo Pereira** (008.951.775-01), em **02/09/2025 14:19:42** com chave **038171a0882111f0821c005056a537a4**.
- **Keith Daiani da Silva Braga** (369.302.808-79), em **02/09/2025 18:54:02** com chave **56bff1cc884711f083e7005056a537a4**.
- **Ruskaia Fernandes Mendonca** (035.618.571-08), em **02/09/2025 14:59:28** com chave **91d424d4882611f0a71f005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 05/09/2025

Código de Autenticação: fb0b03



Agradeço a Deus e a minha família, que sempre me apoiaram e ajudaram em todo o percurso desta graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre a ele recorria em busca de forças para continuar e nele sempre encontrei a paz que buscava.

À minha mãe e ao meu padrasto que sempre me ajudaram a continuar no curso, apesar das dificuldades, e comemoraram comigo todas as conquistas obtidas neste percurso.

Sou muito grata ao meu pai e avó que me motivaram a seguir por esta área na qual me identifiquei imensamente.

A todos meus familiares que vibraram pelas minhas conquistas e me apoiaram diante dos desafios.

Aos meus colegas e amigos que estiveram ao meu lado todos estes anos motivando e escutando quando necessário, um torcendo pelo sucesso do outro.

À minha orientadora, Profa. Alciane Barbosa, que sempre teve muita paciência comigo, apesar de toda minha realidade acabar por me sobrecarregar. Ela me acolheu e teve compaixão, se dedicou a me guiar nestes estudos. É uma pessoa de muita luz e dedico a ela minha gratidão.

Agradeço também a todo o corpo docente do IFG campus Aparecida de Goiânia por serem profissionais extremamente capacitados e humanos diante do público que recebem, oferecem uma educação de qualidade e repleta de afetividade. É isto que vou levar para o resto da minha vida, sempre lembrarei desta instituição com muito carinho.

RESUMO

O trabalho analisa a relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil com base nas obras de Tizuko Morchida Kishimoto, utilizando uma metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica. O objetivo geral é destacar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, enquanto os objetivos específicos incluem compreender a relação entre jogos e desenvolvimento sob as perspectivas de Vigotski, Piaget e Wallon, discutir a relevância do brincar segundo Kishimoto, explorar sua contribuição na primeira infância e elucidar como práticas pedagógicas podem potencializar o brincar. O referencial teórico abrange quatro livros de Kishimoto: *Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (2011), *Jogos Infantis: O Jogo, A Criança e a Educação* (2014), *O Jogo e a Educação Infantil* (2023) e *O Brincar e Suas Teorias* (2023). O primeiro capítulo descreve a evolução histórica do ensino-aprendizagem, mostrando como a visão da infância passou de uma fase desvalorizada, marcada por sobrevivência, para um período reconhecido como essencial ao desenvolvimento, especialmente após as revoluções industriais. Abordando autores como Wallon, Vigotski, Piaget, Freire e Pestalozzi é possível destacar o papel do afeto, da imaginação e do brincar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, enfatizando a responsabilidade da família e da escola em promover experiências significativas que respeitem a individualidade de cada criança. O segundo capítulo foca na perspectiva de Kishimoto, que vê o brincar como uma linguagem essencial da infância e uma ferramenta central de aprendizagem. A autora defende que o lúdico, incluindo o faz-de-conta e os jogos simbólicos, deve ser integrado ao currículo escolar de forma intencional, respeitando os interesses e a cultura da criança, e não como atividade secundária. O terceiro capítulo aprofunda as práticas pedagógicas na Educação Infantil, segundo Kishimoto, que critica a escolarização precoce e defende uma pedagogia sensível, sustentada na ludicidade. A autora propõe que o professor medie o brincar com equilíbrio entre liberdade e intencionalidade, valorizando brinquedos, interações sociais e a cultura infantil, além de envolver as famílias para garantir o direito ao brincar. Dessa forma, o brincar é uma linguagem própria da infância, essencial para a aprendizagem e a construção de sentidos, conforme os objetivos propostos. Com base em Vigotski, Piaget e Wallon, confirma-se que jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento integral. Kishimoto reforça a centralidade do brincar na educação infantil, destacando que práticas pedagógicas planejadas potencializam seu impacto de forma significativa.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Tizuko Morchida Kishimoto; Práticas Pedagógicas; Infância.

ABSTRACT

The work analyzes the relationship between play and child development based on the works of Tizuko Morchida Kishimoto, using a qualitative bibliographic research methodology. The general objective is to highlight the importance of play for the child's development, while the specific objectives include understanding the relationship between games and development from the perspectives of Vygotsky, Piaget, and Wallon; discussing the relevance of play according to Kishimoto; exploring her contribution in early childhood; and clarifying how pedagogical practices can enhance play. The theoretical framework covers four books by Kishimoto: *Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (2011), *Jogos Infantis: O Jogo, A Criança e a Educação* (2014), *O Jogo e a Educação Infantil* (2023), and *O Brincar e Suas Teorias* (2023). The first chapter describes the historical evolution of teaching and learning, showing how the view of childhood shifted from an undervalued stage, marked by survival, to a period recognized as essential for development, especially after the Industrial Revolutions. By addressing authors such as Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire, and Pestalozzi, it is possible to highlight the role of affection, imagination, and play in cognitive, social, and emotional development, emphasizing the responsibility of the family and school in promoting meaningful experiences that respect each child's individuality. The second chapter focuses on Kishimoto's perspective, which sees play as an essential language of childhood and a central tool for learning. The author argues that playfulness, including pretend play and symbolic games, should be intentionally integrated into the school curriculum, respecting the interests and culture of the child, rather than being treated as a secondary activity. The third chapter delves into pedagogical practices in Early Childhood Education according to Kishimoto, who criticizes early schooling and advocates for a sensitive pedagogy grounded in playfulness. The author proposes that teachers should mediate play with a balance between freedom and intentionality, valuing toys, social interactions, and children's culture, as well as involving families to ensure the right to play. In this way, play is seen as a language unique to childhood, essential for learning and meaning-making, in line with the proposed objectives. Based on Vygotsky, Piaget, and Wallon, it is confirmed that games and play favor integral development. Kishimoto reinforces the centrality of play in early childhood education, emphasizing that well-planned pedagogical practices significantly enhance its impact.

Keywords: Play; Child Development; Tizuko Morchida Kishimoto; Pedagogical Practices; Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO 2: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	15
2.1 - CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	15
2.2 - O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	26
SEÇÃO 3: O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB O OLHAR DA OBRA DE TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO.....	34
SEÇÃO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O BRINCAR COMO PARTE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

1.INTRODUÇÃO

Há centenas de anos a humanidade percorre um caminho progressivo de desenvolvimento biológico e social, histórico e cultural de maneira contínua, constituindo todas as ligações nervosas e determinações sociais capazes de formar o ser humano. Sendo assim, para a plenitude do desenvolvimento humano tanto o aspecto biológico e quanto o social, histórico e cultural devem coexistir e desenvolver-se em sintonia para a formação e manutenção da humanidade.

O desenvolvimento humano ao contrário do que muitos acreditam, ocorre mesmo antes do nascimento, o feto desenvolve-se biologicamente dentro do útero, mas também adquire ciência do mundo que existe ao seu redor por meio das relações com sua mãe.

Sendo assim, partimos inicialmente de um consenso na psicologia do desenvolvimento que é afirmar a vida uterina como o período em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe (Martins; Abrantes;Facci, 2016, p. 94).

O feto interage aos estímulos exteriores e interiores, como aos batimentos cardíacos da mãe, a voz e barulhos a sua volta, não há por parte dele compreensão ativa em relação ao que é dito, mas à exposição a diferentes sons influencia sim em sua vida pós uterina, possibilitando assim seu desenvolvimento cognitivo e formação de vínculo. O som ao qual é exposto pode acalmá-lo ou não, assim como quando é exposto aos sons ainda dentro da barriga, determinado barulho pode tranquilizá-lo ou fazer com que ele fique agitado dentro do útero.

Ao nascer a criança passa a agir inerentemente aos seus instintos naturais. Quando se alimenta ao dormir, durante o sono, se mantém com os olhos entreabertos, fica com os braços abertos, sendo esse a reação primordial do ser humano, passa a desenvolver a afetividade ao meio social a qual é inserido, mas ainda preso a dependência fundamental da mãe. A criança começa a demonstrar interesse por brincadeiras a partir do quarto mês de vida, onde os familiares também já passam a apresentar e incentivar cada vez mais brinquedos e brincadeiras. Às vezes junto de balbucios e sons repetitivos com o intuito de prender a atenção da criança naquele momento.

A partir disto, este indivíduo apresenta esta bagagem para seu repertório, quase que de forma natural, e conforme esta pessoa cresce aprimora suas brincadeiras, jogos e faz de conta, ligando sua realidade a fantasia, sua e de outras crianças que convive e faz trocas de aprendizados, experiências, assim moldando seu conhecimento por toda sua infância. Então tendo em vista o desenvolvimento psicológico da criança segundo Vigotski (2018), desde os primeiros meses de vida o indivíduo já brinca, conforme se desenvolve na fase criança esse comportamento se mantém.

Estudar as obras de Kishimoto, uma grande referência nos estudos sobre o brincar e a brincadeira, foi uma escolha baseada no fato de ser produções teóricas recentes e relevantes, que caminham em sintonia com os avanços e debates atuais no campo da Educação Infantil brasileira. Optei por este tema por conta do cenário da sociedade moderna, que se constrói segundo o molde capitalista, no qual subjuga o proletariado, que é a maior parte da sociedade, a jornadas longas de trabalho, além de períodos longos do trajeto do trabalho para casa. E famílias que têm crianças em casa chegam para sua segunda jornada, os afazeres domésticos. O esgotamento físico acaba por limitar a interação com estas crianças, que por desespero e cansaço dos responsáveis disponibilizam o acesso destas a meios eletrônicos, com a finalidade de silenciar e acalmar, podendo assim terem um tempo de descanso.

Mas estas escolhas geram um novo tipo de crianças, que muitas vezes deixam de vivenciar sua infância em toda sua potência. Deixam de experienciar e passam a ser apenas telespectadores de vivências alheias, e mesmo tendo acesso a conteúdos a frente de sua maturidade. Forçando-as a crescer cada vez mais rápido, por terem acesso sem supervisão a conteúdos adultos, uma linguagem não apropriada, brincadeiras impróprias que serão reproduzidas para outras crianças por meio desta que tem livre acesso, além de todo o repertório social que a cerca levando-a a adaptar seu comportamento buscando pertencimento. Mas este tipo de atitude também se manifesta em classes sociais mais elevadas, pois a tecnologia passou a ocupar um grande espaço na vida das pessoas, tomando o lugar de atividades essenciais como o brincar, que é fundamental para o desenvolvimento do ser, momento este que somente ocorre na infância.

O objetivo geral deste trabalho, por sua vez, consiste em analisar e apontar dados sobre a importância das brincadeiras para o pleno desenvolvimento da criança. Os objetivos específicos são: compreender a relação entre os jogos e brincadeiras e o desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva de Vigotski, Piaget e Walllon; discorrer sobre a importância do brincar sob a perspectiva da Kishimoto; discutir sobre a contribuição do brincar para o desenvolvimento da criança na primeira infância; e elucidar como as práticas pedagógicas podem potencializar o brincar como parte do processo de desenvolvimento da criança.

Este trabalho focou no processo de desenvolvimento dos 0 a 4 anos de idade, pois este é um período crucial para o amadurecimento do senso de “eu” e do “outro”. Pois além de ocorrer um desenvolvimento interno e individualizado, esta criança está sempre em trocas seja com os adultos, com crianças, mas quando ela interage com crianças de sua idade. O estímulo e trocas são ainda maiores e positivas, pois começasse a ter a identificação no outro e a percepção do mundo ao seu redor, quase como um despertar.

Durante as brincadeiras livres é quando mais se pode observar estas trocas. No criar e recriar cenários, pessoas e histórias com os colegas, no “faz de conta” onde a criança finge ser chef de cozinha, pois seu pai trabalha com isto, traz “jargões” deste meio e seus colegas escutam e aprendem. Durante este processo de desenvolvimento o cérebro dessa criança faz assimilações de aprendizados exteriores para combinar a conceitos internos e assim criar novas ideias, então por meio do que sua família ensina ela assimila ao seu modo e incrementa todo este repertório em suas brincadeiras, desenhos e futuramente escritas. A imaginação e criatividade tem grande influência neste processo. Dados estímulos externos a criança reproduz isto, e este repertório será também refletido no seu desempenho escolar, pois se arrisca a escrever letras soltas ou desenhar objetos e pessoas presentes em seu dia a dia, assim como também este indivíduo demonstra tal desenvolvimento em sua fala, segundo Vigotski:

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens (Vigotski, 2014, p. 3).

