



FACULDADES INTEGRADAS DE TAGUAÍ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

FABRÍCIA JULIANA APARECIDA LOPES

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS SIMBÓLICOS E DO
BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

TAGUAÍ – SP
2026



FABRÍCIA JULIANA APARECIDA LOPES

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS SIMBÓLICOS E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado no curso de Graduação em
Pedagogia nas Faculdades Integradas de
Taguaí sob a orientação do Professor
Especialista Luiz Alcides José Oliveira.

TAGUAÍ – SP
2026



FABRÍCIA JULIANA APARECIDA LOPES

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS SIMBÓLICOS E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Professor Especialista Luiz Alcides José Oliveira apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí, como requisito para obtenção do grau de graduado em Pedagogia.

APROVADA EM: 12/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Luis Alcides José Oliveira

NOME DO ORIENTADOR (A)

Telma Ciano da Silva Ferri Dardes

NOME DO PROFESSOR (A)

José Dienison de Chechi

NOME DO PROFESSOR (A)

Gratidão a Deus, meu refúgio e fortaleza em quem me renovo todos os dias, agradeço ao meu filho pela torcida, aos meus pais pelo apoio sempre. Ao meu orientador, professor Mestre Luiz Alcides José de Oliveira, pela sua dedicação e paciência durante a elaboração deste artigo científico.



RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa sólida e bem-estruturada sobre um tema de grande relevância para a pedagogia no qual aborda a importância dos jogos simbólicos e do brincar na educação infantil. O objetivo geral é salientar os benefícios que os jogos e brincadeiras ampliam nos estímulos, aspectos cognitivos, motores, físicos e também socioemocionais, ou seja, em seu pleno desenvolvimento infantil. A problemática central questiona como a mediação docente e familiar através das brincadeiras e dos jogos simbólicos possam influenciar no desenvolvimento da primeira infância, enquanto a hipótese sugere que essa interação promova o amplo desenvolvimento da criança como o cognitivo, emocional e social. A argumentação é consistente, apoiada por uma base teórica robusta que inclui tanto autores clássicos da educação quanto documentos oficiais recentes, como as DCNEI. A estrutura do trabalho é lógica, partindo de um resgate histórico para aprofundar a discussão sobre os jogos simbólicos e o papel docente e familiar. Nesse sentido, evidenciou que o uso intencional dos jogos simbólicos e do brincar pela ação docente e familiar favorecem de modo significativo o desenvolvimento integral das crianças pequenas, pois o contexto do brincar simbólico torna-se fundamental a fim de potencializar aprendizagens e desenvolvimentos significativos na primeira infância de 0 a 6 anos. Conclui-se a primordial importância do brincar na educação infantil, sendo este um preciso trabalho fundamental para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Jogos Simbólicos. Brincar. Desenvolvimento Integral. Educação Infantil.

1 – INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Infantil vem ao longo do século XIX avançando, mesmo que de forma lenta, mas com alterações significativas e consideráveis. Porém, as questões relacionadas ao brincar, tem sido limitadas e preestabelecidas, no qual muitas vezes as crianças são repreendidas pelos docentes quando saem dos padrões estabelecidos.

É através dos jogos simbólicos e das interações entre os próprios alunos, docentes e familiares que os desenvolvimentos são enriquecidos, proporcionando um ambiente propício para um desenvolvimento integral, socializador e de muito aprendizado.

Trabalhar com diferentes brincadeiras e jogos simbólicos transformam os objetos e os papéis sociais para representar a realidade, no qual as crianças imitam profissões, vivenciam situações rotineiras domésticas, desenvolvem suas criatividade, socializam-se, resolvem conflitos e processam emoções, além de favorecer o trabalho dos educadores e principalmente, de garantir o interesse e a motivação das crianças pequenas.

Cabe ressaltar que é o brincar é de caráter voluntário, ele é lúdico, dá prazer e estimula as crianças a superarem dificuldades, mesmo que as brincadeiras fiquem mais complexas para elas.

A problemática central questiona como os jogos simbólicos e o brincar influenciam no desenvolvimento da primeira infância e a atuação docente como mediador, enquanto a hipótese sugere que essa intervenção promova um amplo desenvolvimento da criança como o cognitivo, emocional e social.

Diante disso, a justificativa pauta-se em incentivar em uma formação docente de qualidade e o apoio familiar em um trabalho que fortaleça e garanta em suas práticas educativas os jogos simbólicos e o brincar desde os primeiros anos de vida na educação infantil.

Numa formação docente de qualidade é buscar transformar a educação considerando o professor como um ser humano integral, cujas necessidades educacionais e profissionais devem ser supridas para seu pleno potencial, ou seja, numa sólida base teórica com vivência prática, focando na integração entre teoria e realidade escolar com metodologias ativas e condizentes com a faixa etária dos alunos.

Notam-se que faltam o entendimento sobre o brincar, sendo este um elemento mediador da aprendizagem da criança e que o docente é aquele que exerce essa mediação. Logo, não haveriam dois momentos separados, e sim diferentes maneiras de brincar aprendendo, o brincar livre e o brincar direcionado, no qual em ambos o professor mediador estará observando o aluno e suas representações com a imitação da realidade e a outra que estará proporcionando momentos no brincar com as regras de convivência em sociedade.

