

A INTENCIONALIDADE DOCENTE E O BRINCAR LIVRE NO COTIDIANO DA CRECHE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE MATERNAL I EM BERTIOGA – SP

Letícia Henkel Lopes¹
Damares Araújo Teles²

RESUMO: No brincar livre, a criança é estimulada a exercitar a autonomia, a criatividade, o pensamento simbólico e as relações sociais. Embora constitua um eixo estruturante da Educação Infantil, esse momento ainda é frequentemente compreendido como prática espontânea, desvinculada de intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, o papel do professor envolve assegurar condições que promovam o brincar, organizando ambientes que favoreçam a curiosidade, a autonomia e a interação. Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da intencionalidade docente no brincar livre, relatando uma experiência prática e propondo possibilidades pedagógicas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos. A investigação desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de criança, infância e brincar livre à luz de referenciais teóricos contemporâneos; evidenciar a importância da intencionalidade docente no planejamento das experiências de brincadeira; relacionar o brincar livre à formação integral e à autonomia das crianças e refletir sobre a formação continuada como meio de aperfeiçoar a prática pedagógica e a consciência crítica do educador. Diante disso, a metodologia respalda-se na abordagem qualitativa de pesquisa, conforme os estudos de Lüdke e André (1986), por meio da qual se desenvolveu um relato de experiência sobre uma vivência pedagógica desenvolvida em uma turma de Maternal I, em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Bertioiga. As vivências compreenderam um momento de pintura livre e uma proposta de faz de conta em espaço externo. Os resultados apontam que o brincar livre, quando planejado e acompanhado de forma intencional, amplia as possibilidades de aprendizagem, expressão e socialização, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a observação atenta, o planejamento prévio e o diálogo entre docentes são fundamentais para ressignificar as práticas pedagógicas e potencializar o brincar como experiência formativa.

Palavras-Chave: Brincar livre. Intencionalidade pedagógica. Educação Infantil. Formação continuada. Experiência docente.

¹ Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil. Professora de Primeira Infância no município de Bertioiga.

² Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

ABSTRACT: In free play, children are encouraged to exercise autonomy, creativity, symbolic thinking, and social relationships. Although it constitutes a structuring axis of Early Childhood Education, this moment is still frequently understood as a spontaneous practice, detached from pedagogical intentionality. In this context, the teacher's role involves ensuring conditions that promote play, organizing environments that foster curiosity, autonomy, and interaction. Thus, this article aims to analyze the importance of teacher intentionality in free play, reporting a practical experience and proposing pedagogical possibilities for working with children from 0 to 3 years old. The investigation unfolds into the following specific objectives: to discuss the concepts of child, childhood, and free play in light of contemporary theoretical frameworks; to highlight the importance of teacher intentionality in planning play experiences; to relate free play to the integral development and autonomy of children; and to reflect on continuing education as a means of improving pedagogical practice and the critical awareness of the educator. Given this, the methodology is based on a qualitative research approach, as per the studies of Lüdke and André (1986), through which an experience report was developed about a pedagogical activity carried out in a Maternal I class at a public Early Childhood Education institution in the municipality of Bertioga. The activities included a moment of free painting and a pretend play activity in an outdoor space. The results indicate that free play, when planned and intentionally supervised, expands the possibilities for learning, expression, and socialization, strengthening the integral development of children. It is concluded that careful observation, prior planning, and dialogue among teachers are fundamental to re-signifying pedagogical practices and enhancing play as a formative experience.

Keywords: Free play. Pedagogical intentionality. Early childhood education. Continuing education. Teaching experience.

1 INTRODUÇÃO

2

O brincar livre constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil e representa uma forma essencial de aprendizagem, expressão e interação entre as crianças. Apesar disso, muitas vezes é compreendido apenas como um momento espontâneo, sem intencionalidade pedagógica. No entanto, como afirma Mostachio (2019, p. 66), “a experiência da brincadeira livre desenvolve o pensamento criativo da criança”. Além de promover a criatividade, o brincar favorece o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos sociais, físicos, intelectuais e emocionais.

A experiência de atuar como professora da primeira infância no município de Bertioga há nove anos possibilitou vivenciar múltiplas realidades e práticas pedagógicas que evidenciam o papel da intencionalidade docente no brincar livre na creche. Esse percurso profissional contribuiu para compreender que o professor desempenha função essencial no planejamento, acompanhamento e mediação das experiências infantis. De acordo com Veríssimo (2018, p. 49), “o papel do professor é extremamente importante. Mas, acima de tudo, seu principal objetivo é encontrar sentido em seu trabalho [...] conseguir enxergar resultados gratificantes”. Assim, ao observar os resultados de sua atuação e ao propor intervenções planejadas, o docente pode

ampliar as experiências infantis, estimulando o desenvolvimento integral e fortalecendo os vínculos afetivos e sociais.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta um relato de experiência com o intuito de compartilhar uma vivência pedagógica e, assim, contribuir com outros profissionais da educação, fomentando reflexões sobre a prática docente e sobre o brincar livre com intencionalidade pedagógica nas rotinas da creche.