Um dos modos que a criança demonstra ter aprendido ou reproduz ensinamentos, é através das brincadeiras, nestes momentos ela cria e recria cenários que ouviu em histórias, que viu em seu dia a dia ou mesmo que imaginou. O brincar demonstra ser um ato concreto do desenvolvimento deste indivíduo, por isto ele se faz tão necessário para o amadurecimento da criança, esta fase não pode ser negligenciada.

Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, qualitativa porque é uma metodologia de investigação que busca compreender fenômenos sociais e comportamentais, focando nos aspectos subjetivos e contextuais, utilizando os métodos de coleta de dados através da observação e análise de documentos. Bibliográfica porque é um tipo de investigação que envolve coleta, análise e interpretação de informações já publicadas sobre um tema, o tema escolhido foi a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil nas obras de Tizuko M. Kishimoto.

O objeto de estudo foi quatro livros de Tizuko M. Kishimoto, por se tratar de produções mais atualizadas e que melhor se enquadram ao tema escolhido, sendo eles: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação (2011); Jogos Infantis: O Jogo, A Criança e a Educação (2014); O Jogo e a Educação Infantil (2023) e O Brincar e Suas Teorias (2023).

Tizuko M. Kishimoto traz uma perspectiva interessante sobre o brincar, em sua obra “O Brincar e Suas Teorias” (2023), no qual ela concebe o brincar como atividade livre e espontânea da criança e ao mesmo tempo referenda a necessidade de supervisão do professor ou adulto responsável. Ainda retrata que o brincar da criança está fortemente ligado ao irreal e por isso permite à criança experienciar a partir de sua concepção, vários campos de aprendizagem, por meio da imaginação, que por meio de sua realidade, talvez fosse algo muito distante.

Kishimoto aborda esta mesma temática, em seu livro: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação, a respeito da cultura lúdica que é o pensar espaços, ambientes e falas voltadas para o lúdico, para vivências tidas pelas crianças com o propósito do aprendizado, dando o real valor para o brincar com orientação e o brincar livre, que parte da criança. Ainda se pode observar em distintos espaços o brincar ser visto como algo fútil que vai contra o trabalho, muitas vezes este ato de brincar é desvalorizado pelos adultos, visto apenas como um capricho das crianças, por eles não sabendo o tamanho desta contribuição para o bom desenvolvimento da criança. Tendo consciência dos pontos positivos que são gerados as crianças que podem brincar, podemos em contrapartida também apontar os possíveis danos causados às crianças que não brincam ou que brincam pouco.

O trabalho é organizado em três seções, o primeiro aborda a construção histórica do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil, onde é estruturado o desenrolar das ideias centradas no campo de ensino, aprendizagem e infância, como também da sociedade de como ela enxerga a criança, e como essa percepção se transforma e ganha forma de acordo com as mudanças na estrutura da civilização. A segunda seção retrata o brincar e o desenvolvimento infantil sob o olhar de Kishimoto, onde é destacado o brincar como prática essencial para o desenvolvimento infantil, juntando aprendizado, cultura e socialização, jogos e brincadeiras, principalmente as tradicionais, que estimulam habilidades, saberes e cultura, que trabalham o lazer e a preparação para a vida adulta, de forma sutil, sendo o equilíbrio entre liberdade e proposta pedagógica. A terceira seção fala sobre as práticas pedagógicas e o brincar como parte do processo de desenvolvimento da criança, articulando com as obras de Kishimoto que defendem o brincar como eixo central da Educação Infantil, também critica a escolarização precoce e práticas que pouco utilizam lúdico, também defende o planejamento intencional aliado à liberdade infantil. Sendo o brincar para a autora, um direito e ferramenta pedagógica potente, sendo o/a professor/a mediador sensível que cria experiências significativas que respeitem o tempo e o modo de aprender das crianças.

2: Construção histórica do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento Infantil.

2.1. Construção histórica do ensino-aprendizagem.

Para compreender os avanços no desenvolvimento humano, é importante analisar a trajetória histórica deixada por nossos antepassados, segundo a pesquisa acadêmica de Déborah Duarte Talim e Maria Jacqueline Rodet “Uma Reflexão Sobre a Criança e a Infância: em busca de indícios de crianças/aprendizes lascadoras na pré-história brasileira” (2019). Desde as sociedades das cavernas até a formação das primeiras civilizações, passando pelas grandes navegações, colonizações e a Revolução Industrial, até chegarmos à era moderna. Apesar das notáveis evoluções tecnológicas e sociais, ainda reproduzimos padrões herdados do passado, como a formação de famílias e a vida em sociedade. Embora não saíamos mais para caçar, saímos para trabalhar ou buscar lazer, evidenciando que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, marcado pela transformação de padrões antigos e pela criação de novos.

Segundo Talim (2019), nas sociedades primitivas, a principal preocupação era a sobrevivência, centrada na obtenção de alimento, água e fogo. A formação de laços familiares e a convivência em grupo eram, inicialmente, estratégias de adaptação para garantir a subsistência. Com o passar dos séculos, os avanços da humanidade transformaram os valores familiares em um pilar de grande relevância social. Contudo, a alta natalidade era comum devido às condições precárias de higiene, à disseminação de doenças muitas vezes espalhadas por meio das navegações e às dificuldades econômicas. Esses fatores tornavam a sobrevivência infantil um desafio, levando os pais a terem muitos filhos na esperança de que alguns alcançassem a idade adulta.

Ariés (1981) defendia que, na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em “miniatura” sendo comum que trabalhassem e até mesmo se casassem. Essas crianças eram ingressadas no mundo dos adultos e sem distinções claras entre as fases da vida. Não havia, portanto, uma cultura infantil autônoma, nem espaços próprios para o desenvolvimento físico, emocional ou cognitivo das crianças.

Devido a esses fatores, as necessidades e desejos das crianças eram frequentemente negligenciados, impedindo-as de vivenciarem a infância de forma plena. Em vez de explorarem sua criatividade e individualidade, as crianças eram condicionadas à sobrevivência até alcançarem a idade adulta. Durante esse período, eram vistas como "adultos em miniatura", preparadas exclusivamente para assumir responsabilidades na maioridade. Esse modelo de educação, centrado na obediência e na reprodução de padrões, resultava em indivíduos rígidos, com imaginação limitada e pouca disposição para questionar ou inovar, moldados por uma doutrinação que definia sua identidade e comportamento.

Segundo Ariés (1981), a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta, sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. “Entre os 4 e os 7 anos, as meninas compreenderam aquilo que a sociedade lhes reservava: casamento e maternidade. Ao mesmo tempo, foram se tornando cada vez mais conscientes de uma vida alternativa que girava em torno da castidade eterna, da humildade e da caridade. (Heywood 2004, p.28)”

O historiador canadense Colin Heywood argumenta que Ariès não compreendeu certos aspectos importantes que indicavam a existência de uma diferenciação entre crianças e adultos. O autor defende que, embora o conceito moderno de infância ainda não existisse, isso não significa que os adultos medievais fossem indiferentes às crianças (Heywood, 2004). Na Idade Média, a alta taxa de mortalidade infantil era uma realidade marcante. Isso leva a pensar que a infância podia ser uma fase que inspirava cuidados, mesmo sem o reconhecimento claro da infância como etapa distinta. Apesar da ausência de um conceito moderno, os adultos sabiam que as crianças eram frágeis e diferentes dos adultos.

A partir da primeira revolução industrial no século XVIII onde a mão de obra humana passa a ser substituída pelo trabalho das máquinas que marca uma grande mudança na estrutura social, econômica e tecnológica da sociedade. Seguida pela segunda revolução industrial que foi um divisor de águas para a população, principalmente no campo tecnológico e econômico, gerando maior demanda profissional e a necessidade de estudo, a partir desta necessidade começou a criar espaço e debates a respeito da criança e infância, mudando pouco a pouco a concepção geral, formando concepções de direitos e deveres.

Durante períodos de guerra, quando os homens eram convocados para os campos de batalha e as mulheres assumiam postos de trabalho nas fábricas para sustentar suas famílias, as crianças frequentemente ficavam sem supervisão ou mesmo passavam a também trabalhar para ajudar no sustento.

No final do século XVIII e início do século XIX, com aumento do interesse pelos direitos humanos e pela dignidade do indivíduo levou a reivindicações por maior intervenção do Estado, especialmente nas áreas da saúde e da assistência aos pobres. Com a Revolução Industrial, a pobreza se agravou em muitas regiões da Europa, e muitas crianças foram obrigadas a trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. Elas atuavam principalmente nas fábricas, enfrentando condições de vida precárias, longas jornadas de trabalho e ambientes insalubres.

Nesse contexto de exploração infantil, surgiram as primeiras creches especialmente na França, como uma tentativa de proteger as crianças pequenas enquanto os pais trabalhavam. A criação de instituições marcou um passo importante na construção de políticas públicas voltadas à infância, reconhecendo a necessidade de cuidar e educar os pequenos mesmo em contextos adversos.

Creche é uma palavra de origem francesa que significa manjedoura, surgiu como uma resposta à necessidade de cuidar das crianças da classe operária, cujas mães trabalhavam nas fábricas durante longas jornadas, como afirma Kuhlmann (1998). Eram destinadas, principalmente, aos filhos dessas famílias que, por conta das exigências do trabalho fora de casa, não tinham condições de oferecer cuidados constantes aos pequenos.

Nas famílias burguesas a mulher não podia estar inserida no mundo do trabalho sendo restrito a elas o cuidado de seus filhos. A defesa de todos era que a criança, quanto menor fosse a idade, tanto mais deveria estar junto à mãe e à família.

Nesse contexto, as creches eram compreendidas como espaços de acolhimento e amparo voltados aos mais pobres. As famílias da elite raramente utilizavam esses serviços, pois dispunham de recursos para cuidar das crianças em casa, seja por meio de empregadas domésticas, amas de leite ou tutores particulares.

Dessa forma, as creches assumiram, inicialmente, um caráter assistencialista, voltado mais à proteção e vigilância das crianças do que a uma proposta educativa estruturada. Sua função era, sobretudo, social: garantir cuidados mínimos enquanto os pais trabalhavam, em um período marcado por grandes desigualdades e pela ausência de políticas públicas universais para a infância.

As instituições pré-escolares idealizadas pelo educador Friedrich Fröbel, criadas com o nome de jardim de infância (kindergarten), surgiram no século XIX. Froebel acreditava que a infância era uma fase decisiva na formação das pessoas e que o brincar era uma ferramenta essencial para o aprendizado, pois ajuda a criança a representar e entender o mundo ao seu redor.

Froebel defendia que a educação deveria trabalhar conceitos de unidade e harmonia, permitindo que a criança alcançasse sua identidade e sua ligação com o eterno, já que via as crianças como puras e inocentes, próximas do criador. Assim, o objetivo dos jardins-de-infância era proporcionar brincadeiras criativas que ajudassem no desenvolvimento integral. Silveira (2015)

No entanto, esses jardins de infância foram, inicialmente, destinados à classe média, com foco no aspecto educativo, enquanto as creches continuavam voltadas para o cuidado das crianças das classes mais pobres. Essa divisão reforçou desigualdades sociais, pois nem todas as crianças tiveram acesso a uma educação infantil de qualidade, focada no desenvolvimento pedagógico.

Muitos estudiosos já levantaram o valor que tem o período da infância, assim como tentaram definir esta fase, Henri Wallon foi um destes. Wallon também dividiu o desenvolvimento infantil em fases que são: Estágio Impulsivo-Emocional, Estágio Sensório-Motor e Projetivo, Estágio do Personalismo, Estágio Categorical e Estágio da Puberdade e da Adolescência, onde a criança passa por todas estas fases até chegar à vida adulta, é importante categorizá-las para que elas não sejam negligenciadas.

A atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Evolui de sistema em sistema. Como a estrutura deles é diferente, segue-se que não há resultado que possa ser transmitido tal qual de um para outro. Um resultado que reaparece ligado a um novo modo de atividade não existe mais da mesma maneira. O que importa não é a materialidade de um gesto, é o sistema ao qual ele pertence no instante em que se manifesta (Wallon, 2007, p. 21)

Sendo assim, o indivíduo ainda criança está em constante transformação. Seu ser é composto por partes responsáveis por determinada função, mas não são cada uma dessas partes que o define, mas sim o funcionamento em conjunto de todas, que determinará quem este indivíduo se transformará. Este processo não é determinado somente pelo seu cognitivo, mas também pelo seu meio social e núcleo familiar que tem grande influência neste desenvolvimento. Henri Wallon percebeu a influência que a família tem na formação da criança, isso fica evidente no livro “A Evolução Psicológica da Criança”:

A influência que ela é capaz de exercer pressupõe no indivíduo um equipamento de aptidões extremamente diferenciadas, cuja formação depende da espécie. Assim, na criança enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social. (Wallon, 2007, p. 30)

Retornando a aspectos da idade média, onde a criança era vista como um pequeno adulto, e a ela era incumbida a função de se comportar como tal, mas não tendo o direito de se desenvolver e fazer as assimilações necessárias que seus pais fizeram para chegar aonde chegaram, o prejuízo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional destas crianças eram nítidos, a voz da criança não tinha importância, apenas a dos adultos. Então o desejo dessas, de crescer o mais depressa para chegarem a uma posição de poder e terem o direito de expressarem suas opiniões era crescente, mas quando tal momento chegava, estas crianças que vieram a se tornarem adultos apenas reproduziam o que lhe eram de costume e determinavam a seus filhos o mesmo destino.