Tendo como objetivo geral salientar os benefícios que os jogos e brincadeiras ampliam nas crianças seus estímulos, aspectos cognitivos, motores, físicos e também socioemocionais, ou seja, o seu pleno desenvolvimento infantil. Já os objetivos específicos abordam identificar historicamente o surgimento da educação infantil e o brincar como uma ação natural da criança, identificar práticas pedagógicas e promover os jogos simbólicos e o brincar na educação infantil.

A base teórica de cunho bibliográfico tem o intuito de responder através de pesquisas bibliográficas, a mediação docente por meio dos jogos simbólicos e do brincar que promovem o amplo desenvolvimento infantil, além contribuir e estimular a criatividade, a linguagem e as habilidades sociais.

O desenvolvimento do artigo apoia-se por uma base teórica robusta que inclui tanto autores clássicos da educação quanto documentos oficiais recentes, como as DCNEI acerca da temática, abordando uma breve retrospectiva histórica da Educação Infantil no Brasil. O primeiro capítulo abordar-se-á uma breve retrospectiva histórica da educação infantil, logo o segundo capítulo abordar-se-á os jogos simbólicos e o brincar na educação infantil e o terceiro e último capítulo sobre a mediação docente e familiar.

O intuito do presente trabalho de conclusão de curso é abordar apontamentos e benefícios dos jogos simbólicos e do brincar na educação infantil bem como a importância da prática docente durante esse processo de ensino-aprendizagem na primeira infância.

CAPÍTULO 1 – BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos históricos iniciam-se no ocidente, os primeiros registros marcam as culturas gregas ou romanas da educação. Os fatos salientam que as crianças eram educadas até os sete anos de idade, tanto na cultura grega como na romana (735-250 a.C), eram educadas pelos pais até que completassem sete anos de idade. Mas não é só nessas culturas, em geral nossa sociedade perpetuou ao longo de nossa história humana essa cultura nas interações das relações sociais. Desta forma:

[...] as crianças vivem sua primeira infância em família e são submetidas à autoridade do pai [...]. A educação da criança, durante os primeiros sete anos de vida, estava inteiramente a cargo da família, considerada o primeiro lugar de socialização do indivíduo, portanto, o regulador de sua identidade física, psicológica e cultural. [...]. (FURLANETTO, 2006, p. 23)

Não haviam instituições de Educação Infantil na época e pouco se dava importância para as crianças, onde as famílias eram responsáveis em educá-las com o sentido moral e de boa conduta, sendo esta uma aprendizagem familiar e na participação e preparação dessas crianças para a vida adulta. Nesse sentido:

As crianças na Idade Média [...]. São, geralmente, representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis (FURLANETTO, 2006, p. 25).

As crianças eram tratadas como mini adultos, eram obrigadas a vestirem roupas iguais a dos adultos, tinham que agir como os adultos, não podiam brincar, correr, pular, gritar, e elas ao menos sabiam o que estava se passando ao seu redor pela falta de maturidade. “Algo parecido ocorria na Idade Média, com a diferença de que neste período a permanência na família original era substituída em grande medida pela educação ou aprendizagem no seio de outra família” (FERNÁNDEZ, 1989, p. 59).

Isso significa que, durante esse tempo, as crianças ficavam com suas famílias até os nove anos, depois eram enviadas para viver com outras famílias para evitar que formassem vínculos emocionais. Começam a atuar como aprendizes em tarefas servis que a outra família mandasse, uma vez que estariam aprendendo o trabalho do ofício.

Outro fato marcando aconteceu na França, as crianças abandonadas eram vistas como uma mão-de-obra barata, o trabalho estaria tirando-as da ociosidade e as ensinando a sobreviver. A escola não era para ensinar-lhes a pensar e nem a criticar, era apenas para manter a ordem, modelando-as desde a infância de acordo os princípios e necessidades da nova ordem capitalista e industrial que estava ocorrendo. “O ensino deve assegurar as crianças excelentes hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho e de prática religiosa que farão delas crianças mais submissas e pais mais devotos” (FERNÁNDEZ, 1989, p. 63 APUD LE GAFF, 1985: 54).

Essas escolas eram exclusivamente para formar hábitos de docilidade, no qual essas crianças aprendiam pontualidade, organização, disciplina de tempo, semelhante ao horário das indústrias, já que essas crianças estariam sendo treinadas para o futuro trabalho.

Cabe ressaltar que antes, essas crianças não recebiam atendimento de forma institucional, e essa repentina mudança no mercado de trabalho e com as mulheres/mães passaram a trabalhar fora de casa, essas tiveram que deixar seus filhos em casa sozinhos ou com outras mulheres que se dispusessem a ficar com as crianças por uma quantia em dinheiro. O que paralelamente chamou a atenção e preocupação de alguns pensadores da educação sobre a educação das crianças pequenas e com isso começaram a discutir a respeito da infância, como frisa Furlanetto (2006) expõe que, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel trouxeram uma grande contribuição para a história da infância.

A educação infantil teve o seu primeiro registo nas culturas gregas ou romanas, as crianças eram educadas até completarem sete anos pelos próprios pais, nas duas culturas acima citadas por volta dos anos de 735 e 250 a.C. Nessa época ainda não existiam as instituições de educação infantil e tão pouco se dava importância às crianças, sendo assim, as famílias tinham que ensiná-las a educação moral e a terem uma boa conduta, então se baseavam numa aprendizagem familiar na participação e na preparação pra vida adulta. Sendo assim Furlanetto (2006) frisa:

As crianças na Idade Média [...]. São geralmente, representadas como “pequenos homens”, tanto nas vestimentas, quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos e elas são espectadoras e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis (FURLANETTO, 2006, p.2707).

