



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANDARA ILMA CAVALCANTE DE ARAÚJO
EMANUELLY ANDRESSA GOMES DE ANDRADE

**O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

DANDARA ILMA CAVALCANTE DE ARAÚJO
EMANUELLY ANDRESSA GOMES DE ANDRADE

**O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia
do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como
requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).

Orientador/a: Doutora Renata da Costa Maynart.

Maceió
2025

DANDARA ILMA CAVALCANTE DE ARAÚJO
EMANUELLY ANDRESSA GOMES DE ANDRADE

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: um relato de
experiência na educação infantil.

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27/11/2025.

Orientador/a: Prof. Dr. Renata da Costa Maynard (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
RENATA DA COSTA MAYNARD
Data: 27/11/2025 23:57:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof./a. _____ (CEDU/UFAL)

Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
JANAILA DOS SANTOS SILVA
Data: 26/12/2025 23:17:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof./a. _____ (CEDU/UFAL)

2º. Membro

gov.br Documento assinado digitalmente
SUZANA MARCOLINO
Data: 08/12/2025 18:50:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof./a. _____ (CEDU/UFAL)

3º. Membro

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dandara Ilma Cavalcante de Araújo¹
Emanuelly Andressa Gomes de Andrade²
Renata da Costa Maynart³

RESUMO

Este artigo de relato de experiência tem como objetivo analisar o papel do brincar livre no processo de desenvolvimento da autonomia de crianças na Educação Infantil. O estudo, de abordagem qualitativa e cunho descritivo, foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió/AL, no período de agosto a outubro de 2025, por meio de observações e registro em diário de campo durante o momento de brincadeira livre no pátio. Teoricamente, o trabalho fundamenta-se nas contribuições Wallon (1975), Brougère (1998) e na abordagem de Reggio Emilia, além de documentos legais da educação brasileira e específicos da Educação Infantil (Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2018). Os resultados e as discussões, ilustrados por situações de brincadeira envolvendo objetos não estruturados, como pedaços de MDF, tronco no jardim e jogos como o boliche, evidenciaram que o brincar livre é um espaço privilegiado onde as crianças manifestam sua autonomia ao tomar decisões, negociar regras, resolver conflitos e cooperar com os pares, com mínima intervenção adulta. Conclui-se que a valorização do brincar livre e a organização intencional do espaço, visto como "terceiro educador", são cruciais para o desenvolvimento integral, fortalecendo o protagonismo infantil, a autoconfiança e as habilidades sociais das crianças.

Palavras-chave: Autonomia; Brincar Livre; Educação infantil; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

This experience report aims to analyze the role of free play in the development of children's autonomy in Early Childhood Education. The study, which adopted a qualitative and descriptive approach, was conducted at a Municipal Early Childhood Education Center in Maceió, Alagoas, from August to October 2025, through observations and field diary records during free play time in the courtyard. Theoretically, the work is grounded in the contributions of Wallon (1975), Brougère (1998), and the Reggio Emilia approach, as well as in Brazilian educational legislation and documents specific to Early Childhood Education (Brazil, 1996; Brazil, 2010; Brazil, 2018). The results and discussion, illustrated by play situations involving unstructured objects such as MDF pieces, a tree trunk in the garden, and games like bowling showed that free play is a privileged space in which children express their autonomy by making decisions, negotiating rules, resolving conflicts, and cooperating with peers, with minimal adult intervention. It is concluded that valuing free play and intentionally organizing the environment, understood as a "third teacher," are crucial for integral development, strengthening children's agency, self-confidence, and social skills.

Keywords: Autonomy; Free Play; Early Childhood Education; Experience Report; Protagonism.

¹ Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- Ufal

² Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- Ufal

³ Pós-doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas- Ufal

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da experiência de observação de brincadeiras livres entre crianças no espaço aberto de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió no período de 21 de agosto até 16 de outubro de 2025. As observações foram realizadas um dia por semana em um tempo médio de 1h30 minutos, e possibilitou reconhecer como o brincar (livre) está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia das crianças de forma que contribui com tal processo.

Durante o tempo de imersão no campo, percebemos que os momentos em que as crianças brincam sozinhas ou com os pares, são cheios de descobertas: elas escolhem com quem brincar, quais brinquedos ou materiais usar e como organizar as brincadeiras. É nesse espaço de liberdade que elas aprendem a tomar decisões, se comunicar, negociar e lidar com regras e responsabilidades de forma espontânea, sem a necessidade de intervenção direta do adulto.

Entendendo que a infância é um período da vida em que curiosidade e experimentação estão muito latentes, as crianças estão sempre explorando o mundo ao redor, aprendendo coisas novas todos os dias e tentando entender como as coisas funcionam, a brincadeira é o meio principal para que tais experiências se efetivem, sendo esta atividade da criança uma forma de aprender sobre si mesma e sobre os outros, de desenvolver a criatividade, a ludicidade, resolução de problemas e se relacionar com os diferentes outros.