Ressalta-se, ainda, a importância da formação continuada do professor como processo que favorece o olhar crítico, a escuta sensível e a capacidade de planejar práticas significativas. Inspirado em Paulo Freire (1996), que defende o educador como sujeito em permanente aprendizado, este relato busca valorizar a reflexão docente e contribuir com a prática docente na creche.

A partir dessa perspectiva, apresenta-se a seguinte questão-problema: Como o planejamento intencional do professor influencia as experiências do brincar livre na creche? Considerando a relevância de refletir acerca desse tema, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da intencionalidade docente no brincar livre, relatando uma experiência prática e propondo possibilidades pedagógicas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

A investigação desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de criança, infância e brincar livre à luz de referenciais teóricos contemporâneos; evidenciar a importância da intencionalidade docente no planejamento das experiências de brincadeira; relacionar o brincar livre à formação integral e à autonomia das crianças e refletir sobre a formação continuada como meio de aperfeiçoar a prática pedagógica e a consciência crítica do educador.

O aporte teórico está fundamentado principalmente em Kishimoto (2014), Freire (1996), Ramos (2003), Sousa (2025), entre outros. Assim, o presente artigo emerge desse contexto e, a partir dele, repensa a importância da intencionalidade docente e o brincar livre na creche.

2 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O BRINCAR: ASPECTOS FUNDAMENTAIS

A criança hoje é reconhecida como um sujeito histórico, social e cultural, portadora de direitos fundamentais tão relevantes quanto os dos adultos. Segundo Kishimoto: “Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.” (Kishimoto, 2014, p. 63). Partindo desses conceitos, é importante que essa criança esteja inserida em um ambiente que possibilite essas vivências, para que ela possa explorar e interagir com o mundo a sua volta.

Ser criança não se limita apenas a uma fase biológica, mas implica viver uma condição singular, marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela potência criadora. É importante enfatizar a diferença em ser criança de ter infância, pois ser criança está relacionada a sua faixa etária, enquanto o termo infância é considerada uma categoria social, que é fruto de uma construção cultural que se consolidou a partir do século XVII, passando a representar uma etapa legítima da vida humana, dotada de valor e direitos próprios.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assegura que a Educação Infantil — primeira etapa da Educação Básica — tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Essa concepção é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que reconhece, entre os direitos de liberdade, o de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (art. 16, IV). Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, garantindo às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Essas legislações reafirmam que o brincar é um direito e uma linguagem essencial da infância, devendo ser respeitado e intencionalmente promovido no contexto da creche e da pré-escola, como meio de desenvolvimento integral e expressão da cidadania desde os primeiros anos de vida. Partindo desse pressuposto, o brincar constitui-se como um eixo estruturante das práticas na infância e representa uma forma essencial de aprendizagem, expressão e interação entre as crianças.

4

A criança é um ser em desenvolvimento, que tem uma lógica própria, maneiras e formas originais de se comunicar, viver, ser e estar no mundo. Como ator social, age e é afetada pela sociedade e, junto com outros pares, constitui um grupo geracional diferente dos adultos. Apreende o mundo através do afeto, do prazer, da imaginação, do movimento e da brincadeira. (Bispo; Dourado; Dourado, 2019, p. 327)

No entanto, muitas vezes, esse brincar na creche, que é direito, é compreendido apenas como um passatempo, um momento espontâneo, sem intencionalidade pedagógica. Assim como afirma Smith (2006, p. 31): “Os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.”

Tendo em vista a relevância de refletir sobre o papel da intencionalidade docente no brincar livre na creche, é fundamental analisar como as intervenções planejadas podem ampliar

as experiências infantis, estimulando o desenvolvimento integral e fortalecendo os vínculos afetivos e sociais.