Como na citação acima, as crianças eram tidas como pequenos adultos, pois, elas se vestiam e agiam como adultos, eram obrigadas a terem atitudes de adultos na qual não podiam correr, brincar, pular entre outras condutas típicas das crianças. O que ocorria na Idade Média era que essas crianças permaneciam um tempo com a sua família, até uns nove anos, depois elas iam morar com outras famílias, para não criarem laços amorosos, assim elas trabalhavam com funções de servirem a outra família, no que ela ordenasse, com isso, eles acreditavam que elas estavam aprendendo o trabalho do ofício.

Já na Inglaterra a criação das crianças não foi diferente, no século XVIII, com o mesmo propósito de educar as crianças a terem disciplina, eram trabalhando como membros úteis da sociedade, sendo obrigadas a trabalharem por muitas horas, com poucas informações e quase nenhuma educação. Ocorrendo na França também, as crianças abandonadas eram tidas como mão-de-obra barata, o trabalho estaria tirando ela das ruas e ensinando a sobreviver. A escola tinha como prioridade a manter a ordem, e não as ensinar a pensar ou a criticar.

Conforme a autora Furlanetto (2006) referência que Jan Amos Comenius (1592-1670), escreve a obra *Didática Magna*, que fixou quatro períodos como bases da organização do ensino tais como:

[...] a escola maternal para a infância, até os 6 anos de idade; a escola nacional para a puerícia, dos 6 aos 12 anos; o ginásio para a adolescência, dos 12 aos 18 anos; e a academia para a juventude, dos 18 aos 24 anos. Baseando-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um período desígnio divino, sua construção pedagógica tem um caráter ético-religioso, enfatizando o aprendizado de virtudes – como a prudência, temperança, fortaleza e justiça – desde a mais tenra idade, para formar o modelo universal de “homem virtuoso” (Furlanetto (2006, p. 2708)

A autora destacou-se que para esse primeiro período a criança era educada a ter disciplina, ser obediente e temer a Deus, na qual a educação era baseada no ensino religioso, o autor Comenius ainda propôs a escola maternal como o primeiro estágio do ensino para a criança até os 6 anos de idade.

Ainda frisando com Furlanetto (2006), cita que o educador francês Jean Jacques Rousseau (1712-1772) escreveu a obra *Emílio ou Da Educação*, a qual “propõe-se à descoberta da condição essencial da criança, como ser em si, como conceito e como categoria analítica. [...] Emílio é o nome de um aluno ideal, criado por Rousseau”. Esse educador,

[...] centraliza a questão da infância na educação, considerando-a como uma idade autônoma e dotada de características específicas, diversas das que são próprias da idade adulta. [...] a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e valorizando as necessidades espontâneas das crianças. [...] A concepção de infância, em Rousseau, tem como nuclear a criança, seu tempo, seus desejos, sentimentos e a liberdade como base sob a qual deve ser educada. [...] evidenciando que a criança tem um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la (FURLANETTO, 2006, p. 2709).

Os princípios de Rousseau, a educação era baseada para a natureza, uma educação familiar e com finalidade ética da educação no século XVIII, considerou a infância como uma idade autônoma com características próprias e distintas da vida adulta. Além disso defendeu a educação natural respeitando o tempo, os desejos e a liberdade da criança.

Continuando na mesma linha de pensamento “[...] no século XIX destaca-se o educador protestante alemão Friedrich Froebel (1782-1852), reconhecido pela criação dos ‘jardins-de-infância’ (*Kindergartens*)”.

O método froebeliano para a primeira infância – muito difundido na prática escolar do século XIX – fixou a imagem da criança como idade criativa e introduziu o jogo, as brincadeiras e o canto como estímulos à aprendizagem infantil. As idéias de Froebel se difundem por todo o mundo ao longo dos séculos XIX e XX, e o jardim-de-infância, apesar de ter sido criado com o intuito de educar as crianças alemãs de 3 a 6 anos cujas famílias tivessem poucos recursos, chega ao Brasil como um estabelecimento típico da classe dominante (FURLANETTO, 2006, p. 2710).

O educador Friedrich Froebel, que ficou conhecido pela criação dos ‘jardins-de-infância’, chamados de (*Kindergartens*) em 1840, focado na criatividade infantil, no qual introduziu os jogos, as brincadeiras e o canto como estímulos fundamentais para a aprendizagem.

Em síntese, entre os pensadores da infância aqui citados pela a autora Furlanetto (2006), ao final do século XVI, já se preocupava com as crianças e até propôs um método pedagógico para a época, mas foi Froebel quem marcou significativamente a infância quando criou os chamados “jardins-de-infância”, sendo tais métodos que contribui até nos dias de hoje para a nossa sociedade.

Ambos estudiosos foram os que mais contribuíram para o pensar e ao criar uma educação voltada as crianças pequenas, como hoje é denominado de educação infantil, como já citado anteriormente a autora Furlanetto (2006) em sua obra salienta as suas principais contribuições. Para isto teve como base as concepções de

Rousseau, na preocupação com a infância a partir do século XVIII, ficando conhecido pela criação de grandes espaços educativos para crianças menores de seis anos.