De acordo com Piaget (1978), o brincar ajuda a criança a compreender a realidade e a desenvolver autonomia, já que ela participa da construção de regras e aprende a respeitar limites e a conviver com os demais. Para Vygotsky (1998), brincar também é importante para o desenvolvimento social e cognitivo, pois cria situações imaginárias em que a criança pode praticar cooperação, criar soluções e internalizar valores coletivos. Dessa forma, entende-se que o brincar não se resume à diversão, mas sim, é um espaço em que a criança aprende a viver em sociedade e a se conhecer melhor.

No que se refere à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) esclarecem que as interações e a brincadeira, são os eixos estruturantes da prática pedagógica na primeira etapa da educação. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por sua vez, reforça que a criança é um sujeito de direitos e deve ter garantido o direito de brincar, explorar, conviver, participar e se expressar. Isso significa que momentos de liberdade e tomadas de decisão, pela criança, são essenciais para que desenvolva sua autonomia, criatividade e senso de responsabilidade.

Diante desse cenário, e considerando a relevância do brincar na construção da autonomia infantil, este trabalho tem como objetivo geral analisar o papel do brincar livre no processo de desenvolvimento da autonomia de crianças na Educação Infantil. Para isso, foram estabelecidos três

objetivos específicos: (a) discutir a importância do brincar a partir de estudiosos e da legislação brasileira e local; (b) analisar situações de brincadeira entre crianças de um CMEI de Maceió; e (c) refletir sobre aspectos que revelem a autonomia infantil observados durante essas interações entre as crianças. Assim, espera-se valorizar o brincar como momento crucial para que as crianças cresçam confiantes, criativas e capazes de agir de forma independente.

No decorrer das observações, notamos que as crianças estabeleciam normas para os jogos, lidavam com desafios e trabalhavam em conjunto, mesmo sem a atuação direta dos adultos. Ainda assim, a presença do educador mostrava-se essencial para organizar os espaços, oferecer materiais, garantir tempo para o brincar e orientar quando surgiam conflitos. As análises evidenciaram que o brincar é, por excelência, a atividade que promove o desenvolvimento integral, permitindo que as crianças experimentem, testem ideias, arrisquem-se e aprendam de forma lúdica.

O trabalho encontra-se dividido em cinco seções. A primeira, introdução, apresenta o tema e os objetivos da pesquisa. A segunda, situa a brincadeira e a autonomia infantil a partir da legislação nacional e local, bem como a partir de discussão teórica, aborda os principais conceitos do brincar e autonomia da criança na Educação Infantil. Na terceira seção, é trazida a contextualização do espaço e dos sujeitos da pesquisa, detalha a metodologia e o campo de estudo. Por fim, a seção resultados e discussões apresenta e analisa os dados coletados, culminando na quinta seção, com as considerações finais.

2. O BRINCAR E A AUTONOMIA: DISCUSSÃO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, LOCAL E DA LITERATURA

2.1 Discutindo papel do brincar e a construção da autonomia da criança a partir dos documentos legais nacionais e locais

Para dar início a discussão, é crucial contextualizar a educação infantil no Brasil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), esta etapa abrange crianças de zero a cinco anos e está organizada em: creches (para menores de até três anos) e pré-escola (para as faixas etárias de quatro e cinco anos). O objetivo central, conforme estabelece o Artigo 29 da LDB, é o desenvolvimento integral dos pequenos, compreendendo seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Educação Infantil não deve ser tratada como mera etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas reconhecida como uma etapa com identidade própria. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) a importância do desenvolvimento integral da

criança é ressaltada, isso inclui a valorização do brincar, das interações e da autonomia da criança, garantindo também que seus direitos sejam respeitados.

De acordo com as DCNEIs (Brasil, 2010) a brincadeira ocupa um lugar central no processo educativo, sendo compreendida como uma prática essencial para o crescimento e a formação das crianças. O documento traz que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores “as interações e a brincadeira”, assegurando experiências que ampliem o conhecimento de si e do outro, o respeito pelas diferenças e a expressão da individualidade (Brasil, 2010, p. 25). Nesse sentido, o brincar constitui-se como meio privilegiado de apropriação das diversas linguagens e formas de expressão que permeiam a cultura e a vida social. As Diretrizes reforçam que as experiências educativas devem “favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2010, p. 25).

Com isso o brincar está intrinsecamente relacionado aos princípios da Educação Infantil, que englobam “a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). A ludicidade, portanto, deve ser entendida como princípio educativo e não como atividade secundária, pois possibilita à criança vivenciar experiências prazerosas e significativas que contribuem para o fortalecimento de sua subjetividade e autonomia no processo de aprendizagem.

No tocante à autonomia, as DCNEIs ressaltam a importância de práticas pedagógicas que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (Brasil, 2010, p. 26). A autonomia, nesse contexto, é compreendida como um processo gradativo que envolve a capacidade da criança de tomar decisões, resolver problemas, expressar seus desejos e participar ativamente da organização do cotidiano escolar. Promover a autonomia significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, o que reafirma a função formadora e emancipatória da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça o que as DCNEIs já estabelecem ao afirmar que a brincadeira e as interações são eixos centrais da prática pedagógica na Educação Infantil, fundamentais para a autonomia e a participação das crianças. O documento vai orientar que o professor garanta momentos de brincar livre, permitindo que elas explorem, criem e se expressem espontaneamente. Além disso, reconhece o brincar como forma privilegiada de aprendizagem e expressão, destacando que cabe ao professor planejar, observar e acompanhar essas situações, reconhecendo nelas oportunidades intencionais de ampliar as experiências e capacidades das crianças.