Para que o brincar livre aconteça com qualidade, é essencial que o profissional tenha consciência do seu papel durante estes momentos, não bastando o planejamento e a organização dos espaços a serem explorados, mas um professor sensível, mediador e iniciador. O planejamento e acompanhamento potencializam este brincar. (Bispo; Dourado; Dourado, 2019, p. 330)

Como base desse pilar, ressalta-se a importância da formação continuada do professor, uma vez que é um processo que favorece o olhar crítico, a escuta sensível e a capacidade de planejar práticas significativas. Inspirado em Paulo Freire (1996), que defende o educador como sujeito em permanente aprendizado, este relato busca valorizar a reflexão docente e contribuir com práticas voltadas à primeiríssima infância.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, e criança é reconhecida hoje como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2009, p. 12).

5

Dentro de uma perspectiva pedagógica, essa concepção rompe com a visão da criança como um ser passivo, que apenas recebe o conhecimento do adulto. Passa-se, então, a compreendê-la como protagonista de suas descobertas, portadora de saberes prévios, curiosidade, imaginação e uma imensa capacidade de construir sentidos sobre o mundo que a cerca. Segundo Mostachio (2019, p. 24), sobre a legislação brasileira e os direitos da criança:

A LDBEN de 1996 foi um marco legal importante no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo também a importância e o direito de todas as crianças a frequentar essa etapa da educação. Neste cenário, após a LDBEN (BRASIL, 1996), iniciou-se o processo de universalização do ensino para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. Junto a esse processo veio também a intenção de modificar a caracterização assistencialista da Educação Infantil, para ser, então, reconhecida como uma etapa fundamental e necessária para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Ao longo da história, o conceito de infância passou por transformações profundas. Hoje, entretanto, reconhecemos a infância como um tempo singular da vida, repleto de

descobertas, emoções e aprendizagens, e que merece ser vivida em sua plenitude — não como uma preparação para o futuro, mas como uma etapa valiosa em si mesma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam ainda que a infância é uma etapa singular da vida humana, marcada por modos próprios de ser, sentir e agir. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve garantir à criança o direito de viver plenamente a sua infância, respeitando suas expressões, linguagens, ritmos e curiosidades — princípios que dialogam diretamente com os teóricos como Vygotsky, Froebel, Malaguzzi e Kishimoto, que reconhecem o brincar e as interações como meios essenciais de desenvolvimento e aprendizagem.

Com o avanço das concepções sobre a infância e o reconhecimento das necessidades e direitos das crianças sob a perspectiva da legislação, a educação infantil passou a ser compreendida como um espaço intencional de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Dentro desse cenário, é impossível falar sobre infância sem falar sobre direitos — Assim, as DCNEI dialogam profundamente com os pressupostos da BNCC (2018), que também destaca o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento, articulando-o aos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; os quais orientam o planejamento pedagógico e constituem a base para a elaboração de experiências significativas que ampliem o repertório cognitivo, afetivo e social das crianças.

6

A conjunção dos dois eixos estruturantes, interações e brincadeiras, e dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento é condição para que as crianças aprendam em situações em que possam desempenhar um papel ativo, em ambientes desafiadores, que as convidem a vivenciar e experimentar situações nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e em relação ao mundo ao seu redor.” (Mostachio, 2019, p. 28)

A Base Nacional Comum Curricular orienta que é por meio do brincar que a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e corporais, construindo conhecimentos que atravessam todos os campos de experiência. Nesse sentido, o brincar livre ocupa um papel de destaque, pois através dele a criança pode fazer escolhas, resolver conflitos, assumir papéis, criar regras e compreender limites — ou seja, construir aprendizagens genuínas.

2.1 A INTENCIONALIDADE DOCENTE NO PLANEJAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE BRINCADEIRA

O brincar livre refere-se ao momento em que a criança tem autonomia para escolher o que, como e com quem brincar. É nesse espaço de liberdade que ela exercita a criatividade, o pensamento simbólico e as relações sociais. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é “uma

atividade essencial à cultura infantil”, e quando ele é livre, torna-se também um exercício de autoria e de formação subjetiva.

Dessa forma, o papel do professor é assegurar que o brincar seja respeitado e promovido, criando ambientes que favoreçam a curiosidade, a autonomia e a interação. Como nos lembra Kishimoto (2011), ao planejar situações de brincadeira com intencionalidade pedagógica, o educador transforma o brincar em um espaço de aprendizagem significativa, onde o conhecimento surge de forma prazerosa e integrada.