Importante salientar que Rousseau já era defensor da infância e já se falava em igualdade, no século XVIII em 1776, antes mesmo que houvesse a Revolução Industrial em 1870 e chegasse ao Brasil em 1888.

Ambos autores precursores para a criação dos jardins de infância vieram a contribuir para o presente trabalho de conclusão de curso, sobre a importância de se pensar e de se fazer algo para a educação infantil para crianças da primeira infância, sendo este o início que tudo começou até chegarmos nos dias de hoje, no qual o brincar é intencional e não apenas passatempo. Frisando numa ação planejada ou até mesmo espontânea, mas que carrega propósitos de aprendizados, de desenvolvimentos e de expressões, agindo assim como a linguagem da infância, a linguagem da criança de ser, perceber e se expressar no mundo.

O marco para o Brasil foi no período denominado Brasil Colônia, antes da chegada dos portugueses ao Brasil, o país era habitado por índios, que viviam de acordo com seus costumes e crenças, não havia uma educação formalizada, as crianças eram educadas pelas suas mães até os sete anos. Após essa idade aprendiam com os seus pais e a educação passava dos índios mais velhos aos índios mais novos, em uma educação hereditária, ou seja, passada dos mais velhos para os mais novos, de acordo com seus costumes, cultura e identidade.

Por cerca de 50 anos após a chegada dos portugueses (1.500 d.C) no Brasil, o país ficou sem nenhum tipo de educação. Somente com a chegada dos jesuítas, no ano de 1549, com a intenção do rei D. João III para converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português. Esse processo teve seu fim em 1570 com a morte de um dos padres jesuítas e a expulsão dos demais. Já no período Imperial no ano de 1824, D. Pedro I cria a primeira Constituição do Brasil, trata de uma educação acessível a todos e dos direitos associados, porém que não pautava sobre os níveis de ensino, ficando apenas no papel. Foi revogada pela Proclamação da República em 1889 por D. Pedro II. No ano de 1850 o Brasil foi obrigado a extinguir a escravidão, mas só o fizera no ano de 1888 devido à forte pressão da Inglaterra que estava se industrializando e explorando os mercados das fábricas (ANDRADE, 2010, p. 88-89).

Observa-se que no Brasil não foi diferente, assim, surgiu uma nova visão sobre a educação escolar, caracterizado pela forte pressão capitalista. (ANDRADE, 2010, p. 134).

O que diferenciou a creche no Brasil das instituições europeias é que foi criada com um caráter assistencialista, na qual dava auxílio às crianças das famílias carentes. No início, a educação dessas crianças era pautada para ajudar as mulheres pobres que não tinham com quem deixar seus filhos e precisavam trabalhar.

Diante disso, o que acontecia é que as famílias ricas pagavam alguém para cuidar de seus filhos, já as classes dos mais desfavorecidos precisavam de uma instituição gratuita ou alguém que cuidasse de seus filhos para que pudessem trabalhar. Assim:

[...] à criação dos primeiros jardins de infância no Brasil, foram no setor privado para o atendimento às crianças da elite. [...] o primeiro jardim de infância foi fundado no Rio de Janeiro em 1875 do Colégio Menezes Vieira, e depois em São Paulo em 1877, o da Escola Americana. Somente no ano de 1896 foi criado, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana (ANDRADE, 2010, p. 130).

O Estado começou a ter interesse nas questões em relação à infância, “[...] atuando, inicialmente, como agente fiscalizador e regulamentador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistenciais”, como afirma Andrade (2010, p. 132).

A criação de creches no Brasil até final do século XIX era sem fins lucrativos, que se destinavam às famílias pobres, mães e viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos. “A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho” (ANDRADE, 2010, p. 134).

A implantação da primeira creche no país ocorre no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918 foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas (ANDRADE, 2010, p. 135)

Essas creches apresentavam uma função de guarda das crianças, que tinham como objetivo de nutrir as crianças, promover a saúde e higiene, para que as mães pudessem trabalhar tranquilamente e produzirem mais nas indústrias, mas sempre pensando no lucro (ANDRADE, 2010, p. 135).

Com isso veio a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 4024, do ano de 1961, foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, promulgada pelo então presidente João Goulart.

Na década de 1970, o Brasil foi bastante influenciado pelos movimentos feministas que aconteceram nos Estados Unidos na década de 1960, no qual “mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica” (PASCHOAL; MACHADO, 2003, p.84).

De acordo com a autora Andrade (2010. p.145), frisa que ficou claro que a classe média começou a exigir creches, especialmente devido às necessidades das mulheres trabalharem. Foi nesse período que as instituições começaram a passar por uma mudança importante, saindo de um papel mais assistencialista para também incorporar uma função mais voltada à educação.

Mesmo com criação da segunda LDB, de nº 5692, no ano de 1971, publicada durante o regime militar, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, a educação infantil não foi mencionada e, portanto, nem assegurada pela referida Lei.

Foi na década de 1990, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituída pela Lei 8.069 em julho de 1990, o qual garante os direitos humanos de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). E também foi elaborada a terceira LDB, de nº 9394, no ano de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei, baseia-se no princípio do direito universal à educação para todos e que finalmente incorpora e inclui a Educação Infantil como primeiro nível da educação básica, passando a responsabilidade pelo ensino a cargo dos municípios. (BRASIL, 1996).