Estes padrões sociais, despertou o interesse de estudiosos para debates sobre esta temática na idade moderna, a respeito da infância, ensino, metodologia. Visando isto, Wallon constitui etapas do desenvolvimento e suas funcionalidades, quando a criança deixa de vivenciar isto, ocorre um prejuízo para o indivíduo em sua formação integral. A Afetividade tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento infantil,

pois é ela que permite à criança criar vínculos com seu meio social, quando falta isso na relação com os pais é refletindo no campo cognitivo, escolar e social.

Durante as brincadeiras a criança faz ligações importantes para o seu desenvolvimento, trabalhando a memória por meio de compilar acontecimentos do seu dia a dia, as suas brincadeiras, aperfeiçoar sua imaginação por meio de construção de cenários, diálogos, histórias. Desenvolvendo também sua criatividade, pois além de trazer coisas do seu cotidiano ela ainda complementa com junções do seu imaginário a partir de sua própria perspectiva sobre o mundo, moldando também aos poucos opinião própria. Segundo L. S. Vigotski em sua obra *Imaginação e criatividade na infância*:

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a capacidade e a sua importância para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. Na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nas brincadeiras. O menino que cavalga num cabo de vassoura imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se sua mãe, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro, todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo (Vigotski, 2014, p. 6).

Sendo assim, o cuidado com a criança deve ser prioridade, ela deve poder brincar, experimentar texturas, encenar, imaginar. Deve ser desenvolvido nela todo esse lado da criatividade e liberdade, para que assim ela se desenvolva da forma que deveria e leva para a adolescência e vida adulta, toda a bagagem que adquiriu ainda na infância. Caso contrário carrega consigo “marcas” que podem acarretar em algum mau hábito ou fragilidade. Indivíduos que não puderam se desenvolver de forma plena na infância, acabam mais vulneráveis à insegurança, irritabilidade entre outros aspectos, segundo Piaget:

Mas, se a personalidade implica uma espécie de descentralização do eu que se integra em um programa de cooperação e se subordina a disciplinas autônomas e livremente construídas, acontece que todo desequilíbrio a centralizará de novo sobre ela própria, de tal modo que, entre os pólos da pessoa e do eu, as oscilações serão possíveis em todos os níveis. Daí, em especial, o egocentrismo da adolescência, do qual vimos o aspecto intelectual e cujo aspecto afetivo é ainda mais conhecido (Piaget, 1999, p.62).

As instituições educativas são importantes para o desenvolvimento infantil em sociedades escolarizadas e são os principais espaços para assegurar o direito das crianças, assim como zelar e garantir seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse

contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) no art. 30, determina que a educação infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e ainda no art. 4º, inciso I, estipula que a educação básica obrigatória é organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Ou seja, o estado garante o direito à educação, mas os questionamentos que deverão ser levantados, são sobre o trabalho adotado na educação infantil, visando a importância do brincar, interagir, estimular para as crianças, elas de fato estão vivenciando essas experiências dentro destes espaços?

Para responder esta pergunta, existem documentos que norteiam a educação infantil como: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que definem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Esses marcos legais e normativos têm como objetivo garantir uma educação de qualidade, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de valorizar o brincar, as interações e a diversidade cultural como elementos fundamentais do processo educativo. Assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve estar em consonância com tais documentos, promovendo práticas que respeitem a infância, favoreçam o desenvolvimento integral e contribuam para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

O brincar é uma prática essencial que educa, forma e estimula o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental para sua formação. Caso esse direito seja negado no ambiente familiar, a escola assume a responsabilidade de garanti-lo. Na educação infantil, o brincar é reconhecido como uma atividade obrigatória, prevista em diretrizes pedagógicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 25), as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois possibilitam à criança explorar o mundo, construir conhecimentos e desenvolver sua identidade. Essa valorização deveria se estender aos anos subsequentes do ensino fundamental, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e respeitando os tempos próprios da infância. Tal medida poderia contribuir para retardar a imposição de padrões sociais

que promovem a sexualização precoce de pré-adolescentes e adolescentes, preservando a essência lúdica e formativa dessa fase, valorizando ainda as brincadeiras e os jogos, pela sua importância no desenvolvimento integral das crianças, segundo Vigotski:

Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-se e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (Vigotski, 2014, p.6).

A criança em si é cheia de potencialidade, cabendo então aos adultos desenvolver toda essa potência, por meio de estímulos sensoriais, motores. A família e a escola devem trabalhar em conjunto para a formação deste indivíduo, apresentando os estímulos necessários para que elas façam as devidas associações. Segundo Henri Wallon na obra, “A evolução Psicológica da Criança”:

Em suma, é o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa uniformidade de formação mental. Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer na criança o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza. Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto (Wallon, 2007, p. 13).

O fator econômico e social, influencia diretamente no tipo de educação e infância que a criança terá, principalmente em um país como o Brasil em que já teve um dos maiores índices de analfabetismo no mundo no século XX, dentre os países emergentes. Regiões do Brasil nas quais esta é a realidade, tendem a fazer com que as crianças em situação de vulnerabilidade não vivenciem a infância e amadurecem precocemente para cuidar dos irmãos, auxiliar no sustento de casa. Ou seja se torna mão de obra barata, anulando aquela criança, privando-a de desenvolver toda sua potencialidade, gerando um atrofiamento de suas potencialidades, pois as mesmas não foram estimuladas na fase que deveriam, acarretando no não amadurecimento destas respectivas áreas, isso será refletido no âmbito social, emocional, cognitivo e profissional deste indivíduo. Paulo Freire refletiu sobre esta realidade e fez análises acerca disso, assim como percebeu maneiras de pedagogicamente trazer uma educação de qualidade as escolas, podemos ver certa análise na obra, Educação como Prática da Liberdade:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 2023, p. 52).

O Brasil além de já ter sido um país com um dos maiores índices de analfabetismos, nele também existe uma cultura na qual sexualiza crianças cada vez mais cedo, coloca o pré-adolescente e o adolescente em um lugar de vulnerabilidade, incapacitando seu pleno desenvolvimento, gerando insegurança, traumas, e quando se tem um cenário como este cercando as crianças acaba que as famílias receosas de todo esse perigo não permitem que suas crianças vivam certas experiências que eles como pais ou responsáveis tiveram, nesta mesma fase da vida.

O cenário político, econômico, cultural e social também interferem no processo de desenvolvimento das crianças no geral, mas em especial aquelas em situação de vulnerabilidade, não permitindo a elas que brinquem e socializem por conta da insegurança presente neste meio, e neste caso a influência foi negativa. Sendo então a criança um indivíduo cheio de potencial, deverá ela também ter acesso a uma educação de qualidade, uma educação crítica para assim desenvolver toda esta potência, um ambiente no qual proporcione instrumentos que capacitem estas crianças a se desenvolver com autonomia, chegando as suas próprias conclusões. Sendo mais ativa, curiosa, protagonista do seu próprio desenvolvimento, com educadores que possibilitem o desenvolvimento e aplicação de todos esses saberes. Esta linha de pensamento conversa diretamente com as escritas de Johann Heinrich Pestalozzi em seu livro: Como Gertrudes Ensina Suas Crianças.

O homem deseja tanto o que é bom, que a criança de boa vontade lhe dá um ouvido atento. Mas ela não o quer para você, professor, ela não o quer para você, educador, ela o quer para si mesma. O bem, ao qual você a deve conduzir, não deve ser um acaso do seu humor ou de sua paixão, deve ser bom pela natureza mesma da coisa, e que a criança o veja como bom. Ela deve sentir a necessidade de sua vontade de acordo com sua condição e suas carências, antes mesmo de querer. Tudo que a torne adorável, ela quer. Tudo o que lhe traga honra, ela quer. Tudo que desperte grandes expectativas nela, ela quer. Tudo o que lhe dá força, tudo o que a faz dizer “eu posso”, ela quer. Mas essa vontade não é produzida por palavras e sim pelo cuidado integral da criança, pelos sentimentos e pelas forças que são despertadas nela por esse completo cuidado. As palavras não dão a coisa em si, mas apenas uma noção definida, sua consciência. (Pestalozzi, 2023, p.23)

Nesse sentido, ao criar um ambiente acolhedor, seguro e feliz que estimule o desenvolvimento infantil, a criança leva consigo as experiências acumuladas nesse espaço para o ato concreto do brincar. Esse contexto permite que os responsáveis e educadores observem os resultados dos investimentos feitos em prol do desenvolvimento integral da criança. Não é necessário muito para potencializar suas capacidades, pois a criança já nasce com um vasto potencial inato, basta proporcionar a ela a oportunidade de vivenciar plenamente a infância por meio do brincar, do diálogo e da troca mútua, para que se perceba como essas experiências influenciam seu amadurecimento como pessoa. Mas é necessário que profissionais da educação assim como os responsáveis tenham a intencionalidade ao preparar ambientes e cenários que potencializam esses saberes, podemos ver isto em um trecho no referencial curricular nacional para a educação infantil:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeios, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (1998, p. 58)

Assim, crianças que brincam mais em ambientes preparados, tendem a aprender com maior facilidade, demonstrando maior comunicatividade, criatividade e expressão artística. O desenho, o faz-de-conta e a criação de histórias, que surgem naturalmente durante o brincar, estimulam a imaginação e conferem vida a objetos e narrativas.

Por outro lado, crianças com menos oportunidades de brincar apresentam maior propensão a dificuldades escolares e sociais, como menor interação, receio de se expressar, dificuldade em fazer amigos e limitações na fala e na escrita, que se tornam mais hesitantes ou inquietas. Esses fatores evidenciam que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, em um processo no qual cada elemento nutre o outro. Nesse sentido, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 18) reforçam que o brincar deve ser considerado eixo estruturante das práticas pedagógicas, reconhecendo-o como linguagem fundamental da infância e como meio pelo qual as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e estabelecem vínculos afetivos e sociais.

2.2 O Desenvolvimento da criança

A base para o desenvolvimento está relacionada à afetividade e aos estímulos. A criança está vivendo sob constantes estímulos internos e externos desde a fase uterina, onde ela ainda não construiu sentido para eles, mas o percebe. Após seu nascimento, exposta novamente a eles vai aos poucos construindo sentido e assim se desenvolvendo socialmente. Nesta fase o vínculo afetivo se mantém fortemente ligado à figura materna tanto pelo fator emocional, quanto pela necessidade fisiológica do alimentar-se.

Com o passar do tempo a figura materna para de ser um objeto ligado à alimentação e se torna mais uma figura afetiva e seus horizontes de afetividade se expandem. Recorre aos pais por segurança, para brincar, socializar, ser cuidado e cuidar. O círculo familiar é o primeiro contato que o bebê tem com a sociedade, será esse o núcleo responsável pela sua primeira formação, a base que dita o certo e o errado, que o ensina a se comunicar e possibilita as ferramentas para que a criança desenvolva o senso de si.

Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode-se denominar de reconstituidor ou reprodutivo. Está intimamente ligado à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a minha infância ou países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. (Vigotski, 2018, p. 13)

Vigotski aborda a relação da imaginação e criação, e descreve duas atividades que são desenvolvidas pelos seres humanos, sendo uma a atividade reprodutiva e a outra a atividade criadora. O indivíduo então como citado acima, reproduz aquilo que está diante dele ou que ele assimilou. Neste caso esta não se aplica a uma atividade criadora, mas sim uma reprodução e repetição. As experiências anteriores facilitam a reprodução, mas as novas experiências provocam reações diferentes assim levando às mudanças, é através da atividade criadora que o ser humano consegue voltar ao passado ou se projetar para o futuro e modificar o presente. Tendo isto em mente, conseguimos usar como uma ferramenta de ensino a respeito do comportamento diante da criança, do que está sendo desenvolvido, uma influência criadora ou reprodutora.

A criança ao brincar com brinquedos tende a encontrar novas funções para eles. Ao brincar com sua família passa a imitar e recriar cenários do seu dia a dia, seja imitar o papai, o vovô a mamãe no seu andar ou a fazer. Apenas neste exercício ela já trabalha a memória a criatividade, partindo deste ponto ela passa a fantasiar diferentes cenários que para ela são atrativos, como ser uma fada ou um jogador de futebol, sem se prender a julgamentos, sem ter vergonha de fantasiar. Neste ponto a criança passa a formar sua própria personalidade, tirando fragmentos de seu meio e tomando para si.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (Vigotski, 2018 p.24).