O professor que compreende a potência do brincar é aquele que atua como mediador, que observa, provoca, instiga e cria condições para que o brincar aconteça de forma rica e significativa. É ele quem faz a curadoria dos espaços, seleciona materiais, propõe desafios e acompanha as interações, favorecendo o surgimento de aprendizagens que ultrapassam o que a criança conseguiria sozinha — o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal. A intencionalidade pedagógica é o que transforma o brincar de um simples momento de lazer em um potente campo de aprendizagem e desenvolvimento integral. É o que dá sentido às ações docentes e assegura que cada proposta esteja alinhada às necessidades reais das crianças e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Desse modo, o brincar livre e a intencionalidade docente se entrelaçam como fios de uma mesma teia. Um oferece liberdade e expressão; o outro, sentido e direção. Quando essa combinação se concretiza, o brincar se transforma em um verdadeiro ato de aprendizagem, cultura e desenvolvimento integral. E é nesse equilíbrio entre liberdade e intencionalidade que nasce uma educação infantil viva, sensível e profundamente humana — uma educação que reconhece, valoriza e defende o direito de toda criança a viver plenamente sua infância.

Ressalte-se, mais uma vez, que a ação pedagógica intencional deve refletir na organização do espaço, na seleção dos jogos e na interação com as crianças, dando-lhes a liberdade de escolha do jogo e de participação. Isto favorece um exercício interno de continência, tão necessário à constituição da personalidade infantil. (Ramos, 2003, p. 68)

O brincar é, portanto, uma construção cultural. Ele é aprendido, transmitido, reinventado nas interações sociais, e, por isso, necessita de um adulto que atue como curador dos espaços, tempos e materiais, organizando contextos que estimulem a imaginação, a cooperação e a autonomia. O educador torna-se um observador atento e pesquisador da infância, alguém que compreende que cada gesto, cada invenção e cada silêncio da criança comunicam formas de pensar e sentir o mundo. Como afirmava Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. E é

exatamente isso que o professor faz ao mediar o brincar: cria possibilidades para que a criança experimente, imagine, descubra e se desenvolva de modo pleno, crítico e criativo.

Sendo assim, garantir o direito de brincar não é apenas assegurar um tempo de alegria na rotina escolar, mas assumir um compromisso ético, político e pedagógico com o desenvolvimento integral da criança. É reconhecer que o brincar é mais do que uma atividade — é uma forma de viver e aprender.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a importância da intencionalidade docente no brincar livre, relatando uma experiência prática e propondo possibilidades pedagógicas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Portanto, trata-se de um relato de experiência cuja ênfase está em apresentar uma vivência pedagógica desenvolvida em uma turma de creche, na qual o momento do brincar livre foi planejado, observado e analisado sob a perspectiva da intencionalidade docente. A experiência envolveu a organização dos espaços, a escuta das interações infantis e a reflexão coletiva acerca do papel do professor em estimular e ampliar as possibilidades de brincar.

De natureza qualitativa, esta pesquisa se insere no campo da educação infantil, priorizando a observação, a escuta sensível e a interpretação das experiências vividas no cotidiano pedagógico. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreender os fenômenos em seu contexto natural, enfatizando o significado das ações e relações humanas. Assim, o foco não está em quantificar resultados, mas em interpretar e compreender as experiências educativas à luz das interações e das mediações estabelecidas entre crianças e educadores.

O relato de experiência, enquanto método de pesquisa, tem sido amplamente reconhecido na área da Educação por permitir a reflexão sobre práticas reais, articulando a vivência do professor-pesquisador com os referenciais teóricos que embasam sua ação. Segundo Ferreira e Dantas (2020), o relato de experiência constitui uma abordagem metodológica que parte da prática para a teoria, valorizando a experiência docente como espaço de produção de conhecimento e ressignificação da ação pedagógica. Assim, o relato de experiência não se limita à descrição de atividades, mas propõe uma análise reflexiva e crítica, que permite compreender os sentidos e intencionalidades presentes nas práticas educativas.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida em uma creche municipal pertencente ao município de Bertioga, localizada na região central da cidade, no litoral de São Paulo, com uma turma de Maternal I, composta por 20 crianças, com idades entre 2 e 3 anos. A sala conta com

duas professoras responsáveis pela organização dos espaços, pelos cuidados e mediações, bem como pela condução das interações e experiências cotidianas.

A prática foi estruturada em dois momentos principais de vivência do brincar. O primeiro consistiu em uma pintura livre e coletiva utilizando folhas e flores naturais, tintas guache e pincéis, promovendo a expressão artística, a experimentação sensorial e valorizando a autonomia das crianças. No segundo momento, já com as produções secas, organizou-se um espaço de faz de conta, no qual as próprias pinturas das crianças foram utilizadas para compor e decorar uma cabaninha, criando um ambiente acolhedor e significativo. Foram disponibilizados utensílios de cozinha (panelinhas, pratinhos, talheres, entre outros), incentivando a imaginação e a criação de narrativas próprias, de acordo com o interesse e as preferências de cada criança.