O benefício que as instituições de Educação Infantil tiveram no Brasil, foi na mudança de direção, de um caráter assistencialista e filantrópico para educacional, passando a atender a todas as mulheres, independentemente se estas trabalham ou tenham uma condição economicamente favorável. Sendo que “a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais” (PASCHOAL; MACHADO, 2003, p. 84).

A Educação Infantil é hoje resultado de uma realidade cumulativa de posições políticas, econômicas e sociais das diversas contraposições de ideias e de influências

internacionais, mas se fundamentou com a LDB 9394/96, quebrando esse modelo privatista mercadológico e produtivista.

CAPÍTULO 2 – JOGOS SIMBÓLICOS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, que atende crianças entre 0 e 5 anos, ganhou seu primeiro direito na Constituição de 1988, como dever do Estado, mas que se fundamentou somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, do ano de 1996, que então, garante seus direitos. Em seu cumprimento foram elaboradas as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual norteia o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, reunindo em si princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional. Vale saber que:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (BRASIL, 2013, p. 86).

O ser criança, em sua concepção é um “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Ibidem, p. 86).

É importante frisar que as DCNEI (BRASIL, 2013, p. 97), remetem-se a obrigatoriedade do Estado na garantia para efetivação das matrículas na Educação Infantil de crianças de 4 até 5 anos, ressaltando que a frequência não é condição obrigatória para se efetivar a matrícula no Ensino Fundamental.

A estruturação da educação infantil, desde o berçário, fundamenta-se na centralidade do brincar como eixo norteador. Para bebês e crianças pequenas, a ludicidade constitui uma atividade essencial, pois, conforme aponta a literatura oficial, ou seja, o “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida [...]” (BRASIL, 2013, p. 87).

Dentre as várias responsabilidades das Instituições de Educação Infantil, destaca-se que delas devem se assegurar a garantia de condições e recursos para que as crianças possam usufruírem, que promovam a igualdade de oportunidades

educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais e principalmente utilizem a ludicidade nas relações sociais.

Para Bueno (2008, p. 12-13), a ação de jogar é de suma relevância ao estímulo e ao desenvolvimento na Educação Infantil. Sendo uma das maneiras mais naturais do universo infantil ao entrar em contato com a realidade, os jogos simbólicos também chamados de faz-de-contas, pois trata-se de “[...] um momento único para as crianças, é onde elas se divertem e vivem através da sua própria criatividade e vontade situações ímpares, pois, ainda que inconsciente, ocorre um processo do desenvolvimento cognitivo de forma lúdica”.

Para Vaz (2022), a importância de se empregar o jogo simbólico pode ser encontrada nas reflexões de Cordeiro (*apud* VAZ, 2022, p. 253), pois desde bebês há o brincar “[...] de ‘era uma vez’ ou ‘faz-de-conta’ desde muito cedo”, concebido como “um dos grandes pilares” para Educação Infantil.

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e de seus medos e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade. Os seus sonhos e desejos, nas brincadeiras e nos jogos, podem ser alcançados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior (BUENO, 2008, p. 8).

De acordo com Teixeira e Barbosa (*apud* VAZ, 2022, p. 2022), é “Durante o jogo simbólico, a criança crie seu mundo imaginário e transfere seu sentimento e seus problemas da sua vida real”. Já Kishimoto (1996), salienta que a infância se expressa por meio do lúdico, representa o mundo real com seus valores, modos de pensamento, sentimento e ação além do imaginário do criador do objeto. Constituinte do universo da criança e do bebê, o lúdico e por meio das ações de brincar, colabora a fim de que bebês e crianças bem pequenos possam desenvolver sua experiência motriz, seu mundo simbólico, sua fantasia, etc.

Para Vygotsky (1984), no que tange ao jogo simbólico, há a defesa de que, por meio dele, há a liberdade de sentimentos por parte das crianças que as oprimem e as limitam no mundo que as circundam. No jogo simbólico, há o estabelecimento dos próprios significados e sentidos infantis para os objetos. Tal processo torna-se muito relevante a fim de amadurecer a questão cognitiva, linguística, psicológica, afetiva e social da criança.

Em suma as ideias de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se conectam diretamente com o papel do docente mediador no jogo simbólico, e em conformidade descrito por outros autores citados anteriormente, pois é no brincar o espaço privilegiado para a criação da ZDP na infância. Ou seja, de acordo com Queiroz (2006, p.4) apud Vygotsky (1998) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (IBIDEM).

Segundo Vygotsky (1998) a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal, portanto, promove o desenvolvimento infantil, no qual o brincar e as brincadeiras representam o que as crianças ainda não podem fazer. Um exemplo é no faz de conta, no qual a criança assume papéis podendo ser mãe, pai, filho, médico ou até mesmo o professor, para isso exigem determinados comportamentos sociais além dos seus, podendo ser mediada por bonecos ou objetos simbólicos.

A criança ao imitar a mãe, cria um cenário imaginário no qual assume o papel que sua mãe realiza com ela em casa, como por exemplo hora de tomar banho, de comer, dar a mamadeira, de guardar os brinquedos e até mesmo nos momentos de afeto. Muitas vezes a criança recria tais ações com bonecas ou com os próprios coleguinhas, criando assim um teatro com cada um realizando o seu papel nas ações.