Segundo o autor, não se pode separar a fantasia da realidade, existe uma relação constante entre ambas, onde a realidade alimenta a imaginação. A imaginação possibilita que o indivíduo possa agir de modo diferente da realidade. Vigotski afirma que quanto mais experiências uma pessoa possui mais material ela terá para criar. E ainda discute que existe um senso comum errôneo, onde assimilam a criança como o ser mais criativo, ele vai contra essa ideia, pois segundo ele a criança possui poucas experiências, logo tem pouco material disponível para criar. Já o adulto é o ser que tem mais condições de criar, pois tem acumulado mais experiências, logo muitas possibilidades e ainda criar de forma mais complexa que as crianças.

Vigotski (2018) também é contra a ideia de que o ser humano pode nascer com um dom, pois já que o homem vai depender de suas experiências, do que conhece, do que viveu para poder assim criar, sendo assim isto, a sua criação parte do desenvolvimento de uma vida, de toda uma construção, de dedicação, isto não pode ser então um dom, mas sim fruto de um acúmulo de experiências. Um indivíduo que desenha desde a infância e continua quando jovem até chegar à fase adulta, tende a desenhá-la cada vez melhor porque ele está aprimorando sua técnica ao longo do tempo e também a sua imaginação e criação. No entanto, o indivíduo que parou de desenhá-la na infância se voltar a desenhá-la na fase jovem ou adulta vai estar com o desenho muito parecido ao momento em que ele parou de desenhá-la, por isso que para o autor esta ideia de dom é falha, já que o desenvolvimento da sua técnica depende do tempo investido e prática, o dom não existe.

Percebemos então que o adulto é capaz de criar coisas mais complexas que as crianças, por conta da sua imaginação que foi desenvolvida até a fase adulta. Mas a diferença da criação para a do adulto, está no fato da criança acreditar mais na fantasia que ela cria, suas criações podem estar menos ligadas à realidade. Já o adulto tende a relacionar mais suas criações à realidade. Partindo deste ponto, quanto mais o indivíduo experiencia na infância, mas ele se torna capaz de criar e recriar na vida adulta, a respeito disso, Vigotski articula.

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência humana, mas abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência. (Vigotski, 2014, p.12)

As crianças que são estimuladas desde cedo, que brincam mais e que conversam mais, tendem a ter mais aptidão para as competências relacionadas a isto. A família tem papel fundamental para que este desenvolvimento ocorra, pois eles serão a ponte para as ferramentas que contribuíram para a formação da criança, ao ser estimulado a fala enquanto balbucia, ao sentar-se na cadeira para realizar as refeições, ao ouvir músicas tranquilas para dormir, associando o som ao momento de descanso, ao brincar na areia, a natureza sentindo diferentes texturas diferentes cheiros, esta criança estará mais suscetível a um vasto acúmulo de experiências, possibilitando um pleno desenvolvimento até a fase adulta.

A primeira infância (0 a 6 anos) é um período de grande crescimento, tanto físico como neurológico. Mês a mês, o bebê cresce a olhos vistos. Às vezes, “perde” roupas antes mesmo de usá-las. Paralelamente, vive como se fosse um grande cientista: observa, experimenta, aprende e evolui na mesma proporção, para o orgulho e surpresa dos adultos ao redor. Por isso, os especialistas se referem a essa fase com o sugestivo nome de “janela de oportunidades”. Cronologicamente e biologicamente falando, existe um tempo determinado, ou seja, mais adequado, para o desenvolvimento do seu filho (Brites, 2020, p. 36).

Então podemos compreender a criança como um ser repleto de potência e o adulto o indivíduo responsável por estimular e prover as ferramentas capazes de influenciar a criança a desenvolver-se, pois o homem não é capaz de desenvolver o outro, mas sim estimular a criança a descobrir a resposta, assim contribuindo na construção do seu próprio pensamento.

Na instituição educativa criança expande seu repertório social, cultural e intelectual, construindo experiências que formarão a base para seu desenvolvimento ao longo da vida, ao ingressar na educação infantil, especialmente até os 3 anos, ela encontra um ambiente projetado para estimular capacidades inatas, que busca promover novas vivências. Sendo a instituição educativa responsável por desempenhar um papel fundamental no aprimoramento de habilidades, como a comunicação, a consciência de si e do outro. Por exemplo a atividade que professoras e professores da educação infantil marcam o nariz da criança com tinta colorida e a colocam diante de um espelho, aquela que toca o próprio nariz ao ver o reflexo demonstra ter desenvolvido a consciência de si mesma, enquanto a que toca o espelho ainda está em processo de adquirir essa competência.

A consciência de si é fundamental para o desenvolvimento da consciência do outro, pois compreender os próprios limites e necessidades é um pré-requisito para reconhecer os do próximo. Quando a criança desenvolve a percepção de si mesma, ela começa a entender que as emoções que a afetam, como tristeza ou alegria, também podem impactar outras pessoas ao seu redor, de forma semelhante. A partir dessas compreensões, a criança estabelece conexões essenciais que impulsionam seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo a empatia e a interação harmoniosa com o outro.

Por meio do brincar, a criança desenvolve diversas competências que estimulam seu cérebro, em um processo de formação contínua que se estende até a fase adulta. Na infância a criança que brinca sozinha explora sua criatividade ao criar e recriar diferentes funções para seus brinquedos, inventando diferentes cenários e brincadeiras. Quando brinca com outras crianças, ela enfrenta uma dinâmica distinta, pois precisa considerar as vontades e perspectivas dos outros, o que enriquece seu desenvolvimento. Nesse contexto coletivo, a criança trabalha múltiplas áreas cerebrais ao ceder, argumentar, assumir papéis ativos e passivos no grupo, ouvir, lidar com frustrações e negociar.

Nos dois cenários, o brincar individual e o coletivo, são valiosos para o desenvolvimento infantil, mas o brincar em grupo promove estímulos mais amplos, ao integrar habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma simultânea. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 25), tanto as interações quanto as brincadeiras constituem eixos norteadores das práticas pedagógicas, sendo compreendidas como experiências fundamentais para que a criança construa sua identidade, desenvolva a autonomia e aprenda a conviver em sociedade. Assim, ao brincar junto com outras crianças, o desenvolvimento não se restringe ao aspecto individual, mas se amplia nas trocas sociais e afetivas que fortalecem a aprendizagem e a formação integral.

A experiência da criança que brinca com outras crianças, principalmente da sua idade, será visivelmente mais rica do que em outros cenários, mas ambos são necessários para a formação desta criança. O brincar mediado pelo/a professor/a também tem seu valor, pois tem uma intencionalidade, para desenvolver uma habilidade específica ou várias, como a do espelho citada anteriormente. Já o brincar livre tem um valor imensurável para a formação deste ser, ele possibilita que a criança seja protagonista do seu desenvolvimento. Segundo Dornelles e Horn (apud Craidy, 1998), é possível organizar atividades de diferentes tipos na Educação Infantil, considerando a participação das crianças e a intervenção do adulto de forma intencional. Assim a criança se torna o ser pensante de toda a brincadeira, ela quem cria os cenários, as histórias, utiliza de todo o seu repertório para recriar e criar, ela quem defende suas ideias e quem lida com seus sentimentos quando é ou não é atendida pelos colegas, possibilitando que os demais façam o mesmo.

Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2009), “organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.” (p.65) As autoras defendem que as crianças são parte do processo ativo das noções de tempo e de espaço, fazendo que o cotidiano da educação infantil seja diferente da educação para as crianças maiores. Diversos tipos de atividades envolveram a jornada diária das crianças e dos adultos:

O horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras - os jogos diversificados - como o de faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfico e plástico - os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (Barbosa e Horn, 2000, p. 68)

Quando praticamos algum esporte é necessário que façamos pausas entre os exercícios para que o músculo se desenvolva em toda sua potencialidade, assim todos o nosso corpo necessita de descanso entre os estudos para que melhore seu desempenho. Que melhor maneira para o desenvolvimento escolar da criança do que pausas entre seus estudos em sala de aula. Pausas essas regradas de tempo para que brinquem livremente sem a intervenção do professor, para que a criança se auto regule e se desenvolva, mas com a intencionalidade do educador, frente a este momento recreativo “livre”, que permita a criança se sentir relaxada e sem a contenção das regras nas brincadeiras direcionadas, possibilitando assim o descanso e desenvolvimento de forma simultânea.

Entretanto, o que muitas vezes impede que essas pausas sejam incorporadas ao cotidiano escolar é a lógica da disciplinarização do corpo, que ainda se mantém como herança histórica na organização das escolas. O tempo das crianças é rigidamente controlado, suas movimentações são limitadas e qualquer pausa que não esteja vinculada diretamente ao rendimento acadêmico é vista como perda de tempo. Soma-se a isso a pressão constante por resultados em avaliações, que acaba reforçando práticas pedagógicas voltadas mais para o cumprimento de metas do que para o respeito aos tempos da infância. Essa lógica cria uma ruptura com a própria natureza infantil, marcada pela necessidade de brincar, interagir e explorar, reduzindo

a experiência escolar a um espaço de contenção e produtividade. Assim, a escola corre o risco de silenciar a ludicidade, deixando de lado um recurso essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, o que muitas vezes impede que essas pausas aconteçam de forma efetiva no ambiente escolar é a lógica ainda predominante de disciplinarização do corpo e de controle rígido do tempo das crianças. A rotina escolar, marcada pela pressão para o alcance de resultados imediatos em avaliações e pelo foco excessivo no rendimento acadêmico, tende a limitar os momentos de descanso e brincar, tratando-os como perda de tempo. Essa visão gera uma ruptura com a própria essência da infância, que é marcada pelas interações, pela curiosidade e pela ludicidade. Ao negar ou restringir o brincar, a escola acaba reforçando uma prática de contenção corporal e de obediência às normas, em vez de favorecer a autorregulação e a criatividade. Assim, embora as pausas entre os estudos sejam fundamentais para potencializar o desenvolvimento cognitivo e emocional, muitas instituições ainda encontram resistência em incorporá-las, justamente por estarem presas a uma cultura escolar que privilegia a produtividade e a disciplina em detrimento da formação integral da criança.

Além disso, outro fator que ameaça o brincar e as interações na infância é o uso excessivo das telas, tanto em casa quanto em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). Muitas vezes, por influência de uma lógica adultocêntrica, em que a rotina exaustiva e o trabalho precário levam os adultos a enxergar o brincar como incômodo, as telas são utilizadas como recurso para manter as crianças em silêncio e imóveis. Essa prática, no entanto, esvazia o valor do brincar livre, substituindo experiências corporais, criativas e interativas por atividades passivas de consumo de imagens. O problema é ainda mais grave quando as telas passam a camuflar deficiências estruturais, como a falta de brinquedos, a limitação de espaços adequados ou mesmo o déficit de profissionais nas instituições educativas.

Nesses contextos, a defesa do brincar envolve não apenas a intencionalidade do educador em proporcionar pausas de qualidade, mas também a luta por melhores condições de trabalho docente e por ambientes mais ricos em materiais e oportunidades lúdicas. Garantir o direito ao brincar significa, portanto, enfrentar desigualdades sociais e superar práticas que reduzem a infância à contenção e à produtividade, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, cujo desenvolvimento integral depende de interações e experiências concretas que não podem ser substituídas pela mediação das telas.

3: O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB O OLHAR DA OBRA DE TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO

Tizuko Morchida Kishimoto se formou em Pedagogia, em 1967 pela PUC – SP. Em 1976 concluiu seu Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em 1986 o Doutorado em Educação, na mesma instituição. Iniciou sua atuação docente na Faculdade de Educação (FEUSP) em 1973, participou de grupos de estudos e pesquisas vinculadas ao jogo e aos contextos integrados de educação infantil, organizou, contribuiu em grupo e escreveu alguns livros relacionados a estas áreas, como: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação; Jogos Infantis O Jogo, A Criança e a Educação; O jogo e a Educação Infantil; O Brincar e Suas Teorias.

Em meio a suas atribuições não docentes evidencia-se a formação e coordenação do LABRIMP, que inicia-se em 1994 e a do MEB (1999), a vice chefia do EDM; a vice diretoria da FEUSP; a presidência da CCINT-FEUSP e colaborou com grupos de estudos e pesquisas que perpassam os jogos e os contextos integrados a educação infantil. Após sua aposentadoria, permanece na FEUSP como Professora Sênior. Sua trajetória é louvável e realça-se enquanto sua atuação na FEUSP, a formação de professores da educação infantil na pós-graduação, desenvolvidos com recursos da CAPES e reformas do currículo da pedagogia, o ensino focado para a práxis do brincar, assegurada pelo LABRIMP, LUDI LIB, ponto e pontão de cultura e MEB.