A coleta de informações ocorreu por meio da observação participante, da escuta ativa das interações infantis e dos registros reflexivos realizados pelas professoras durante e após as experiências. Essas observações foram posteriormente analisadas sob a ótica da intencionalidade pedagógica, buscando compreender de que maneira o brincar livre pode favorecer o desenvolvimento integral da criança e fortalecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018).

A pesquisa é um espaço de produção de conhecimento que ocorre numa intensa implicação dos pesquisadores, dos participantes da pesquisa e dos contextos pesquisados. Ela mobiliza o conhecimento de nós mesmos, de nossos saberes-fazer e concepções e nos coloca a importante tarefa de apresentar uma leitura de uma dada realidade. (Bispo; Dourado; Dourado, 2019, p. 334)

9

Dessa forma, a metodologia aqui adotada valoriza o olhar sensível e investigativo do professor, compreendendo o brincar como uma potente estratégia pedagógica para o desenvolvimento das crianças pequenas, contribuindo para a consolidação de uma prática educativa que valoriza o protagonismo infantil, a escuta sensível e a reflexão constante sobre o fazer docente, reforçando a importância dessa prática como elemento essencial para o aprimoramento da qualidade na Educação Infantil.

4 O BRINCAR LIVRE NA PRÁTICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos pressupostos legais e pedagógicos da Educação Infantil, e considerando a intencionalidade docente como elemento essencial para o processo educativo, desenvolvi uma sequência didática de expressão artística e faz de conta, estruturada a partir do brincar livre como eixo norteador da aprendizagem, organizada em dois momentos principais.

Primeira Vivência: Pintura com Elementos Naturais. A proposta inicial consistiu em uma pintura livre com materiais naturais. “A arte na educação não é apenas uma forma de expressão, mas uma forma de conhecimento que envolve percepção, imaginação, emoção e pensamento” (Barbosa, 2011, p. 29). Para isso, realizei o planejamento prévio, selecionando e organizando os materiais necessários: uma grande folha de papelão, folhas e flores naturais, pincéis e tintas guache coloridas.

O ambiente foi preparado com melodias infantis instrumentais ao fundo, criando um clima tranquilo e convidativo. Conforme defende Barbosa (2011), o trabalho com arte na Educação Infantil deve ultrapassar o fazer mecânico, valorizando a experiência sensível e a mediação intencional do educador, que cria oportunidades para que a criança pense, sinta e reflita sobre o que produz.

Foto 1 - Organização do espaço proposto para a vivência de pintura livre



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

A atividade foi contextualizada a partir da contação da história “Flor”, de onde partimos para explorar as cores e texturas. As crianças demonstraram entusiasmo e encantamento, expressando-se com falas espontâneas como: “Olha tia! Como estou pintando!”, “ebaaa”, “que legal!”, etc. Durante a atividade, pude observar comportamentos diversos: algumas crianças preferiram usar uma única cor, outras misturaram tonalidades; algumas focaram nas flores, enquanto outras se dedicaram às folhas.

Ao permitir que as crianças explorassem livremente, sem interferências imediatas, foi possível observar processos de descoberta, expressão e autorregulação emocional. O tempo de envolvimento médio foi de aproximadamente 25 minutos.

Foto 2 - Desenvolvimento da vivência de pintura livre em folhas e flores



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

A intenção pedagógica por trás da proposta estava em favorecer a expressão artística, o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, o contato com elementos naturais, o reconhecimento de cores e o respeito ao espaço coletivo, além de incentivar a autonomia e a convivência.

Segunda Vivência: Faz de Conta e Interação Social. No segundo momento, a vivência ocorreu no espaço externo da escola, local onde as crianças se mostram mais tranquilas e curiosas. Organizei um ambiente de faz de conta, com utensílios de cozinha e as folhas pintadas no dia anterior, penduradas em um varal improvisado, compondo a ambientação de uma “casinha”.

11

Foto 3 - Vivência de faz-de-conta



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

A brincadeira fluiu de forma espontânea, sem conflitos, e exigiu poucas intervenções. Foi possível observar interações significativas, como no caso de C., uma aluna com dificuldades

de socialização. Incentivei-a a se aproximar das colegas e participar da brincadeira, e sua evolução foi notória: ela demonstrou interesse e, mesmo timidamente, começou a se integrar ao grupo. Essa situação evidencia a importância de uma prática inclusiva, pautada na remoção de barreiras e na escuta sensível do professor diante das necessidades individuais.