No jogo simbólico, há distintos modos de brincar que poderá assumir e representar papeis sociais, através da imitação, peculiarmente em situações familiares, o que depende da cultura de cada povo e de cada época e/ou período. Assim, através de objetos – sejam concretos ou imaginários, o bebê e a criança poderão se desenvolver integralmente (KISHIMOTO, 2010). Em conformidade Figueirêdo (*apud* VAZ, 2022, p. 256) frisa que:

[...] o jogo simbólico é definido como a combinação de uma ação real com uma intenção imaginária. [...] sendo caracterizado segundo seis critérios: a) Trata-se da execução de uma atividade familiarizada da criança na ausência do material necessário ou do contexto social habitual; b) É a execução de uma ação fora de sua função habitual c) O objeto inanimado é tratado como sendo um objeto animado d) O objeto ou ação substitui outro objeto ou outra ação. e) A imitação de uma ação geralmente é executada por alguém ou por um objeto com valor representativo do real. f) As características afetivas da conduta da criança indicam a qualidade não literal da atividade.

Para Freitas (2010, s/p.): “Ao inserir-se no jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio das brincadeiras”. Por meio da ludicidade, os bebês e as crianças exploram vivenciando seu corpo, seu mundo, seu entorno, aprendendo e descobrindo mais sobre eles, representando “[...] fator essencial para o seu desenvolvimento sadio”. Na ludicidade, empregando o faz-de-conta, há a resolução e a elaboração de conflitos internos, estimula a comunicação, representa papéis sociais, imita, formula, testa, comprova e refuta hipóteses, etc., por meio do nível representativo.

O brincar é agir de modo livre, é representar, imaginar e principalmente é se divertir. Quando de modo mais livre, nas instituições, o brincar se torna ainda mais rico para a aprendizagem e na contribuição do desenvolvimento da criança. Kishimoto (2001, p. 12) destaca que “O brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recreação, as relações e a comunicação entre os homens”.

É preciso compreender a intencionalidade que a criança apresenta na brincadeira, ler nas entrelinhas o diálogo com o mundo estabelecido através de uma brincadeira de bonecas, ou da expressividade exposta pela criança quando se nega a participar de alguma atividade ou algum lugar (SIMON; KUNZ, 2014, p. 380).

É uma maneira da criança lidar com algum problema real que a perturba através das brincadeiras, o professor com um olhar mais preciso saberá identificar o que a criança quer dizer. Todo esse processo é considerado momentos de avaliação do desenvolvimento do aluno.

Além das brincadeiras espontâneas, de característica livre. É importante ressaltar algumas brincadeiras orientadas pelo professor. Como exemplo, a contribuição dos jogos com regras, além de darem equilíbrio, coordenação e ampliarem a socialização das crianças, também geram conflitos sendo assim, cabe que “[...] o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável” (BRASIL, 1998, p. 37).

É um ótimo meio do docente ajudar as crianças a lidarem com esses conflitos, ajudarem a aceitar que nem sempre se ganha, e nem sempre perder é tão ruim, ajudar colaborarem umas com as outras, a perceberem o que elas erraram e que podem melhorar, a respeitar as regras.

Através da brincadeira a criança consegue aprender e fazer várias tentativas até acertarem, usando sua imaginação e sua fantasia. Como ressalta Simon e Kunz (2014, p. 382) “[...] A maneira de nos inserirmos nesse 'mundo de fantasia' que é a brincadeira é, como dizem as crianças...entrando na brincadeira”.

Os jogos simbólicos e o brincar além de propiciarem a aprendizagem social e cognitiva, se caracteriza ainda um momento de descoberta que as crianças fazem da realidade de maneira espontânea e lúdica. Pois “a criança apreende o mundo por meio das mediações dos adultos, dos objetos e das outras crianças e, nesse processo, os movimentos que executa nas atividades são fundamentais para o seu desenvolvimento” (IZA; Mello, 2009, p. 287).

Assim, brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus diferentes aspectos, inclusive físico e motores e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação (GARANHANI, 2010, p. 75).

A criança não é apenas receptora, deve ser respeitada como um ser pensante e criador, capaz de fazer escolhas e resolver soluções e que necessita se desenvolver através de situações desafiadores que favoreçam seu cognitivo, intelectual, motor, afetivo e social. Sendo um equívoco, considerar que tais ações sejam vistas como bagunça e desordem, deixando de ter um olhar mais aguçado sobre os benefícios que o brincar e jogos simbólicos realmente representam para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 3- A MEDIAÇÃO DOCENTE E FAMILIA

No que tange à participação do adulto tanto da família como do educador no jogo simbólico, de acordo com Takase e Laplane (BUENO, 2008, p. 23), a mera presença nesse tipo de jogo colabora no sentido de que a criança sinta a necessidade de usar uma linguagem de modo mais elaborado. “Com isso fica bem claro a importância do jogo simbólico e o papel do professor no seu desenvolvimento, sendo ele um auxiliador e a peça-chave na formação de seus alunos”.

Nesse sentido, o docente deve estimular o desenvolvimento do jogo simbólico, sendo importante que ele:

[...] se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal. Ao contrário, desenvolvendo o conteúdo mediante a proposição de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento, respeitando o estágio do desenvolvimento no qual a criança se encontra e de uma forma agradável e significativa para o educando. (ALMEIDA apud BUENO, 2008, P. 25-26).