Outro ponto estabelecido no documento é que o brincar está essencialmente relacionado aos campos de experiência, os quais orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e organizam as aprendizagens primordiais dessa etapa. Por meio das brincadeiras, a criança vivencia experiências nos diferentes campos, como “O eu, o outro e o nós”, que favorece o convívio social, o respeito e a cooperação; “Corpo, gestos e movimentos”, que estimula a expressão corporal e o domínio motor; “Traços, sons, cores e formas”, que amplia a criatividade e a expressão artística; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que possibilita à criança compreender o mundo físico e social.

A BNCC (Brasil, 2018) também evidencia que a autonomia é outro objetivo central da educação infantil, sendo construída de forma gradual a partir das interações e das brincadeiras. Ao brincar, a criança experimenta diferentes papéis sociais e elas conseguem superar as desavenças entre si, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de sua independência e responsabilidade. Assim, a autonomia é compreendida não apenas como a capacidade de agir por conta própria, mas como um processo contínuo de autoconhecimento, expressão e emancipação.

Entendendo que a pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió, faz-se relevante trazer à discussão os documentos que têm orientado a prática pedagógica na Educação Infantil do município: as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió (Maceió, 2015) e o Referencial Curricular de Maceió (Maceió, 2020).

Com base na tradição da educação infantil, os princípios que sustentam a Educação Infantil estão relacionados à concepção de que a criança tem que ser compreendida em sua totalidade, levando em consideração corpo, mente e emoções e sua aprendizagem deve ocorrer de forma integrada, motivada pelo seu interesse próprio (Maceió, 2015). O foco tem que recair sobre o que elas são capazes de fazer, tendo seu ritmo respeitado durante o processo.

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015, p. 22),

Apenas o interesse genuíno da criança por alguma coisa a leva ao empenho, ao esforço para refletir, para buscar soluções para questões que ainda não sabe ou buscar informações para suas perguntas, seus temas de investigação, ou seja, ampliar conhecimento.

Esse documento importante para o município são as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015), que apresenta uma análise histórica fundamental para compreender a concepção atual de Educação Infantil. Durante o período de observação na instituição, foi possível identificar práticas que dialogam com os princípios discutidos nesse documento. Consoante a isso no decorrer do texto é dito que a brincadeira, em todas as suas formas, tem importância central para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Enquanto

brincam, as crianças são espontâneas e imaginativas, imitam os outros, experimentam e elaboram de maneira variada suas impressões e experiências do cotidiano (Maceió, 2015)

Sendo assim, a brincadeira é um espaço privilegiado no qual as crianças vivenciam plenamente a infância, já que grande parte de nossas memórias infantis está frequentemente associada a esses momentos. Essa perspectiva também é reafirmada no Referencial Curricular de Maceió, que legitima o brincar como uma experiência essencial para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo seu potencial de promover aprendizagens significativas, ricas em cultura, imaginação e sentidos. Em relação à autonomia, o documento apresenta que ela é entendida como um processo social e interativo, construído nas experiências diárias em que a criança decide, explora e se coloca ativamente nas situações de aprendizagem e convivência. O documento reforça esse entendimento ao afirmar no quadro das competências gerais da educação básica, que as crianças devem ser estimuladas a “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Maceió, 2020, p. 50). Essa orientação evidencia que a autonomia não é concebida como uma habilidade isolada, mas como uma construção contínua que se desenvolve nas relações, nas escolhas e na participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

De forma geral, os principais documentos que orientam a Educação Infantil brasileira, como a LDB (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2010), a BNCC (Brasil, 2018) e os documentos legais municipais, a exemplo das OCEI (Maceió, 2015) e o Referencial Curricular de Maceió (Maceió, 2020, p. 50) percebe-se uma confluência ao reconhecerem o brincar como prática essencial para o fortalecimento da autonomia. A LDB destaca capacidades de expressão e convivência; as DCNEI e a BNCC reforçam a centralidade das interações e do brincar, bem como direitos, a exemplo do direito ao brincar, participar e explorar.

No âmbito municipal, as Orientações Curriculares e o Referencial de Maceió enfatizam a criança como protagonista, mostrando que a autonomia se constrói no cotidiano, especialmente nas escolhas e criações presentes nas brincadeiras. Assim, todos esses documentos apontam que brincar e agir autonomamente são dimensões interligadas e fundamentais na experiência educativa.

2.2 Brincadeira e autonomia: aproximações teóricas.

No campo da psicologia sociointeracionista, Henri Wallon (1975), afirma que a brincadeira ocupa um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança expressa suas emoções, exterioriza sentimentos e estabelece relações com o meio social. Em acréscimo, o autor ressalta o caráter simbólico da brincadeira, construído com a expressão e a comunicação, que possibilita à criança representar o seu mundo por meio de sua experiência.