Através da brincadeira as crianças experimentam situações que estão além do que elas conseguem fazer por si só. Ao brincar de ‘casinha’, por exemplo, a criança simula situações que são típicas da vida adulta, exigindo da criança habilidades que ainda estão em desenvolvimento. Esses processos imaginativos, juntamente com as interações, vão expandindo-se e abrindo possibilidades para novas aprendizagens. Outro exemplo são as brincadeiras coletivas, que exigem da criança habilidades de cooperação, resolução de conflitos, negociação e respeito às regras, contribuindo também para aprendizagens essenciais na vida em sociedade — e é através da brincadeira que isso vai acontecendo de forma natural e lúdica. (Sousa, 2025, p. 44)

Outro exemplo relevante foi o de P., uma criança que apresenta sinais de hiperatividade. A atividade reforçou observações anteriores sobre seu perfil: ele se regula melhor em experiências com materiais sensoriais e elementos naturais, como terra, areia e água. Apesar da necessidade de constantes orientações, percebe-se que o brincar livre proporciona a ele momentos de autorregulação e expressão corporal equilibrada, respeitando seus tempos e interesses. Na proposta do dia anterior, Pedro foi um dos últimos a sair, no início ele teve dificuldades até para controlar seus movimentos, chegou a mergulhar seu tênis na tinta, e aos poucos foi conseguindo direcionar para proposta que a pintura com os pincéis.

Foto 4 - Observação de vivências de relaxamento do aluno



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

Atividades como essas, embora pareçam simples, exigem planejamento, pesquisa e intencionalidade pedagógica consciente. Conforme Veríssimo (2018, p. 37):

A figura do professor é fundamental nesse momento, pois ele tem papel de observador e avaliador; ele proporciona situações em que o brincar livre aconteça, respeitando as necessidades das crianças, atento às suas aprendizagens, dessa forma sendo o mediador, para que posteriormente consiga observar, analisar e avaliar o que as crianças aprenderam, para que a partir daí possa criar novas aprendizagens e possibilidades para a sua turma.

Assim, o olhar do educador é determinante para transformar o brincar em uma experiência de aprendizagem significativa, respeitando o protagonismo infantil e valorizando a escuta ativa.

4.1 Possibilidades pedagógicas do brincar livre na creche: propostas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos

Após todo o percurso reflexivo que fundamenta este trabalho — desde a concepção de criança e infância até as análises sobre o brincar e a intencionalidade pedagógica —, este capítulo tem como propósito estabelecer um diálogo direto com os profissionais da Educação Infantil, sejam eles iniciantes ou já experientes em sua trajetória docente.

Mais do que apresentar propostas de atividades, busca-se aqui refletir sobre os desafios reais do cotidiano da creche, especialmente na rede pública municipal, onde as crianças permanecem, em sua maioria, em período integral, vivenciando até dez horas diárias na instituição. Tal realidade reforça o papel essencial da escola como espaço de convivência, descobertas e formação humana, e, portanto, exige do educador um olhar atento, sensível e profundamente comprometido com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, a valorização do tempo do brincar livre na creche torna-se fundamental quando entendemos que parte considerável da formação de muitas crianças ocorre eminentemente na creche, visto que se encontram desde os primeiros dias de suas vidas nessas instituições (jornada de 7h a 11h diária). Esse arranjo de funcionamento coloca a creche como espaço-tempo que os pequenos têm para viverem suas infâncias, aspecto que impõe a necessidade de processos que favoreçam a cultura lúdica, o que implica tomá-la como norteadora para organização desse tempo e dos espaços. (Bispo; Dourado; Dourado, 2019, p. 331)

Diante desse cenário, o educador da infância precisa se reconhecer como protagonista do ambiente educativo, responsável por planejar e garantir experiências significativas que respeitem o tempo, os interesses e as formas de expressão das crianças. Isso implica criar

contextos que favoreçam o brincar livre, a imaginação, a curiosidade e a experimentação, assegurando que cada criança possa vivenciar o mundo de forma plena e integrada.

Como ressaltam estudiosos da área, brincar é uma necessidade vital da infância (Brougère, 1998; Kishimoto, 2011). Por meio do brincar, a criança experimenta, cria, se expressa, organiza suas emoções, elabora conflitos e constrói significados sobre o mundo que a cerca. É nesse movimento que emergem aprendizagens fundamentais — cognitivas, motoras, sociais e afetivas — que contribuem para o desenvolvimento integral, conforme preconiza a BNCC.

O papel do educador, nesse contexto, não é o de conduzir o brincar, mas de possibilitá-lo: preparando o ambiente com materiais desafiadores e esteticamente convidativos; disponibilizando acessórios, objetos e elementos da natureza que estimulem a imaginação e o faz de conta; observando, registrando e documentando as experiências vividas, a fim de compreender o percurso individual e coletivo das crianças; e, sobretudo, mediando com intencionalidade, transformando as vivências cotidianas em oportunidades reais de aprendizagem.