Kishimoto ainda atua com o auxílio de algumas instituições como: FAPESP(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Volkswagen para o desenvolvimento de projetos sobre o brincar, que também propiciaram a formação do LABRIMP(laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos) e do MEB (Movimento de Educação de Base), e o apoio a rede pública. Destaca-se também sua ação nas atividades de extensão, como coordenadora brasileira, na formação dos profissionais da área da saúde em Moçambique, África, junto ao auxílio da JICA - Japan International Cooperation Agency (Agência de Cooperação Internacional do Japão) durante os anos de 2012 a 2015 e 2016 a 2018. Os docentes envolvidos nesta atividade, tem a possibilidade riquíssima de aprender e ensinar, desenvolvendo assim inovações pedagógicas.

Kishimoto realizou também ações voltadas a sua origem étnica japonesa, orientando alunos da graduação de universidades japonesas, que obtiam interesse na educação brasileira, além de fornecer suporte a três projetos de alunos da USP com destino ao Japão (1992 - 1994). Participou das comemorações do centenário da imigração, da recepção de professores japoneses em coligação às atividade na USP, empenhando-se nos financiamentos e nas propostas para criação de uma escola nipo-brasileira. executou um estágio de pesquisa junto à Universidade Gakuguei Daigaku, em 1990, com bolsa da JICA, investigando o brincar, além de pesquisar o ensino da língua e cultura japonesa no Brasil, em colaboração com outros pesquisadores, apoiada pela Universidade de Osaka.

Durante sua carreira Kishimoto vem abordando o tema brincadeiras e jogos, como ferramenta capaz de impulsionar o desenvolvimento da criança nos âmbitos cognitivos e sociais, partindo de um meio cultural para determinar as diferentes aplicações e significados para estes indivíduos.

Segundo a coletânea (2011), na qual Kishimoto atuou como organizadora, ela abrange o tema de brinquedos, brincadeiras, jogos e a educação, narrando como o brincar surge ao longo da história e aplica-se à junção da educação com a criança. Assim como, no século XIX, em meio ao avanço do modelo escolar disciplinador, o brincar partiu de uma atividade dita “inútil” pela população da época, para a posição de algo essencial para o desenvolvimento da criança e ao longo, de toda a sociedade, a humanidade e as diferenças históricas de cada século e a mudança do cenário social e de concepções da população no geral.

Buscando categorizar conceitos essenciais da educação infantil, Kishimoto (2011) apresenta a seguinte explicação sobre o que é o brinquedo:

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (Kishimoto, 2011, p. 20)

Conceituou também o jogo:

O sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, do qual resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significado aos vocabulários a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão. Elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas manipulá-la simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. (Kishimoto, 2011, p.18)

Bem como a brincadeira:

[...] Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. (Kishimoto, 2011, p. 37)

A partir das conceituações de brinquedo, jogo e brincadeira apresentadas por Kishimoto (2011), é possível compreender que esses elementos, embora próximos, possuem especificidades que revelam a complexidade do universo lúdico na Educação Infantil. O brinquedo se destaca por sua abertura e indeterminação, permitindo múltiplos usos conforme a imaginação da criança; o jogo, por sua vez, está marcado pela presença de regras e significados sociais, que variam de acordo com o contexto cultural em que se inserem; já a brincadeira, sobretudo no desempenho de papéis, evidencia a influência das interações sociais na formação da criança, constituindo-se como espaço de experimentação simbólica e construção de sentidos. Assim, o brincar em suas diferentes formas não se limita a mero entretenimento, mas se apresenta como um fenômeno social e cultural essencial, que articula desenvolvimento, linguagem e experiência infantil de maneira integrada.

As obras de Kishimoto se embasam na perspectiva histórico-cultural e psicogenética do desenvolvimento humano, principalmente a partir das contribuições teóricas de Piaget, Wallon, Vygotski e Bruner. Seus estudos baseiam-se no campo estímulo-cultural individualizado, além do aspecto geral da sociedade buscando o equilíbrio entre desenvolvimento cognitivo e prazer.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Kishimoto, 2014, p. 13).

No livro "O Brincar e Suas Teorias" é abordado a liberdade da criança escolher quais atividades deseja realizar, e o desejo como ferramenta potencializadora do desenvolvimento inconsciente. Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolve a competência em recriar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, ao aprendizado das frases que acompanham (Kishimoto, 2023, p. 142).

Os jogos tradicionais musicais exercem influência ainda maior em meio ao público infantil, pois a melodia é capaz de estimular diferentes áreas do cérebro e a maior delas é a construção de significado da comunicação.

Em relação à linguagem, brincar com palavras significa utilizá-las melodicamente, como sons musicais, antes, ou mais, do que sons com sentido. É bem conhecida a grande sensibilidade do bebê à melodia da voz, a preferência infantil pelas rimas, ritmos e assonâncias. O gosto pela musicalidade da fala identifica uma etapa poética como etapa lúdica da linguagem, anterior à semântica. (Dantas, 2023, p. 116)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 25) reconhecem que as interações e as brincadeiras devem ser eixos das práticas pedagógicas, e nesse contexto a música ocupa papel essencial desde o berçário, pois possibilita a expressão, a comunicação e o desenvolvimento da sensibilidade estética. De forma semelhante, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, v. 3, p. 47) destacam que a musicalização, por meio de cantigas, sons e ritmos, contribui para a percepção auditiva, a oralidade e a criatividade, favorecendo vínculos afetivos e a exploração do mundo sonoro. Assim, tanto a DCNEI quanto o RCNEI reforçam que a música, inserida no cotidiano da Educação Infantil, é uma linguagem fundamental que amplia as formas de brincar, interagir e aprender.

O mundo adulto quando passa a ser consciente que estímulos aplicados desde muito cedo ao público infantil, podem desenvolver um indivíduo mais capacitado para a sociedade. Utiliza-se desta ferramenta cada vez mais, e acaba deixando de lado a individualidade de escolha da criança, se o ser que brinca mais aprende mais. Logo ele é induzido a fazer isto ao ponto de tornar-se uma atividade desestimulante aos seus olhos, por isto o equilíbrio e a intencionalidade devem caminhar lado a lado.

Ao perceber a unidade ou continuidade entre infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano (Kishimoto, 2023, p. 60). É verdade que a criança aprende brincando, mas quando esta escolha parte dela é bem mais rica para seu desenvolvimento, sendo que seu objetivo não é este, mas apenas está em busca de satisfazer um desejo interno que apenas a brincadeira pode lhe proporcionar.

Os jogos tradicionais são exemplos práticos do que afeta as crianças ao longo das gerações, proporcionando o movimento de escolha. O que vem funcionando antes mesmo de ser observado como ferramenta de ensino, antes mesmo das crianças serem enxergadas como indivíduos necessários e pertencentes a sociedade.

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (Kishimoto, 2014, p. 13)

O brincar transcende os objetivos percebidos pelas crianças, sendo também reconhecido pelos educadores como uma ferramenta essencial de aprendizagem. Nesse sentido, surge a questão: o valor pedagógico de um jogo estruturado e proposto pelos professores equivale ao aprendizado proporcionado por brincadeiras espontâneas escolhidas pelas crianças durante momentos de “recreação”? Essa reflexão destaca a importância de compreender as diferentes dimensões do brincar, considerando tanto as intenções pedagógicas quanto a autonomia infantil no processo de construção do conhecimento.

O significado usual da prática educativa e os estudos da natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz de conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e, muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (Kishimoto, 2023, p. 22)

A organização prévia do ambiente, nesse contexto, configura-se como um dos pilares da prática pedagógica na Educação Infantil, pois é por meio dela que se tornam possíveis as experiências lúdicas significativas no cotidiano escolar. As rotinas, cuidadosamente planejadas, asseguram que o brincar, seja ele estruturado ou espontâneo, aconteça em um espaço rico em possibilidades, materiais e interações. Dessa forma, ao estruturar o ambiente e integrar o jogo à rotina, o professor não apenas favorece a autonomia e a expressão criativa das crianças, mas também garante que as finalidades educativas estejam presentes em cada momento lúdico, respeitando a natureza do brincar e potencializando seu caráter formativo.

Ambos os papéis têm seu valor, mas o objetivo de um difere do outro, porém os resultados tendem a se igualar, o jogo propicia que a criança se desenvolva enquanto se diverte, fazendo ligações e formando conclusões, opiniões a partir de um ponto simples como nas brincadeiras de: dança das cadeiras, corre-cutia, enquanto seu lobo não vem. Trabalham pontos como resoluções de problemas, cálculo mental, atenção, raciocínio lógico, movimento entre outros, a essência do brincar não pode ser deixada de lado, levou muitas décadas para que o direito da criança brincar fosse aceito e para que elas fossem vistas como indivíduos importantes para o bom funcionamento da sociedade.

O jogo é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies. A interação mãe-cria, desde cuidados iniciais com a alimentação, catar piolho brincar é fundamental para a aquisição de padrões de comportamento dentro do grupo (Kishimoto, 2023, p.140).

É de suma importância que educadores, mesmo utilizando disto como ferramenta de ensino, cuidem para manter os momentos livres, onde as crianças escolham se querem jogar ou não, se escolhem conversar, desenhar ou seja apliquem o uso de seus direitos. Assim como professores utilizam jogos como meios de ensino e desenvolvimentos, o público infantil utiliza disto como ferramenta social para se conectar às outras crianças, para socializar, para distração e como válvula de escape.

É dentro dos quadros do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança. Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade (Kishimoto, 2011, p. 33).

Os saberes das crianças precisam ser reconhecidos pelos adultos para que possam ser respeitados e potencializados, as crianças necessitam de uma validação dos adultos ao seu redor para sentir confiança a respeito de seu próprio repertório. Isto se dá porque ela ainda é um indivíduo em formação, repleto de inseguranças e vontades, a figura do adulto desempenha um papel crucial ao incentivar ou limitar o desenvolvimento dos saberes das crianças, seja no ambiente escolar ou familiar. Contudo, no contexto infantil, outras crianças também podem assumir posições de influência, guiando ou inspirando seus pares.

Em uma sociedade estruturada por dinâmicas de dominância e hierarquia, tanto adultos quanto crianças ocupam papéis de liderança ou subordinação, o adulto, frequentemente percebido como detentor do conhecimento, atua como mediador do aprendizado, enquanto, entre as crianças, aquelas vistas como mais habilidosas ou "espertas" podem se tornar referência para as demais, influenciando comportamentos e escolhas. Essa interação reflete a complexidade das relações sociais, nas quais modelos de referência sobressaem tanto da autoridade adulta quanto da dinâmica natural entre as próprias crianças.

Em qualquer ambiente e em qualquer faixa etária, existe uma estrutura social e cultural a qual o indivíduo terá de se adaptar ou transformar, no caso do público infantil de 0 a 3 anos, esta regra também se aplica. Em sua casa a criança tem sua rotina, tem as pessoas que convive e já está acostumada ao tipo de interação que tem com cada uma delas.

Ao ser inserida no mundo educacional, passa a desenvolver outros tipos de relações e formar novos laços, esta criança passa a lidar mais com a frustração, seja de não estar em casa nutrindo aquela mesma rotina e relações, seja por ter de lidar com diferentes estímulos e diferentes pessoas, como também passa a desenvolver novos tipos de relações, criando amizades, desenvolvendo afeto pelos profissionais da educação.

Essas crianças instintivamente começam a se formar seres sociais, mas orquestrando ao seu redor estão os professores que conscientemente pensaram todo este ambiente e propostas para que estas crianças estivessem desenvolvendo estas ligações. Segundo Kishimoto no livro “O Jogo e a Educação Infantil”, as ideias e as ações que as crianças adquirem provêm do mundo social em que vivem, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares (Kishimoto, 2023, p.31).

Estes indivíduos estão se desenvolvendo internamente e transformando também o exterior, suas relações, suas criações, suas brincadeiras entre outros. Kishimoto aborda o quanto a brincadeira de faz de conta é vital para a formação destas pessoas, nelas está presente um repertório de fantasia assim como fragmentos da realidade em que vivem, a profissão do seu pai, a maneira de andar de sua avó, a voz do seu personagem favorito do desenho que assiste, como também dragões, fadas, super-poderes. A brincadeira de faz-de-conta tende a partir da criança, é uma atividade prazerosa e tem maior funcionalidade quando aplicada em grupo, pois permite a desenvoltura de diferentes personagens em diferentes tramas organizadas pelas crianças, elas desenvolvem começo, meio e fim para a brincadeira, resolvem problemas, organizam-se entre si.