Wallon (1941) postula que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações afetivas, as quais são essenciais para o desenvolvimento dos aspectos motores e cognitivos. Nesse processo, o meio social assume um papel crucial, pois é a partir dele que a criança vivencia suas perspectivas, tanto os pessoais quanto as estabelecidas entre pares. Na perspectiva do estudioso, a brincadeira se destaca como um momento fundamental, pois nela a criança expressa suas emoções e convive com papéis sociais, construindo ativamente sua identidade. Nesse sentido, o brincar livre permite à criança explorar o ambiente e interagir com o outro, o que possibilita a tomada de decisões e o reconhecimento de si mesma como sujeito de agir e se posicionar, favorecendo, consequentemente, sua autonomia.

O autor é contrário à ideia de que o brincar está relacionado à distração e a compreende como uma atividade séria. Para tal, define esta atividade da criança a partir de algumas premissas,

[...] uma delas é a de que o brincar é uma atividade em si mesma. Para o autor, os temas de jogo propostos não devem ter uma motivação exterior a eles, por isso, aplica ao jogo a definição que Kant deu à arte: “uma finalidade sem fim”, que não tende a realizar nada além dela mesma. Argumenta que “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo”. (Wallon, 2007, p. 56, apud Maynart, 2010, p. 35).

Conforme ressalta Maynart (2010) a brincadeira infantil para Wallon, se explica pela necessidade de agir sobre o mundo exterior (das pessoas e dos objetos) “para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” (Wallon, 2007, p. 62, apud Maynart, 2010, p. 35)

O estudioso ressalta, ainda, que a brincadeira encontra fundamento e inspiração na cultura, pois é o meio que impõe à atividade de um ser, seus recursos, seus objetos e seus temas. As regras e a gratuidade também estão presentes na brincadeira da criança, de acordo com o teórico e deixa claro que “o brincar logo se perde em repetições monótonas e fastidiosas se não se impuser regras. [...] No entanto, esse caráter gratuito de obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo; sua observância pode ter como efeito suprimir o jogo que elas foram feitas para alimentar [...] (idem, p. 64).

No campo da sociologia, Brougère (1998) define o brincar como o espaço da criação cultural por excelência, que permite ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura. O autor afirma que o brincar é uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem. Para tanto, propõe a ideia de tratar, mesmo que a título de hipótese, a existência de uma cultura lúdica, um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador (a criança) adquire e domina no contexto de seu jogo ou da sua brincadeira. Sugere

ainda que, em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar da emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que, segundo ele, torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica representada na brincadeira.

O autor afirma, ainda, a existência de uma cultura lúdica, como um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Para ele, o jogo infantil é o lugar de enriquecimento da cultura lúdica. Para tentar definir o que vem a ser cultura lúdica, Brougère se apropria de suas características, entendendo essa cultura como um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, remetendo-o à ideia do faz-de-conta.

Isso significa que, dispor de uma cultura lúdica, é dispor de um certo número de referenciais que permitem interpretar como jogo atividades que podem não ser vistas como tais por outras pessoas que não façam parte dele. O jogo, segundo Brougère, é uma questão de interpretação, e a criança constrói ou adquire sua cultura lúdica brincando sozinha e com outras crianças, começando desde as brincadeiras de bebê.

Conforme afirma, a cultura lúdica “origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto, da manipulação do brinquedo, do contato com outras crianças” (idem, p. 109). De acordo com o autor, brincar supõe que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como “brincar” a partir de um processo de designação e de interpretação complexo.

Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada aquilo que numa determinada cultura é designado como jogo. [...] a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. As crianças começam por inserir-se no jogo mais como um brinquedo do que como uma parceria [...]. Em seguida, ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (Brougère, 1998, p. 113).

Outro ponto fundamental para essa discussão é o papel do objeto no desenvolvimento das brincadeiras. Com relação aos brinquedos e objetos para brincar, Brougère (2010, p. 14) afirma que “[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança [...]”.

Sob esse viés, Kramer e Barbosa (2016) evidenciam que a criança tem as suas vivências, sua visão de mundo, mesmo que essa ainda esteja nesse processo de desenvolvimento, e que é preciso explorar e incentivá-la, fazendo com que ela faça parte desse meio de construção. Além disso, a sensação de pertencimento dessa criança vai fazer com que ela demonstre interesse de estar participando desse cotidiano escolar, tendo em vista que é necessário ter uma visão da criança como

um sujeito completo ou um indivíduo que é distinto do adulto, um indivíduo com particularidades.

A importância do brincar livre, como catalisador da autonomia, encontra forte respaldo em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a de Reggio Emilia, na Itália. Loris Malaguzzi compreende a brincadeira como a principal linguagem da criança, pois é por meio dela que se expressam, aprendem e investigam o mundo ao seu redor. Desse modo, o brincar é uma forma das crianças construírem conhecimento sobre si, o outro e de como se comunicar com o mundo. Por isso, a criança se torna protagonista do seu processo de aprendizagem, o que a possibilita fazer suas escolhas, responsabilizar-se por suas ações e posicionar-se sobre suas decisões, aspecto que se torna visível durante as brincadeiras e no desenvolvimento da autonomia infantil.