Dentro desta proposta, o papel do adulto no desenvolvimento infantil se torna fundamental, '[...] quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências. Essa implicação tem relevância na organização dos espaços físicos de uma escola para crianças pequenas.' (Rinaldi, 2017, p. 157, apud Veríssimo, 2018, p. 50)

14

Assim, cabe ao professor organizar, observar e intervir com sensibilidade, pois a educação sem reflexão, pesquisa ou inovação torna-se uma prática esvaziada de sentido. A escola da infância precisa pulsar vida, movimento e curiosidade — e isso só se concretiza quando o educador compreende que o brincar é a linguagem mais autêntica e potente da criança.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar o quanto as experiências que envolvem o brincar livre e o contato com a natureza despertam o interesse, a curiosidade e o encantamento das crianças pequenas. Na creche, o brincar é linguagem, é expressão, é forma de aprender sobre si e sobre o mundo. Segundo Froebel (apud Kishimoto, 2011), a brincadeira com elementos naturais é uma das formas mais puras de expressão da infância, pois conecta a criança ao mundo físico e espiritual de maneira espontânea e criativa.

As vivências a seguir foram realizadas com turmas de 0 a 3 anos e tiveram como eixo norteador o princípio da integração entre corpo, natureza e imaginação, respeitando o tempo e o protagonismo infantil.

Cada proposta apresentada abaixo nasce da escuta e da observação atenta das crianças, buscando potencializar o brincar livre a partir dos seus gestos, olhares e descobertas cotidianas.

A) Vivência: explorando o elemento água

A proposta consistiu em um momento livre de banho de mangueira com baldes, potes e brinquedos de praia. Foram organizados dois “tanques” em formato de tartaruga, com água em temperatura agradável, para que as crianças pudessem entrar, se refrescar, brincar, realizar transferências de líquidos e explorar diferentes possibilidades de movimento.

Foto 5 -Brincadeiras livre com água



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

A atividade ocorreu no espaço externo da escola, em dia ensolarado, priorizando o conforto e a segurança.

A intencionalidade pedagógica foi: estimular a coordenação motora ampla e fina por meio do manuseio da água e dos recipientes; promover o reconhecimento sensorial e a relação com um dos elementos da natureza; incentivar a autonomia e a socialização em experiências coletivas e prazerosas.

B) Passarela sensorial

No espaço externo da escola, foram organizadas bandejas com diferentes materiais naturais — pedras grandes e pequenas, terra, lascas de fibra de coco, galhos e folhas secas. As crianças foram convidadas a caminhar descalças sobre a passarela, explorando livremente as texturas e sensações.

Foto 6 - Passarela sensorial da natureza



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

Algumas crianças demonstraram segurança e curiosidade imediata, enquanto outras solicitaram apoio físico da professora, o que revelou o respeito ao tempo individual de cada um.

A intencionalidade pedagógica foi: proporcionar experiências táteis e sensoriais com elementos da natureza; estimular o equilíbrio e a coordenação motora; favorecer a autoexpressão corporal e o reconhecimento do próprio corpo.

C) Expressões artísticas livres: pinturas e experimentações

Foram oferecidas diversas propostas de expressões artísticas com materiais naturais e não convencionais, como:

- pintura com tintas naturais sobre folhas de bananeira;
- pintura sensorial com giz de lousa molhado;
- experimentação com pincéis confeccionados com elementos da natureza (galhos, folhas, pedras).

Foto 7 - Propostas de expressão artística livres



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

As crianças puderam criar livremente, explorando cores, texturas e gestos, em um processo de descoberta estética e sensorial.

A intencionalidade pedagógica foi: desenvolver a expressividade e a sensibilidade artística; estimular a curiosidade e a criatividade; valorizar a produção individual e coletiva, sem imposição de modelos.

D) Materiais e propostas heurísticas

Foi montado um ambiente convidativo com elementos de diferentes formas, texturas e funções, possibilitando à criança explorar, encaixar, empilhar, comparar e inventar novos usos para cada objeto, com o intuito de trazer propostas heurísticas para o brincar. Conforme Sousa (2025, p.50):

No brincar heurístico faz-se uso de materiais que fogem da versão industrializada para o brinquedo; ou seja, materiais ditos não estruturados, compostos por elementos da natureza (galhos, folhas, raminhos, pinhas, pedras, areia), utensílios domésticos (cestos, coadores, colheres, panelas), tecidos (lenços, tiras, toalhas), caixas — enfim, elementos que fazem parte do nosso cotidiano e que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que, para a criança, possuem um grande potencial a ser explorado.