De acordo com Soriano (2024, p. 1), além de pedagógico, “o brincar constitui um eixo da prática clínica e permite sustentar nossas intervenções, a partir de uma posição ética, a qual é colocar em primeiro plano a constituição de um sujeito desejante”. Brincando, a criança articula a construção do sujeito, “[...] desde as primeiras marcas constituintes ao brincar, o qual vai surgindo do desprendimento do objeto primordial e, só depois, aparecerá articulado às construções cognitivas, quando surgirá o interesse pelos objetos da realidade”.

O que de fato que nas crianças da primeira infância através do jogo simbólico eles representam, imitam, comunicam-se seja verbalmente, ou corporalmente. Nesse sentido, cabe à ação docente a reflexão de que:

[...] é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que ‘implantar’ currículos ou ‘aplicar’ propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER, 1994, p. 238).

Além disso, cabe ressaltar que a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, devem objetivar e garantir a essas crianças “à liberdade, à

confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2013, p. 98).

Desta maneira é necessário que a ação docente nas brincadeiras sejam:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Ibidem).

Ou seja, que os docentes não interfiram no brincar das crianças, mas sejam um orientador e facilitador de sua aprendizagem, que instigue mais a curiosidade e o saber construído deles, promovendo mais o uso de fantoches, recontação de histórias por parte dos alunos de acordo com o vocabulário deles, o uso em ambientes externos, histórias cantadas sendo este recurso mais lúdico e atrativo, uso de livros infantis.

Em consonância a autora Queiroz (2006) frisa o papel do docente no qual “Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula”. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 176)

De acordo com as DCNEI, é preciso trabalhar com:

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (Ibidem, p. 94).

O docente expanda o cenário imaginário infantil através da estimulação visual, motora, cognitiva e principalmente da linguagem e repertório infantil. O docente precisa criar estratégias lúdicas que transforme a atividade espontânea da criança em um momento rico de aprendizagens significativas.

De acordo com Queiroz (2006, p177) salienta que “O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua

participação ou intervenção”. Para a autora desde que não interfira no agir da criança, tendo sensibilidade, habilidade e observação.

Além disso, essas Instituições devem prever condições para uma educação em sua integralidade, o respeito e a valorização das formas de organização das famílias bem como integra-las; o reconhecimento das diferentes faixas etárias, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; e principalmente promover também “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2013, p. 98).

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades. [...] As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2013, p. 93-94).

Portanto as crianças podem ampliar significativamente suas experiências através do corpo, no qual se percebe como sujeito que se movimenta e consegue situar-se e orientar-se em relação às coisas e objetos, com os demais indivíduos e em relação ao seu próprio corpo com seus limites e dificuldades em um determinado espaço. Assim se constroem interações e brincadeiras.

Todo esse processo deve ser avaliado para que as Instituições e seus professores acompanhem o desenvolvimento das crianças. É importante frisar que conforme a DCNEI no “Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças [...]; A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...]; Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil [...]. (BRASIL, 2013, p. 100)

Salienta-se a importância de frisar que a avaliação na educação infantil é um processo contínuo, formativo e investigativo, focado no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, sendo este cognitivo, físico e socioemocional, e nunca na promoção ou retenção. Como já frisado acima, ela ocorre através da observação, registros diários, portfólios e documentação pedagógica, sem o uso de notas ou provas. Ou seja, prioriza o processo de desenvolvimento da criança através da documentação pedagógica, em consonância com a DCNEI aborda que “A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2013, p. 90).

O papel da família é fundamental no processo para o desenvolvimento integral da criança, pois é no seio familiar que a criança encontra segurança em seus atos e reproduzem comportamentos. A família deve contribuir através da participação ativa na criação de rotinas lúdicas, um ambiente seguro, acolhedor e incentivador de descobertas.

De acordo com Freitas (2019, p.3) frisa que:

“As crianças em suas situações imaginárias tendem a reproduzir regras de comportamento que refletem aquilo que vivenciam em sociedade, que, por vezes, no mundo real passam por um olhar desatencioso delas, mas, no brincar, vêm à tona e mostram conceitos de certas atitudes sociais”.

Freitas (2019, p.5) salienta muito sobre o papel da família durante a infância e enfatiza que “A estrutura familiar e as práticas educativas envolvendo as crianças são aspectos importantes a serem observados na evolução da família” (APUD NAVES & VASCONCELOS, 2013, p. 150). Pois, no ambiente familiar a criança age com mais naturalidade em atividades do cotidiano, em tarefas simples para se alimentar, higienizar-se, mas é no brincar que ela age no modo natural onde um adulto possa participar e incentivar a brincadeira.

Contudo nada adianta explicitar a importância do brincar e dos jogos simbólicos na Educação Infantil se os educadores e a família ainda tiverem medo que as crianças se sujem ou machuquem em determinadas brincadeiras por acharem perigoso, como citam Iza e Mello (2009, p. 299). Para as autoras, se os professores “soubessem realizar as mediações de forma a dar suporte a atividades de brincadeiras, essa preocupação não seria empecilho para as aprendizagens das crianças” (Ibidem).

Sendo assim, o brincar livre com a família ou no ambiente escolar é espaço de aprendizagem, de construção de seu amplo desenvolvimento e mudar o foco tanto do uso das tecnologias como o celular, computador e televisão, abrangendo o espaço vivenciar o mundo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma das etapas mais importantes na vida de uma criança, pois é o momento em que elas estão em constante desenvolvimento, necessitando assim de todo auxílio possível. As instituições de Educação Infantil vêm ao longo dos tempos, se adaptando e mudando suas metodologias pedagógicas.