A abordagem de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999) vê a brincadeira como um pilar fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança, pois em sua essência, valoriza e propõe uma prática pedagógica em que criança explore, experimente e construa seu próprio conhecimento de forma ativa, criativa e autônoma. Desse modo, os princípios de Reggio, a exemplo do brincar como investigação, coloca as crianças no centro do aprendizado e cria um ambiente onde elas podem desenvolver criatividade, autonomia e pensamento crítico.

Além disso, as brincadeiras se desdobram em projetos duradouros, nos quais as crianças são apoiadas em situações que exploram tópicos de seu interesse, fazendo escolhas e colaborando com os colegas, o que aprofunda a aprendizagem. A partir da valorização do ambiente, Malaguzzi (1999) também enfatiza a relevância do espaço, visto por ele como o “terceiro educador”, pois tende a estimular o diálogo, a criatividade e a cooperação. A maneira como se organiza o espaço favorece as experiências e vivências, proporcionando diversas possibilidades de criação e aprendizagem a partir dos materiais estruturados e não estruturados, sendo este ambiente cuidadosamente preparado pelo professor, que atua como um parceiro e observador.

São inúmeras as ciências que se dedicam a pesquisar sobre a brincadeira e seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e a autonomia infantil encontra espaço nesta atividade da criança, ao permitir que nas ações que envolvem a brincadeira, a criança possa decidir, acordar, resolver conflitos, escolher, dentre tantos outros aspectos.

Na seção seguinte, são apresentados a contextualização do Centro Municipal de Educação Infantil onde a pesquisa ocorreu, bem como os sujeitos (protagonistas) e os dados gerados no campo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A experiência relatada ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Maceió, estado de Alagoas. A instituição atende aproximadamente 231 crianças, com idades entre 2 e 5 anos, provenientes de diferentes bairros da cidade, tais como Ouro Preto, Feitosa,

Novo Mundo, Serraria, Barro Duro e São Jorge. O CMEI caracteriza-se como um espaço que recebe estagiários e pesquisadores, sendo autorizada a realização de estudos e pesquisas acadêmicas em seu contexto institucional.

Conforme informações fornecidas pela coordenação pedagógica, no ato da matrícula as famílias das crianças atendidas assinam um termo de autorização de uso de imagem, o que possibilita a realização de registros fotográficos e observações para fins pedagógicos e acadêmicos, sempre em consonância com os princípios éticos. A estrutura física da instituição é composta por salas amplas, pátio aberto com área de areia, além de brinquedos estruturados e não estruturados. Apesar de estar inserido em um contexto social e economicamente vulnerável, o CMEI constitui-se como um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento, a aprendizagem e a convivência das crianças.

As observações ocorreram por ocasião do estágio supervisionado em Educação Infantil, em que a etapa de observação aconteceu no período de 21 de agosto a 23 de outubro de 2025 no turno da manhã, das 7h10 às 11h00. O foco principal foi o brincar no tempo livre em que as crianças de diferentes grupos ficam no espaço aberto, que acontece logo que chegam ao CMEI: é ofertado uma fruta para elas na sua chegada na instituição, ficam no pátio ou nos corredores e têm cerca de duas horas para brincar e interagir conforme seus interesses, até às 9h15. Esse período é muito importante porque mostra como elas escolhem, interagem e convivem com as outras crianças.

Após este horário, dirigem-se para as suas salas de referência para continuar a rotina e, por volta das 10h20, começam a se preparar para o almoço. Após o almoço, voltam a brincar nas salas até a saída, que acontece às 11h00. Nosso foco nas observações, a princípio, foi compreender como o brincar colabora com o desenvolvimento da autonomia das crianças. Atentamos para como escolhiam com quem brincar, quais brinquedos e/ou materiais usar, como inventavam regras para a brincadeira e resolviam pequenos conflitos. Nossa participação foi: ficamos perto, atentas, mas sem interferir nas brincadeiras, a menos que oferecesse risco ou se a situação pedisse orientação.

As crianças que participaram tinham idades entre 2 e 5 anos. Para as brincadeiras, elas usaram o que já tinha no espaço: bolas, peças de boliche, blocos de montar, troncos no jardim, areia, água, brinquedos pedagógicos e materiais de arte. Esse material as ajudou a inventarem brincadeiras, criarem regras e trabalharem em grupo ou sozinhas. Durante nossas observações, ficou marcado o quanto elas foram protagonistas, enquanto as professoras observavam ou mediavam quando surgiam conflitos.

Para registrar o que chamava atenção, utilizamos um diário de campo em que relatávamos o que acontecia. Além desse registro no diário de campo, foram tiradas fotografias autorizadas pela instituição. Focamos nosso olhar para os diálogos, as escolhas e nas soluções de problemas que eram

encontradas. Ao término das observações diárias, recorriamos ao diário e fazíamos uma leitura atenta, a fim de refletirmos sobre autonomia, cooperação, criatividade e resolução de problemas, com o intuito de compreender melhor como o brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Ressalta-se que, as crianças aparecem nos registros de forma anonimizada, e mantivemos o compromisso e respeito ao observarmos suas experiências sem atrapalhar a rotina ou o curso do brincar. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, e utilizou a observação participante para a coleta de dados, sendo o diário de campo o principal instrumento para as nossas análises, como mencionado anteriormente, sendo do tipo descritiva, detalhando as vivências das crianças nesse período.