As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típicos de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. (Kishimoto, 2023, p. 150)

Quanto maior o repertório intelectual destas crianças, mais desenvolvida será esta atividade, e quanto mais desenvolvida mais potência ela gera para o aprendizado destes indivíduos. Kishimoto aborda também a importância destes momentos em que a criança brinca livremente, sem as amarras de um objetivo por trás de uma brincadeira, que por mais importante que seja, estas atividades não devem sempre ser moldadas a este propósito, as escolas acabam por esquecer o objetivo maior do brincar, que é a diversão, se não tem prazer não se tem o interesse por permanecer executando aquela atividade, logo não se detém aprendizado.

Para que o brincar alcance essa dimensão de potência para o aprendizado, é necessário considerar também a formação docente adequada, que possibilite ao professor romper com concepções escolarizantes da infância e reconhecer o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento. Além disso, uma gestão e coordenação pedagógica comprometidas com a Educação Infantil precisam assegurar condições para que a prática pedagógica se mantenha centrada na criança e não em demandas que antecipem processos formais de ensino. Da mesma forma, torna-se fundamental a conscientização das famílias, muitas vezes influenciadas por expectativas escolarizantes, de que o brincar não é perda de tempo, mas sim parte essencial da construção do conhecimento e da subjetividade infantil.

No processo de expansão e definição de suas funções, a pré-escola acabou cercando o jogo livre proposto inicialmente por Froebel e criou condições para o aparecimento de jogos didáticos e educativos, com finalidades definidas. O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escolar; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas, definidas *a priori*, tais como forma, cor, números além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia, entre outros. (Kishimoto, 2014, p. 98)

É verdade que as brincadeiras, jogos, brinquedos, músicas, rimas são facilitadores do aprendizado, despertam na criança uma vontade de participar, experimentar e utilizam-se disto dentro e fora da educação infantil. Estas são sem dúvidas as ferramentas vitais para o desenvolvimento infantil, cabe aos professores administrarem estas atividades dando espaço para ambos os lados, pedagógicos e lúdicos e também da gestão das instituições, proporcionando materiais e estrutura que possibilitem a aplicabilidade destas atividades.

As crianças estão experimentando o mundo pela primeira vez, este é o momento potente que ditará toda sua vida adulta. O indivíduo de agora será o adulto do futuro, então a cautela e o respeito neste processo de aprendizagem da criança é vital. A criança começa a experimentar o mundo inicialmente através do âmbito familiar, passa a adquirir a cultura deste meio, é moldada a partir dele e passa a reproduzir, ao longo de sua vida onde desenvolve amizades e novos vínculos passa a tomar para si um pouco deste meio e novamente é transformada. Muito disso é ditado pelo mercado dos brinquedos, passam a ter acesso através de desenhos e veem nas prateleiras, despertam o desejo de possuir e assim passam a ser

consumidores e reprodutores deste mercado, moldados a maneira de se vestir, do que assistir, do que dizer.

Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde manipulação até realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto de suas regras. (Kishimoto, 2011, p. 20)

Devido a esses fatores, Kishimoto enfatiza a necessidade de cautela quanto a este meio, pois o brinquedo passa a ocupar um espaço enorme na vida das crianças e elas passam a ser moldadas por eles. Os brinquedos têm um papel importante na cultura infantil, é uma ferramenta potente para a recreação das crianças, que utilizam destes como meios de imitar e reproduzir atividades vistas no seu cotidiano e também recria estes ao seu próprio modo. Mas de fato, tem de se olhar para os brinquedos com criticidade pois as grandes indústrias não só fabricam, como também moldam e reafirmam estigmas presentes na sociedade.

As crianças que vivem na sociedade industrializada tendem a reproduzir ações as quais presencia no seu dia a dia, seja uma menina que reúne seus utensílios e brinca de casinha, seja um garotinho que brinca com seu caminhão imitando seu pai dirigindo ou ainda mais distante da realidade urbana, ou vice e versa. Uma criança indígena que reproduz atividades de sua comunidade em meio a brincadeiras, que já lhe dão um vislumbre do seu próprio futuro e o prepara para tal.

Ao refletirmos sobre os brinquedos e brincadeiras, torna-se evidente que eles não são neutros, mas carregam significados culturais que podem reforçar desigualdades. É comum observar que as meninas são incentivadas a brincar com bonecas, utensílios domésticos ou objetos ligados ao cuidado e à estética, direcionando-as desde cedo a papéis sociais associados ao feminino. Da mesma forma, os meninos são frequentemente privados de experiências de cuidado, sendo estimulados a optar por brinquedos que simbolizam força, competição e ação, o que limita sua vivência de empatia e responsabilidade afetiva. Essa lógica reforça desigualdades de gênero, uma vez que naturaliza a ideia de que o cuidar é uma função exclusiva das mulheres, perpetuando estereótipos e restringindo as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, conclui-se que os brinquedos desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, atuando como ferramentas simbólicas que

refletem e reforçam os valores, comportamentos e papéis sociais ativos no contexto cultural e social em que a criança está inserida. Sendo na cultura infantil mais do que simples instrumentos de lazer, os brinquedos contribuem ativamente para o processo de socialização e para a formação da identidade das crianças, porém é necessário ter uma postura crítica sobre as influências exercidas pela indústria cultural, que muitas vezes reproduz estereótipos e limita as possibilidades de expressão infantil.

Neste cenário, é importante a intervenção consciente dos pais, educadores e demais responsáveis, no sentido de promover experiências lúdicas que estimulem a criatividade, a diversidade e o pensamento crítico. A compreensão do brincar como uma prática educativa e cultural amplia as possibilidades de atuação pedagógica, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, depende do significado atribuído (Kishimoto, 2011, p. 17).

Conclui-se que a diferença entre o que é jogo e o que é visto como uma atividade funcional, depende principalmente do contexto cultural na qual está inserida. A imagem da criança indígena que ao usar o arco e flecha, parece estar apenas brincando, mas revela na verdade, um momento significativo de aprendizado e preparação para a vida adulta em sua comunidade. Para esse grupo, a prática vai além do lúdico, representa a internalização de saberes ancestrais e a continuidade de uma tradição que garante a subsistência e a coesão social da sua comunidade.

Esse exemplo demonstra como uma mesma conduta pode carregar significados profundamente diferentes em contextos culturais distintos. Enquanto em sociedades urbanas o ato de atirar com arco e flecha pode ser interpretado como uma atividade recreativa ou esportiva, para os povos originários ele se insere em um sistema de valores onde o domínio dessa habilidade está diretamente relacionado à sobrevivência, à responsabilidade social e à identidade coletiva. Dessa forma, a compreensão dos comportamentos humanos exige mais do que uma análise superficial baseada em padrões culturais predominantes, é principalmente necessário uma postura de escuta, respeito e sensibilidade, que permita perceber a riqueza e a complexidade dos significados das ações dentro de cada grupo social. Reconhecer que o lúdico pode coexistir com o funcional e que o brincar, em muitos casos é também um ato de aprendizado e preparação para a vida, é um passo importante para promover uma visão mais ampla do ser humano em sociedade, assim o que para alguns pode ser entendido como simples brincadeiras, para outros representa tradição, conhecimento e existência.

4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O BRINCAR COMO PARTE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Após uma análise cuidadosa das obras de Kishimoto, considerando pontos essenciais como o cuidar, o brincar e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, além de refletir criticamente sobre o propósito da Educação Infantil, buscando o aprofundamento da prática pedagógica sob a perspectiva dessa autora. A escolha por estudar as obras de Kishimoto ocorreu por se tratar de produções teóricas recentes e relevantes, que caminham em sintonia com os avanços e debates atuais no campo da Educação e com os documentos norteadores da educação infantil.

Suas produções são especialmente significativas por articular, de forma crítica e fundamentada, sobre os saberes da infância com os desafios da prática pedagógica contemporânea, considerando o brincar como um eixo estruturante da ação educativa. Kishimoto é reconhecida como uma das principais pesquisadoras da área. Seus estudos sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças fornecem ferramentas sólidas para repensar as práticas escolares. Em suas obras ela propõe um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas nas instituições de Educação Infantil, pontuando a necessidade de compreender o brincar como uma linguagem legítima da infância e como parte central da prática educativa.

Para Kishimoto, o ato de brincar não é apenas uma forma de ocupar o tempo, mas sim um meio de expressão, aprendizagem e desenvolvimento da criança, ela afirma que: A recreação tem o sentido de atividade orientada na busca de objetivos. Não são objetivos relacionados à aquisição de conteúdos, mas ligados ao desenvolvimento físico, cognitivo e social (Kishimoto, 2014, p. 110).

Podemos refletir então sobre a importância de considerar a brincadeira como atividade fundamental para o processo de desenvolvimento. No brincar, a criança experimenta papéis sociais, expressa sentimentos, resolve conflitos e trabalha habilidades cognitivas e motoras, tudo isso sem a necessidade de mediação de um adulto. Mas isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica, o educador planejar ambientes ricos em experiências buscando garantir que a brincadeira tenha espaço e tempo adequados no dia a dia escolar.

O conhecimento físico tem como fonte o objeto, ou seja, o objeto contém informações para a criança que as assimila pela manipulação e observação. Dessa forma, a criança extrai o conhecimento por abstração empírica. (Ide, 2011 p. 112) A

autora mostra a natureza integral da aprendizagem infantil ao brincar, pois a criança trabalha suas emoções, seu corpo e seus vínculos sociais. A autora também critica a imposição da visão reducionista de aprendizagem como um processo apenas racional e verbal. Kishimoto (2011) discorre sobre um olhar sensível e sistêmico, onde o brincar permite que a criança aprenda com o corpo, com o outro e com o mundo, o que exige do educador planejamento intencional e escuta atenta ao comportamento infantil.

A autora também faz uma crítica à tendência de escolarização precoce, que ainda está presente em muitas práticas nas creches, mas principalmente nas pré-escolas, onde a prioridade é dada a conteúdos formais e atividades repetitivas. A autora também faz uma crítica à tendência de escolarização precoce, que ainda está presente em muitas práticas nas creches, mas principalmente nas pré-escolas, onde a prioridade é dada a conteúdos formais e atividades repetitivas. Kishimoto(2014) destaca ainda que, em decorrência, “essa imagem típica de organizações assistenciais castra o poder da criança brincar, elimina o espaço da brincadeira em nome de uma educação coerente com a natureza infantil idealizada como má” (Kishimoto, 2014, p. 9).

Essas posturas acabam por desrespeitar as necessidades das crianças pequenas, contrapondo-se ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que estabelecem o brincar como direito fundamental da criança e princípio que deve estruturar as práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo, indicando que as experiências lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento integral. Diante disso, torna-se urgente repensar o currículo, de modo a equilibrar a intencionalidade pedagógica com o respeito ao tempo e às necessidades próprias da infância.

A autora baseia-se nas perspectivas de Vigotski, Piaget e Wallon, que caminham de acordo a uma defesa do desenvolvimento infantil que ocorre por meio da ação concreta, da imaginação e da interação com o meio e com os outros, características presentes nas brincadeiras, segundo Kishimoto, o brincar não pode ser entendido apenas como uma dinâmica interna do indivíduo. Trata-se de uma atividade com significação social, que, assim como outras práticas, necessita de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Brougère (2023, p. 20) afirma: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social

precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” A partir dessa concepção, compreende-se o valor formativo do lúdico, pois, enquanto brinca, a criança não apenas reproduz o mundo ao seu redor, mas também o recria, desenvolvendo pensamento crítico e linguagem simbólica.

No livro “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação” Ide (2011, p. 107) afirma que o significado do jogo está relacionado à sua contribuição para a área da educação, associando a função lúdica à pedagogia de forma equilibrada. A autora destaca que o brincar não deve ser compreendido apenas como “tempo livre” ou uma atividade recreativa sem propósito, mas sim como um meio legítimo de apropriação de conhecimento, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

É preciso que a experiência no âmbito dos conceitos abstratos seja a síntese aprofundada das experiências e dos conhecimentos, como fruto da imersão na realidade e não de uma verbalização destituída de significação. (Dias, 2011, p. 50)

Podemos perceber uma ruptura necessária com práticas pedagógicas que ainda organizam o tempo da criança como se o brincar estivesse à margem da aprendizagem. Kishimoto (2023), ao contrário, propõe que o brincar esteja no centro do planejamento didático, com a mesma seriedade com que se pensa qualquer outro conteúdo curricular. Ela também diferencia brinquedo e jogo, apontando suas potencialidades distintas. Sendo assim, Kishimoto (2011) contribui para o debate pedagógico ao apontar que diferentes tipos de brincadeiras geram diversas formas de desenvolvimento. O brinquedo estimula a imaginação e a criatividade. O jogo ajuda na socialização, no entendimento de regras e no pensamento lógico. É importante também refletir sobre os momentos de utilização destas ferramentas, pois o uso do lúdico não pode ser generalizado, mas cuidadosamente escolhido conforme os objetivos educativos, tendo uma prática pedagógica reflexiva, e não improvisada.