O intuito deste trabalho de conclusão de curso em forma de artigo científico trazer uma contribuição essencial para a compreensão da relevância dos jogos simbólicos e do brincar no desenvolvimento integral da criança, enfatizando a importância da ação e atuação docente nesse processo.

A pesquisa bibliográfica desempenhou uma relevante função, fornecendo o embasamento teórico necessário para o entendimento da importância dos jogos simbólicos e do brincar na Educação Infantil.

Em suma os jogos simbólicos desempenham uma relevância no desenvolvimento das habilidades sociais, na estimulação da linguagem e no fortalecimento dos vínculos afetivos da primeira infância, o que pode reforçar a importância de integrar os jogos simbólicos nas rotinas pedagógicas e demonstrar que essa prática pode ter efeitos satisfatórios no desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos.

Além de enfatizar que as práticas pedagógicas promovem os jogos simbólicos não são apenas momentos de brincadeira ou entretenimento, mas sim, tratam-se de ferramentas fundamentais para estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil. Tal compreensão aprofunda a função dos docentes da Educação Infantil.

Por fim, o artigo sinaliza um caminho para a melhoria das práticas educativas na Educação Infantil, com estratégias que não só capacite os educadores, mas também as famílias a utilizarem os jogos simbólicos de forma mais eficaz, como também promovem uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas.

Por fim, as sugestões aqui apresentadas são detalhes que podem refinar e fortalecer ainda mais a qualidade do artigo, sendo este o conteúdo de grande valor tanto para educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil como para as famílias. Para futuras linhas de pesquisa que surgem a partir deste trabalho, sugere-se estudos comparativos sobre a aplicação de jogos simbólicos em diferentes

contextos socioeconômicos ou até mesmo influência da tecnologia no brincar simbólico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.B.P. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 11 Ago. 2025.

ARCE, ALESSANDRA. *O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Cad. CEDES 24 (62). Abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 12 Ago 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 Ago. 2025.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 17 out 2025.

BUENO, L. H. *A importância do jogo simbólico na Educação Física Infantil e o papel do professor no seu desenvolvimento*. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia em Educação Física) ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro. Rio Claro: 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/75022caa-c05c-42e9-b6ca-33bb1aa13dc2/content>>. Acesso em 13 set. 2025.

Fernández, Enquita, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo, capítulo 4 - Do lar à fábrica, passando pela sala de aula*. Porto Alegre. 1989. 272p. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf> > Acesso em: 10 set. 2025.

FREITAS, Ana Roberta de Matos; *Importância do brincar no contexto familiar*. In: Revista Psicologia & Saberes. ISSN 2316-1124. V.8, n. 13, 2019. Disponível em:< <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1082/864>>. Acesso em 17 set. 2025.

FREITAS, M. L. de L. U. de; *A evolução do jogo simbólico na criança*. In: Ciênc. cogn., v.15, n.3, Rio de Janeiro, Dez., 2010. ISSN 1806-5821. Disponível em:<

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212010000300013&script=sci_arttext. Acesso em 17 out. 2025.

FURLANETTO, Beatriz Helena. *Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico*. Curitiba. 2006. Disponível em: < <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20230431825ac5549378303da5ad10a14/Da-infncia-sem-valor-ao-direito--infncia.pdf> >. Acesso em: 24 Set. 2025.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Educação Física. In: PARANÁ. *Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais*. Curitiba: SEED, 2010. Pdf. Disponível em: < <https://www.klconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf> > Acesso em 10 Ago. 2025.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida Mello. *Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25, n.02. p.283-302, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/13.pdf>> Acesso em: 10 Ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas*. Rev. Usp., São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001 Disponível em: < <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139589/134893> >. Acesso em: 20 Ago. 2025.

_____. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> > Acesso em: 16 out. 2025.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

KRAMER, S. *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: < <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf> >. Acesso em 20 out. 2025

PAIVA, Wilson Alves de; Lima, Wanderson Pereira. *O jogo na Pedagogia de Rousseau: uma leitura do episódio dos doces 1 2 3*. 2023. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/hn8yJwS9CBRbWMqLwrnZ8Ry/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 20 set 2025.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. *A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124> >. Acesso em: 19 Ago. 2025.

QUADROS, Marivete Bassetto de. Monografias, dissertações & cia: *caminhos metodológicos e normativos* / Marivete Bassetto de Quadros. – 2. ed. rev., conforme acordo ortográfico da língua portuguesa, Decreto nº 6.583 de setembro de 2008. – Curitiba: Tecnodata Educacional, 2009.

QUEIROZ, N, L, N. *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfcngKVp6rLnwQ/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em 3 Out. 2025

SIMON, Heloisa dos Santos; KUNZ, Elenor. *O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica*. Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan/mar de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749/28357>>. Acesso em: 22 Set. 2025.

SORIANO, S. S. *O brincar estruturante: do bebê à criança*. Disponível em ><https://apcwb.com.br/wp-content/uploads/2023/10/O-brincar-estruturante-2019.pdf><. Acesso em 17 Set. 2024.

VAZ, N. R. *O jogo simbólico e a importância da atuação docente com crianças bem pequenas de 2 anos a 3 anos e 11 meses*. In: OLIVEIRA, E. G. de; CRUZ, S. M. de O. (orgs.) (Re)pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiben, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.