Foi feita uma pesquisa bibliográfica para auxiliar na produção do relato de experiência, para o embasamento científico das discussões e fazer uma ligação com as experiências relatadas. Esse período na instituição foi de grande relevância por nos permitir observar e analisar posteriormente o diário de campo, levando em consideração o contexto observado, no caso o momento do brincar livre, é de bastante inspiração por ser uma instituição que deixa evidente no dia a dia a valorização da infância e trabalha justamente a questão do desenvolvimento da autonomia delas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O brincar se estabelece como essencial e de importância fundamental para o desenvolvimento da autonomia infantil na primeira infância. As observações realizadas tornaram evidente que, durante essas interações espontâneas, as crianças demonstram consistentemente a capacidade de tomar as próprias decisões. Essa autonomia se manifesta em múltiplas escolhas: desde a seleção dos materiais e brinquedos para brincar (amplamente dispostos nos espaços do CMEI) e dos colegas para interagir, até as diferentes formas de utilizar e explorar o ambiente, como o espaço do pátio.

Observamos que pequenas escolhas do dia a dia, como decidir com quem brincar ou qual brinquedo usar, ajudam a criança a se sentir capaz e confiante, tendo em vista e que os principais momentos de socialização e interação das crianças pequenas ocorrem, em grande parte, por meio do brincar (livre ou dirigido).

Contudo, no contexto educacional, o brincar ganha uma intencionalidade diferente. Por trás da visão pedagógica das professoras, até mesmo o brincar livre é cuidadosamente pensado como um recurso potente para estimular o desenvolvimento contínuo das crianças.

A fim de problematizar tais questões, foram selecionados alguns diálogos e situações de momentos das crianças, realizados durante as observações. As situações trouxeram reflexões de como a visão do adulto é direcionada para algo mais prático e a da criança vai além do que é esperado para

aquele objeto ou regra de jogo como no segundo momento.

A seguir, a Figura 1 ilustra um momento de interação e organização de uma brincadeira que surgiu de forma espontânea no pátio da instituição e foi registrada a partir da observação do dia 28/08/2025. Da intencionalidade pedagógica de uma professora do CMEI, que levou esse jogo de boliche para o pátio e algumas crianças se reuniram para jogar.

4.1 Cooperação e resolução de problemas: a negociação da regra.

Figura 1: brincadeira de boliche



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2025)

No dia 28 de agosto de 2025, registramos um momento significativo durante a observação no CMEI. Ocorreu quando uma das crianças (C1) pegou as peças de boliche e prontamente convidou dois colegas para brincar. As crianças demonstraram grande interesse na proposta, o que nos permitiu acompanhar de perto sua interação durante toda a atividade. Segue o diálogo:

C1: Vem aqui ver o que eu achei!

C3: Derruba tudo.

C1: A gente vai derrubar depois com a bola.

C2: Não derruba não.

C3: Por quê?

C1: Primeiro a gente vai levantar tudo isso e depois derruba com a bola.

C3: Tá bom. [sic]

C2: Vamos levantar tudo isso?

O jogo de boliche havia sido disponibilizado no espaço com a intenção de ampliar as possibilidades de brincadeira e servir como um recurso no contexto do brincar livre. Conforme pudemos notar, a **C1**, que encontrou as peças, tomou a iniciativa de compartilhar o material e liderar a atividade, explicando suas ideias e, ativamente, buscando a opinião dos colegas. Observamos que, inicialmente, houve uma discordância: a **C3** não estava familiarizada com as regras do jogo e precisou de ajuda para compreender como funcionava. Nesse momento, as próprias crianças assumiram a responsabilidade de explicar o jogo, iniciando um processo de negociação que culminou em um acordo sobre como brincar.

Esse diálogo evidencia a autonomia das crianças e sua capacidade de argumentação. A negociação se deu por meio da argumentação e da escuta ativa, levando à formação de um consenso. Este episódio demonstra claramente como as crianças organizam a brincadeira, discutem a utilização dos materiais, definem o tempo e a ordem das ações, além de estabelecerem o que é permitido ou não.

Momentos como este, em que as negociações antecedem a brincadeira propriamente dita, são notavelmente ricos e essenciais para a organização do brincar. Neste relato, foi possível observar as crianças negociando e decidindo, de forma coletiva, a condução da atividade.

De acordo com Vygotsky (1998), “toda brincadeira contém, em forma condensada, certas regras de comportamento que se transformam em normas coletivas”. Nesse sentido, o autor compreende o brincar como uma atividade social que possibilita à criança vivenciar papéis, regras e valores compartilhados, favorecendo a construção da autonomia e o desenvolvimento das relações coletivas.