É importante pensar também em como organizar as instituições de educação infantil para que ele ajude no brincar. Não basta apenas oferecer brinquedos prontos, mas sim criar espaços que despertem a curiosidade das crianças pequenas. Kishimoto (2023) defende que o espaço deve ser um "educador invisível" onde ele também ensina, por isso os educadores podem organizar cantinhos com diferentes materiais, como caixas, panos, blocos de madeira, utensílios de cozinha de brinquedo ou objetos do cotidiano para crianças de até três anos.

Este tipo de abordagem busca promover o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento de autonomia, por meio de um ambiente pensado e preparado para uma perspectiva individualizada do processo de aprendizagem de cada criança. Toda esta disposição de espaço e organização de materiais pensados para o público a ser atendido vai de encontro a alguns pontos levantados no referencial curricular nacional para a educação infantil:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeios, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (1998, p. 58)

Esses cantos podem ser voltados para o faz-de-conta, para a exploração sensorial com areia, água, argila ou para o movimento do corpo com tapetes, almofadas e escorregadores baixos. Tudo isso ajuda no desenvolvimento físico, emocional e social, porque as crianças brincam, exploram e aprendem ao mesmo tempo, o professor precisa observar essas brincadeiras, e se necessário adaptar os espaços de acordo com o interesse do grupo.

Um ponto forte em sua obra é o reconhecimento da cultura infantil e dos jogos tradicionais como práticas pedagógicas potentes. Em seu livro *Jogos Infantis: O Jogo, A Criança e a Educação* (2014), Kishimoto reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de encontro entre saberes formais e saberes populares, por trazer para o dia a dia escolar cantigas, brincadeiras de roda e jogos de tradição oral, o/a professor/a contribui para a construção da identidade cultural das crianças e amplia seu repertório de experiências.

Por isso, é importante ter o olhar atento para as práticas pedagógicas, deve-se atentar a respeitar as diferenças entre as crianças, cada uma tem seu jeito de brincar, seu tempo, sua cultura e sua história. Isso significa que o/a professor/a não pode tratar todas da mesma forma, mas sim observar como cada criança se expressa e o que ela gosta de fazer.

Para as crianças pequenas, isso pode aparecer no brincar simbólico, como quando fingem dar comida para uma boneca, empurrar um carrinho ou conversar sozinhas enquanto brincam, nessas brincadeiras, elas mostram como enxergam o mundo. Cabe ao/a professor/a dar valor a essas ações e garantir que todas as crianças tenham oportunidade de participar, sem excluir nenhuma delas. O brincar também é um espaço de inclusão, onde as crianças aprendem a respeitar o outro e a viver em grupo, mesmo que de forma simples, criar um ambiente acolhedor e respeitoso é parte fundamental do trabalho pedagógico.

Constantemente as pessoas associam o brincar apenas a um momento de descanso ou passatempo, mas para a autora argumenta que o brincar é também uma forma de aprender. Para isso o/a professor/a precisa observar com atenção o que a criança está aprendendo enquanto brinca, por exemplo, quando uma criança empilha blocos, ela está explorando equilíbrio, força, coordenação, conceitos matemáticos, como altura e quantidade. Nesse contexto, uma das funções dos educadores, realizar registros em cadernos ou com fotos e anotações para acompanhar esse processo. Isso ajuda a planejar novas propostas e a entender melhor como cada criança está se desenvolvendo, avaliando o avanço das crianças por meio da observação do dia a dia, esta é a forma legítima de avaliação da educação infantil.

Na Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de seleção ou exclusão. De acordo com Jussara Hoffmann (2000), as crianças aprendem em constante atividade e sempre apresentam potencialidades. Nesse processo, o papel do professor é o de mediador, utilizando-se dessas habilidades para promover aprendizagens significativas. Para a autora, “avaliar é acompanhar um percurso de vida de uma criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2000, p. 7).

Assim, a avaliação deve ser compreendida como um acompanhamento contínuo da trajetória da criança, observando as transformações que ocorrem em diferentes aspectos de sua vida, com o objetivo de potencializar ao máximo seu desenvolvimento integral.

Podemos concluir que é essencial nesse processo conhecer cada criança que trabalha, registrar suas ações e suas manifestações. “processo avaliativo envolve necessariamente a reflexão crítica sobre o que se observou e a ação pedagógica

decorrente de apoio ao aprendiz, sendo está a finalidade essencial da avaliação mediadora na creche e na pré-escola.” (Hoffmann, 2000 ,p. 10).

É preciso que o professor ou psicopedagogo também altere a sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se encaminha numa única direção, mas, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas etc. O processo de ensino-aprendizagem inclui também a não aprendizagem. Ou seja, a não aprendizagem não é uma exceção dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada a ele. (Mrech, 2011, p.124)

A busca pelos avanços da criança não deve moldar o cenário educacional no qual ela está inserida. A intervenção do professor não deve anular a espontaneidade da criança na realização de suas atividades. Isso nos leva a uma análise crítica do papel docente, muitas vezes o excesso de interferência ou a tentativa de “ensinar brincando” acabam por transformar a brincadeira em tarefa, esvaziando sua função lúdica, tem de se equilibrar intencionalidade pedagógica e liberdade, criando espaços estruturados, mas abertos ao protagonismo infantil.

Para Kishimoto (2023), as práticas pedagógicas na Educação Infantil só serão realmente eficientes se partirem do reconhecimento de que o brincar é fundamento do aprender na infância. Sua abordagem propõe que a escola valorize a ludicidade a cultura da criança e o respeito ao seu tempo e modo de ser, ao colocar a brincadeira no centro da ação educativa, o/a professor/a é capaz de promover um ambiente no qual o desenvolvimento integral cognitivo, afetivo, social e simbólico seja realmente possível. Na obra “O brincar e suas teorias”, Cerisara levanta questões importantes sobre currículo, brincadeiras, intencionalidade, e faz uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas.

Cabe aqui uma pergunta: Diante de tudo que tem sido produzido nas mais diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia entre outras), nos últimos anos, acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, o que faz com que, ainda hoje, as educadoras das creches permaneçam sem conseguir se apropriar destas idéias em seu trabalho pedagógico junto a esta? O problema será de fundamentação teórica? Mas os cursos que formam estas profissionais não têm exaustivamente tratado deste tema? Onde, então, reside o problema? O que estará colaborando para a existência deste hiato entre o discurso teórico, que enfatiza a importância do brincar não só como atividade psicológica, mas como atividade cultural e social, e o tratamento dado à brincadeira no cotidiano das instituições de educação infantil? (Cerisara, 2023, p. 135)

A autora levanta questões sobre os motivos que fazem com que o brincar, especialmente na Educação Infantil, seja frequentemente deixado em segundo plano, apesar de sua função estruturante para o aprendizado, a socialização, a construção

identitária e a imersão cultural da criança. Esse afastamento não decorre da ausência de fundamentação teórica por parte dos educadores, mas sim da pressão por uma escolarização precoce, que tende a desconsiderar as especificidades da infância. Sob a ótica da Pedagogia e da Educação, torna-se essencial refletir sobre como os documentos normativos orientam essa prática, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009) avançaram ao defender o brincar como direito fundamental da criança, assegurando a centralidade da ludicidade no currículo dessa etapa.

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), embora em seu discurso também reforce o direito ao brincar, apresenta uma formulação ambígua. De um lado, reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, mas, de outro, ao detalhar os campos de experiência e as habilidades, aproxima-se da lógica do Ensino Fundamental, pautando-se em uma visão etapista e conteudista. Tal contradição é apontada por diversas autoras, como Thelma Silveira, Ivone Barbosa e Marcos Soares, que destacam: “ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como ‘conjunto de práticas’ ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil” (Silveira, Barbosa; Soares, 2019, p. 86).

Nesse sentido, observa-se que a BNCC, em vez de consolidar os avanços propostos pelas DCNEIs, configura-se como um retrocesso em determinados aspectos, pois reforça o risco da preparação precoce para a escolarização formal. Essa postura impacta diretamente a centralidade do brincar na Educação Infantil, transformando-o muitas vezes em recurso didático instrumentalizado para atingir objetivos pré-estabelecidos, em vez de ser reconhecido como prática livre e constitutiva da infância. Além disso, como alertam as pesquisadoras, essa lógica tem levado muitas instituições a evitar o trabalho com projetos baseados nos interesses das crianças, limitando a potência do brincar como espaço de criação, imaginação e protagonismo infantil.

No livro é abordado o exemplo de estágio em uma creche, onde Cerisara e suas estagiárias, observando e auxiliando naquele espaço, perceberam que as professoras quase não brincavam com as crianças, apenas se limitavam a monitorar para evitar acidentes e mediar conflitos. Com isto, percebendo e sabendo o valor da brincadeira neste campo, o grupo propôs as professoras que organizassem espaços voltados ao brincar e que participassem de forma ativa nestes momentos. Mas isso trouxe estranheza em meios aos profissionais, pois indagaram que nem mesmo em sua infância se lembram de fazer tal coisa, e que não sabiam nem como exercer o brincar.

Esse cenário evidencia como a prática observada pode estar enraizada em uma concepção histórica da Educação Infantil marcada pelo predomínio do cuidar em detrimento do educar. Até os anos 1990, era comum que as creches fossem vistas apenas como espaços de guarda e proteção física das crianças, deixando em segundo plano o brincar e as interações educativas. Assim, quando educadoras de hoje ainda apresentam dificuldades em brincar com as crianças, é possível compreender que isso não decorre apenas de escolhas individuais, mas também de um reflexo geracional e de lacunas na formação inicial e continuada. A ausência de momentos de estudo coletivo, promovidos pelas próprias instituições, contribui para que práticas ultrapassadas permaneçam, dificultando a construção de um olhar mais pedagógico e consciente sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Esta organização, preparada pelas estagiárias, visava possibilitar que as crianças brincassem em pequenos grupos com os diferentes materiais colocados à sua disposição, sem a necessidade de serem dirigidos diretamente pelos adultos. Isto, no entanto, não significava não participação dos adultos, ao contrário. (Cerisara, 2023, p. 134)

Aborda assim a prática pedagógica embasada, caminha em comum acordo com planejamento, organização, espaço, intencionalidade e brincadeiras. Demonstrando assim que o brincar é também um espaço de construção de subjetividade e de tantos outros conceitos, sem necessariamente exercer uma função de escolarização. Por exemplo, o faz-de-conta não é apenas um jogo simbólico, é a forma como a criança elabora experiências e compreende o ambiente social.

Podemos repensar assim, o papel do professor, onde ele deve ser um mediador que respeita os tempos e significados da criança, percebendo que interferir demais pode sufocar a liberdade criativa. A omissão, no entanto, impede o enriquecimento da experiência lúdica, por isso a prática pedagógica deve ser planejada, mas aberta ao imprevisto e à escuta do brincar e o professor diante de brincadeiras pode também intercalar entre observação e experimentação nessas atividades.

Podemos perceber que, para Kishimoto (2023), a concepção de infância é um tempo próprio, marcado pela imaginação, pela liberdade e pela potência criadora e que as instituições tentam adaptar a criança a modelos escolares padronizados, que ignoram sua forma natural de aprender. Para Kishimoto (2023), no livro “O Jogo e a Educação Infantil”, as práticas pedagógicas eficazes são aquelas que valorizam a espontaneidade e a invenção da criança, criando contextos que favoreçam a aprendizagem ativa e significativa.

[...] Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola. Normalmente, a criança precisa de tempo para elaborar as ideias que encontra. E esse fator é bastante negligenciado pela maioria das escolas que privilegiam as atividades individuais orientadas. (Kishimoto, 2023, p. 31)

De acordo com as obras de Tizuko Kishimoto, está claro que o brincar não deve ser visto apenas como algo legal ou divertido para a criança, na verdade, brincar é uma forma real e importante de aprender e crescer. Por isso, é fundamental que as práticas nas escolas sejam pensadas de modo a valorizar o brincar, escutando com atenção o que as crianças têm a dizer e respeitando a maneira como elas veem e vivem o mundo. Nesse cenário, o papel do/a professor/a também muda, ele/a não é só alguém que ensina conteúdos, mas alguém que ajuda a criança a viver experiências que fazem sentido para ela, ajudando em seu desenvolvimento como um todo.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2001), ressaltam a importância da observação atenta por parte dos educadores, pois é a partir dela que se torna possível identificar os interesses das crianças e planejar atividades que dialoguem com suas necessidades e potencialidades. Assim, o ato de observar não só orienta a organização do espaço e do tempo, como também fortalece a intencionalidade pedagógica, assegurando que as experiências vividas no cotidiano escolar estejam alinhadas ao modo singular como cada criança se relaciona com o mundo.