Desse modo, experiências assim, as crianças aprendem sobre cooperação, a ouvir o outro, a respeitar opiniões divergentes e a organizar suas ideias em conjunto. Essas vivências permitem que, ainda na infância, elas construam noções fundamentais de responsabilidade, empatia e interação social habilidades cruciais que as acompanharão na vida adulta.

4.2 Protagonismo infantil e ação estratégica no espaço aberto.

O referido relato, mostrado na figura 2 foi extraído da observação do dia 4 de setembro de 2025. O dia estava ensolarado e as crianças brincavam no pátio aberto da instituição, espaço que é bastante explorado por todas as crianças, as quais interagem com as plantas, os pequenos insetos e os brinquedos estruturados e não estruturados dispostos no pátio, sendo um dos pontos mais ricos de interação, ao nosso ver.

Figura 2: Cooperação na movimentação do tronco no jardim



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2025)

Nesse dia de observação percebemos um pequeno grupo de crianças próximas a um pedaço de tronco cortado que estava presente no jardim da instituição. Duas crianças tentaram empurrá-lo, e, diante do esforço delas, nos chamou a atenção observar como planejaram e executaram a ação para alcançar o resultado esperado: mover o tronco. Decidimos, então, acompanhar atentamente o desenrolar dessa situação, registrando cada passo do processo. O diálogo que se seguiu foi o seguinte:

C1: Vem aqui me ajudar que tá muito pesado.

C2: Eu acho que tem uma coisa que prende no chão.

C3: Deixa eu cavar aqui pra ver. [sic]

Ao ouvir a observação de **C2**, que suspeitava de algum obstáculo no solo, as crianças se organizaram e começaram a mexer na terra ao redor do tronco para investigar o que poderia estar dificultando o movimento. Pouco depois, outro grupo de crianças se aproximou, curioso com a movimentação, e iniciou uma conversa espontânea sobre a situação:

C4: Tem o que aí?

C2: Ele quer tirar isso daqui, mas tá pesado.

C3: Tá pesado não, eu acho que tá preso.

C4: Mas eu sou forte e arranco isso daí.

C5: Vamos todo mundo empurrar e ver se sai daqui.

A partir desse momento, todas as crianças presentes se juntaram para empurrar o tronco. Uma delas, com semblante curioso e olhar atento, abaixou-se para observar se, com o esforço combinado dos colegas, o tronco conseguiria se mover. Foi notável perceber como cada criança contribuiu de forma diferente para a solução do problema: algumas sugeriam estratégias, outras executavam ações, enquanto outras observavam e avaliavam os resultados parciais.

Como afirma Wallon (2007), a criança é capaz de criar um universo próprio e reviver situações num plano quimérico, e é a partir da imitação da realidade que a criança irá simbolizar suas observações, expressando seus sentimentos ao assumir papéis com os quais ela se identifica, internalizando conceitos e buscando compreender o mundo que a cerca.

Consoante a isso, essa situação revela o potencial do brincar livre para estimular a cooperação, a negociação e a criatividade das crianças. Um elemento simples, como um tronco no jardim, foi capaz de criar um ambiente de investigação, experimentação e aprendizado social. Dois grupos distintos se conectaram, trocaram ideias e testaram hipóteses até conseguirem resolver o problema de maneira coletiva. O esforço conjunto levou a uma sensação de conquista compartilhada, demonstrando como essas experiências podem fortalecer vínculos, habilidades de comunicação e o senso de responsabilidade entre as crianças.

Durante toda a atividade, a professora manteve-se presente como observadora, sem interferir diretamente na resolução do problema. Esse tipo de mediação mínima reforça o protagonismo das crianças, permitindo que elas tomem iniciativa, elaborem estratégias e aprendam com suas próprias experiências, desenvolvendo autonomia, persistência e senso crítico. Além disso, a situação evidencia como a brincadeira espontânea promove aprendizagens sociais e cognitivas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças em contextos educativos.

4.3 A mediação do professor no processo de resolução de problemas: a construção do telhado.

A foto abaixo, foi registrada no dia 4 de setembro de 2025. O dia estava ensolarado e, como de costume, as educadoras organizam os espaços com materiais estruturados e não estruturados. Diante disso, observamos que um grupo de crianças brincavam no corredor com pedaços de MDF, objetos diariamente manipulados pelas crianças, os quais ampliam a criatividade e imaginação.

Figura 3: brinquedos não estruturados



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2025)

Esse grupo de crianças pegou os pedaços de MDF e iniciou a construção de uma casa. Conversaram bastante e decidiram qual formato seria feito o contorno das “paredes”. No momento de colocar o telhado na casa, as crianças não estavam conseguindo alinhar a forma que queriam construir o telhado da casa.

Nesse momento a professora percebeu a necessidade de uma mediação, então ela iniciou um diálogo com as crianças:

Professora: o que vocês estão construindo aí?

C1- a gente fez uma casa.

C3- mas a gente quer fazer um telhado e não tá ficando bom.

Professora- o que está acontecendo com esse telhado?

C2- tem dois pedaços grandes e um pedaço pequeno, quando abrir a porta vai cair um pedaço.

Professora- o que vocês precisam fazer pra não cair quando abrir a porta?

C2- eu não sei.

C1- acho que tem que colocar só pedaço grande.

C3 – eu acho que não.

Professora- será que não dá pra montar o telhado só com peças grandes? Ai se não ficar bom faz outro telhado só com peças pequenas?

A partir do olhar da professora para o conflito que estava iniciando durante a construção das crianças a partir de uma divergência de ideias, foi possível estabelecer um diálogo com as crianças, compreender o que estavam fazendo e o que não estava saindo como eles haviam planejado. Através da sugestão da professora, seguiram realizando testes até que chegaram em um modelo de telhado que agradou a todos que estavam participando da brincadeira.

Durante esses diálogos e das tentativas diversas para chegar a um ponto onde todos concordassem, as crianças puderam exercitar a resolução de problemas, atenção, raciocínio lógico a escuta ativa, bem como a argumentação, que são habilidades importantes para o seu desenvolvimento da autonomia e que faz com que as brincadeiras se tornem situações de aprendizagem para além da diversão.

Logo, a melhor forma de observar uma brincadeira quanto ao ato de brincar, refere-se à forma espontânea da atividade. A partir do ato de brincar, considerando a análise da criança enquanto criança, é possível desenvolver propostas e experiências de atuações favoráveis para o desenvolvimento de visão de mundo da própria criança, estimulando a sensibilidade quando o que é produzido ou ressignificado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste projeto, nós, Dandara Ilma Cavalcante de Araújo e Emanuely Andressa Gomes de Andrade, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto o brincar livre das crianças no CMEI. Foi muito interessante perceber a importância do brincar livre, de como o espaço contribui para o desenvolvimento da criança e como a instituição valoriza a infância.

Nos momentos de observação, vimos que as crianças aproveitam as oportunidades para experimentar, propor ideias e interagir umas com as outras. Situações como organizar o jogo de boliche ou tentar empurrar o tronco no jardim mostraram claramente como elas se ajudam, negociam e resolvem problemas juntas. Para nós, foi muito enriquecedor perceber que, mesmo sem a intervenção constante da professora, elas conseguem se organizar e encontrar soluções por conta própria.

Também entendemos a importância do educador no processo. Ele observa, orienta quando necessário e garante que o espaço seja seguro, sem interferir nas decisões das crianças. Essa forma de mediação nos mostrou como é possível equilibrar a autonomia infantil com acompanhamento

adulto, estimulando a criatividade, o protagonismo e a confiança das crianças. A maneira como organizam o espaço e os materiais a partir de uma intencionalidade pedagógica merece destaque. O objetivo é ampliar as oportunidades de exploração e de experiências das crianças e possibilitar que os objetos chamem a atenção delas e as convidem a imaginar. Como por exemplo esse dia chuvoso que as crianças recorreram a esses objetos dispostos nos corredores da instituição.

Além disso, notamos que o brincar livre fortalece a autoconfiança e a responsabilidade. Ao escolher com quem brincar, como usar os brinquedos e organizar as brincadeiras, as crianças aprendem a conviver de forma respeitosa com os colegas. Para nós, esse foi um dos pontos mais importantes da experiência: perceber como algo aparentemente simples, como um momento de

brincadeira, pode contribuir tanto para o crescimento social e emocional.

Concluimos que investir no brincar livre é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Esses momentos promovem aprendizado cognitivo, social e emocional de forma integrada, permitindo que as crianças cresçam mais confiantes, criativas e preparadas para interagir com o mundo ao seu redor.

Como Vygotsky (1998) já dizia, brincar funciona como um ensaio para a vida social: a fantasia ajuda a criança a seguir regras e a entender valores coletivos. Fica claro, então, que o brincar livremente ensina muito além do conteúdo; ele ensina sobre convívio social, possibilidades e outras oportunidades.

Notamos muita cooperação entre as crianças. Diversas vezes, os grupos se formavam sozinhos e as crianças lembravam as regras do CMEI como dividir os brinquedos e o espaço para que todos pudessem usufruir dos materiais e brincar junto. Nesses momentos, a participação dos adultos é mínima, pois a ideia é deixar as crianças agirem e decidirem por conta própria. No entanto, o professor fica por perto como um mediador para ajudar se surgir algum conflito. E o mais importante: ele é um observador que percebe o que a criança já está conseguindo desenvolver e o que precisa ser mais incentivado.

Em resumo, nossa experiência como autoras mostrou que o brincar livre não é apenas lazer, mas uma ferramenta poderosa de aprendizado, autonomia e construção de relações sociais. Acreditamos que escolas que valorizam e oferecem espaços para esse tipo de prática ajudam a formar crianças mais participativas, seguras e capazes de tomar decisões desde cedo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC/SEB. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 49-78.

MACEIÓ (AL). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p. ISBN 978-85-7177-967-9.

MACEIÓ (AL). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para a educação infantil**. Maceió: Editora Viva, 2020. 336 p.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

MATIAS, Ana Karolyne Rodrigues; CAMARGO, Gislene. Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de Criciúma/SC. **Saberes Pedagógicos**: Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 36-56, jul./dez. 2018.

MAYNART, Renata da Costa. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança**: implicações para a educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Armand Colin, 1941.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

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