Kishimoto (2023) também ressalta a importância do/a professor/a estar sempre aprendendo, muitos ainda não tiveram uma formação que valoriza o brincar na Educação Infantil, por isso é essencial que participem de cursos, encontros, rodas de conversa e estudem autores que discutem a infância. Nesse sentido, torna-se igualmente relevante que as instituições incentivem o registro, a reflexão e o estudo coletivo, mediados pela coordenação, como práticas que possibilitam a ressignificação das experiências e a construção de novos saberes. É preciso que os momentos formativos não se restrinjam à resolução de questões burocráticas ou à preparação de festividades, mas que sejam espaços efetivos de aprendizagem e de aprofundamento teórico, capazes de contribuir para a superação das lacunas históricas e formativas ainda presentes na atuação docente.

Quando o professor entende melhor o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem, ele passa a planejar com mais intenção e sensibilidade. Por exemplo, pode-se criar um espaço de casinha com panelinhas e roupas para que as crianças pequenas imitem a vida adulta e expressam sentimentos. Ou organizar um momento de pintura com tinta feita de alimentos naturais, como beterraba ou cenoura, para explorar cores e texturas. Tudo isso contribui para que o brincar deixe de ser algo "sem importância" e passe a ser visto como o centro do trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas. Podemos ver uma análise crítica de Cerisara (2023) a respeito do cenário atual dos profissionais da área educacional e graduandos, quanto práticas pedagógicas, brincar e formação continuada:

[...] é preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, que, ao levar em consideração as pessoas que são, suas histórias de vida, seu contexto sociocultural, possibilite a recuperação do lúdico e da capacidade artística. Só assim conseguiremos recuperar nas instituições de educação infantil o lúdico e o criativo. (Cerisara, 2023, p.137)

Defender o brincar é também fazer uma escolha política em um mundo que exige produtividade e resultados rápidos. Muitos querem que as crianças aprendam a ler e escrever o mais cedo possível, acreditando que tudo que tange a educação infantil é puramente de valor recreativo, não sendo capazes de enxergar que o brincar é vital para o desenvolvimento e amadurecimento de habilidades que tornam possível a compreensão dos outros saberes pedagógicos de maior complexidade, como leitura, escrita, codificação entre outros. Kishimoto (2023) nos alerta que isso pode prejudicar o desenvolvimento infantil, especialmente até os três anos, quando o corpo e os sentidos são os principais caminhos para o conhecimento.

Quando uma criança brinca de esconder objetos debaixo de panos ou de repetir movimentos com o próprio corpo. Ela está aprendendo sobre permanência, espaço, ritmo e controle, mas isso não aparece em uma "prova" tradicional. Por isso, o/a professor/a precisa resistir à pressão por resultados e defender o tempo da infância, sem querer apressar etapas, valorizando o brincar e protegendo o direito da criança a aprender do seu jeito, com alegria e liberdade.

Brougère (2023) enfatiza a importância das interações sociais nas brincadeiras, mesmo os bebês e crianças pequenas se comunicam e aprendem com o outro, mesmo antes de falar, por exemplo quando dois bebês brincam juntos e começam a observar, gestos, sons. Essas trocas são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social, e criam significado para os indivíduos, que passam a reproduzir.

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (Brougère, 2023, p. 27)

O professor pode incentivar essas trocas com propostas simples, como rodas de música, brincadeiras com objetos sonoros. Kishimoto (2023) lembra que nessas situações a criança aprende a esperar sua vez, a cuidar do colega, a expressar sentimentos e a respeitar o espaço do outro. Tudo isso é aprendido, mesmo que não esteja escrito em um papel, pois nem todo conhecimento pode ser avaliado em uma folha de papel, cabe ao professor observar essas interações, realizar intervenções com cuidado, sem atrapalhar, ajudando quando necessário, mas sempre deixando a criança experimentar e descobrir por si mesma.

Para Kishimoto (2023), as linguagens das crianças são muito importantes. Ela aborda que o brincar se mistura com outras formas de expressão, como a música, o desenho, a dança o corpo. Por isso, é importante inserir essas linguagens no planejamento diário, para crianças pequenas de até três anos, é interessante utilizar objetos sonoros, como instrumentos simples como chocalhos, latas e sinos. Esses materiais despertam o interesse das crianças. O interesse é o que possibilita o aprendizado. Pode-se trabalhar coordenação, imitação, sons, texturas, ritmo, diferentes habilidades em uma única e simples atividade. Os educadores que respeitam a liberdade, a interação e a expressão das crianças neste momento enxergam a criança como um ser criativo e inteligente, capaz de se comunicar de diferentes maneiras, por isso pensar as práticas pedagógicas com sensibilidade e afeto é de extrema importância, para a manutenção da educação infantil de forma integral.

Além disso, Kishimoto (2014) também aborda a importância de trazer elementos da cultura popular para dentro da escola, como cantigas, parlendas, histórias contadas de forma oral e brincadeiras antigas, por serem fontes ricas de aprendizado e história. Brincadeiras musicais como “Escravos de Jó”, “Se essa rua fosse minha” ou brincar de roda com bonecos são exemplos que podem ser feitos com crianças pequenas, adaptando os movimentos e os tempos à sua idade.

Isso ajuda as crianças a se apropriar e se conectar com tradições culturais, além de fortalecer vínculos afetivos com colegas e professores. O uso dessas brincadeiras também ajuda no desenvolvimento da linguagem, da memória e da coordenação. O/a professor/a ao planejar esses momentos, deve observar como a criança reage e garantir que todos participem, respeitando as limitações e os interesses de cada uma, pois tem de enxergar a criança como ser social que já possui saberes, apropriados em suas famílias em seus contextos de vida, e é importante observar e respeitar a individualidade de cada criança.

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras. (Kishimoto, 2014, p. 65)

A relação com as famílias, cultura e sociedade influenciam diretamente a infância e o desenvolvimento da criança, também demonstra como se enxerga a criança, pois em diferentes culturas se têm diferentes ideias de um mesmo ponto. A criança é um ser aprendente, que internaliza o que ela vivencia diariamente e isto está diretamente relacionado ao seu processo de desenvolvimento.

Então, se a criança em seu núcleo familiar é impedida de brincar para evitar “bagunça”, provavelmente irá reproduzir o mesmo comportamento que lhe é ensinado em casa, como não correr e não pular, esse cenário se intensifica diante de fatores atuais, como o uso excessivo das telas, que muitas vezes substituem as brincadeiras ativas; a realidade dos apartamentos pequenos, que restringem o espaço físico para o movimento; as famílias reduzidas, que limitam a convivência com outras crianças; e os tempos cada vez mais apertados, que diminuem as oportunidades de momentos de qualidade compartilhados.

Tudo isso contribui para que o brincar espontâneo seja gradualmente substituído por atividades passivas, reforçando um modelo de infância mais contido e menos exploratório, mas em contrapartida se uma criança é estimulada a brincar em sua casa e na escola, as chances de ela reproduzir esse comportamento e as brincadeiras que aprende em diferentes cenários, também são grandes. O valor familiar, cultural e social determinam muito como cada criança se enxerga e enxerga o mundo. Kishimoto (2011) aborda que o brincar seja valorizado, a escola precisa conversar com as famílias e explicar o quanto essas atividades são importantes para o crescimento da criança.

Muitas vezes, os responsáveis acham que a escola deve “ensinar de verdade”, com lápis e papel, e não entendem que brincar também é uma linha de aprendizado. Reuniões com vídeos das crianças brincando, murais com fotos das atividades, rodas de conversa e oficinas com os pais podem ajudar a mudar esse olhar. Quando as famílias entendem que o brincar tem valor educativo, elas passam a apoiar mais o trabalho da escola, isso fortalece o vínculo entre casa e instituição, onde todos caminham juntos em busca do desenvolvimento das crianças.

Podemos concluir que a defesa do brincar, como Kishimoto propõe, é um compromisso com a infância. É entender que as crianças aprendem melhor quando estão felizes, quando se sentem seguras e quando têm liberdade para serem quem são. O/a professor/a que respeita isso cria um espaço rico, onde mesmo os mais pequenos são tratados como sujeitos capazes de pensar e criar. No lugar de impor atividades prontas, o/a educador/a deve oferecer materiais, tempo e escuta para que a criança brinque e aprenda ao seu modo. Isso exige sensibilidade, paciência e principalmente, acreditar na criança como alguém que ensina e aprende todos os dias. O brincar então deixa de ser apenas um momento do dia e passa a ser o coração da prática pedagógica. E é isso que Kishimoto nos ensina com tanta clareza e amor pela infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral pesquisar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, com base nas contribuições teóricas de Tizuko Morchida Kishimoto. Nesse sentido, ao longo da pesquisa foi possível compreender que o brincar não se resume a uma atividade recreativa, mas constitui-se como linguagem essencial da infância e instrumento pedagógico de grande valor, as ideias da autora reforçam que a ludicidade é um elemento estruturante da prática educativa na educação infantil, devendo ser respeitada e aplicado com intencionalidade.

Entre os objetivos específicos, o primeiro foi compreender a relação entre os jogos e brincadeiras e o desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva de Vigotski, Piaget e Wallon. Foi possível analisar como cada teórico entende a importância do brincar no processo de aprendizagem, Vigotski destaca o papel da imaginação e da mediação social. Piaget associa o jogo ao desenvolvimento no campo cognitivo. Wallon valoriza a afetividade e a motricidade como bases do conhecimento, a integração dessas perspectivas ampliou a compreensão sobre como o ato de brincar favorece o crescimento integral da criança, em todos os campos de desenvolvimento.

O segundo objetivo específico consistiu em discorrer sobre a importância do brincar sob a perspectiva de Kishimoto. A autora apresenta o brincar como um direito da criança e um eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, defendendo que as brincadeiras, os jogos simbólicos e o faz-de-conta são formas legítimas de aprender, expressar e interagir com o mundo. Ela também traz o alerta para os riscos da escolarização precoce e propõe uma pedagogia que respeite o tempo e a cultura da infância.

O terceiro objetivo foi discutir sobre a contribuição do brincar para o desenvolvimento na primeira infância. Esse ponto foi explorado ao demonstrar que a brincadeira contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Por meio do brincar, a criança elabora hipóteses, experimenta papéis sociais, aprende a lidar com regras, desenvolve a criatividade e amplia seu repertório simbólico, assim, concluímos que o brincar é um caminho natural e necessário para a construção de saberes.

O último objetivo específico foi elucidar como as práticas pedagógicas podem potencializar o brincar como parte do processo de desenvolvimento da criança. Kishimoto propõe a intencionalidade pedagógica junta a escuta atenta e ao respeito às expressões infantis. A pesquisa realizada pela autora mostrou que a atuação sensível do/a professor/a, a organização de ambientes ricos em estímulos e o

planejamento que valoriza o lúdico são fundamentais para garantir uma educação infantil de qualidade, centrada na criança.

Entre os desafios enfrentados nesta pesquisa, apontamos a pouca quantidade de registros atualizados sobre práticas pedagógicas lúdicas. Além da dificuldade em encontrar fontes que dialoguem com os referenciais teóricos clássicos e com a prática cotidiana da sala de aula, porém o embasamento em autores reconhecidos permitiu a construção de uma reflexão sólida e coerente com as diretrizes da educação infantil.

Conclui-se que o brincar é um direito da criança e deve ser reconhecido como base para o seu desenvolvimento integral, a partir das contribuições de Kishimoto e dos teóricos da psicologia do desenvolvimento. Torna-se evidente que as práticas pedagógicas devem destacar o lúdico, respeitar o tempo da infância e promover aprendizagens significativas que envolvam a imaginação, o corpo, a afetividade e a interação, dessa forma, a escola se torna um espaço de escuta, acolhimento e construção de saberes. Um lugar onde brincar e aprender caminham juntos.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Brites, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. **B144p Por amor & por força : rotinas na Educação Infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000. Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1 v. 1998.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. **A organização das atividades no tempo: rotina**. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.); KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Evangraf, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a 101 criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. O jogo e a educação infantil. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-33.

DIAS, Moraes Célia Marina. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 50.

IDE, Marta Sahda. O jogo e o fracasso escolar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-112.

MRECH, Magalhães Leny. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 124.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. O jogo na educação. **O jogo e a educação infantil**. ed. Rev. São Paulo: Cengage Learning, 2023. p. 22-31.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. Froebel e a concepção de jogo infantil. **O brincar e suas teorias**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023. p. 60.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. Bruner e a brincadeira. **O brincar e suas teorias**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023. p. 140-150.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023. p. 20-27.

CERISARA, Beatriz Ana. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu!. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023.p. 134-137.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023. p. 116.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Ligia Márcia et al. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. São Paulo: Unesp/SBHE, 2023.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação, Goiânia, 2015.

Talim, Duarte Déborah et al. **Uma reflexão sobre a criança e a infância: em busca de indícios de crianças/aprendizes lascadoras na pré-história brasileira**. Repositorio UFMG, 2019. Disponível em: <[Uma reflexão sobre a criança e a infância: em busca de indícios de crianças/aprendizes lascadoras na pré-história brasileira](#)>. Acessado em:22, set. 2025.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.