Nessa mesma concepção, Goldschmied (2009) argumenta que o brincar heurístico oferece às crianças pequenas oportunidades de manipular objetos cotidianos sem uma função definida, desenvolvendo curiosidade, concentração e coordenação.

Assim, na proposta feita para as crianças os materiais oferecidos incluíam rolos de papel toalha, CDs, espirais de caderno, ilhoses de cortina, retalhos de tecido e fitas de cetim. A exploração ocorreu de maneira livre, permitindo a investigação e o pensamento criativo.

Foto 8 - Possibilidades do brincar heurístico



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

Essa abordagem reforça a ideia de que o brincar é investigação e pesquisa desde os primeiros anos de vida. A intencionalidade pedagógica foi: estimular a exploração sensório-motora e cognitiva; incentivar a autonomia e a resolução de problemas; valorizar a descoberta e a experimentação livre.

E) Caixa de areia

A proposta foi organizada em um espaço externo da creche, com uma caixa de areia limpa e sombreada, onde as crianças puderam brincar livremente, cavar, enterrar brinquedos, construir montinhos e sentir a textura da areia com as mãos e pés.

Foto 9 - Brincadeiras livre com areia



Fonte: Registro da pesquisadora (2025)

O momento foi permeado por risadas, trocas e relaxamento, permitindo que cada criança vivenciasse a natureza de forma direta e prazerosa.

A intencionalidade pedagógica foi: favorecer o contato direto com elementos naturais; estimular a coordenação motora e a criatividade; promover o relaxamento e a regulação emocional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e vivências apresentadas, foi possível compreender que o planejamento intencional do professor exerce papel central na qualidade das experiências do brincar livre na creche, respondendo, assim, à questão-problema proposta neste estudo. Mais do que oferecer atividades pontuais, o educador que planeja com intencionalidade cria cenários de aprendizagem significativos, em que o brincar é compreendido como linguagem, expressão e forma de conhecimento.

Conforme aponta Kishimoto (2011), o brincar é uma prática social e cultural que se constitui como meio privilegiado de aprendizagem, pois permite à criança explorar, experimentar e reconstruir o mundo à sua volta. Nesse sentido, a intencionalidade docente não significa intervir de forma diretiva, mas organizar o contexto educativo, selecionar materiais e propor experiências que despertem a curiosidade, o encantamento e o desejo de aprender.

O objetivo geral deste artigo — analisar a importância da intencionalidade docente no brincar livre, relatando experiências práticas e propondo possibilidades pedagógicas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos — foi alcançado ao evidenciar que o olhar sensível e investigativo do professor transforma o cotidiano da creche em um espaço de descobertas e aprendizagens múltiplas.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais, sendo o meio e a mediação elementos essenciais para que ela avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, ao planejar de modo intencional e observador, o educador atua como mediador das experiências lúdicas, garantindo que o brincar livre se torne uma oportunidade real de aprendizagem.

As observações das práticas descritas neste estudo revelaram que, quando o brincar é respeitado e valorizado como direito da criança — conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) —, há um notável avanço na autonomia, na socialização e na expressão emocional das crianças. Elas demonstram prazer em descobrir, investigar, criar e compartilhar, construindo sentidos próprios e desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

Como ressalta Freire (1996), ensinar exige “pesquisa, curiosidade e alegria de descobrir”; o educador deve assumir-se como um eterno aprendiz, disposto a observar e compreender o que o brincar revela sobre a criança. Essa postura investigativa reafirma a necessidade de uma formação continuada, capaz de ampliar o repertório teórico e prático dos professores da Educação Infantil.

Além disso, as práticas relatadas mostraram que o brincar livre em contato com a natureza, com materiais diversos e contextos de imaginação, favorece a construção de experiências ricas nos cinco campos de experiência da BNCC, promovendo o desenvolvimento integral. A criança brinca com o corpo, com a linguagem, com as emoções e com o pensamento — integrando todas as dimensões humanas, como defende Wallon (1975), para quem o desenvolvimento infantil é fruto da indissociável relação entre afetividade e cognição.

Por fim, conclui-se que o brincar livre na creche, quando sustentado por um planejamento intencional, mediado e sensível, é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e

de humanização. A intencionalidade docente, nesse contexto, não está em conduzir, mas em criar as condições para que o brincar floresça — com liberdade, sentido e encantamento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BISPO, Joelma Gomes de; DOURADO, Risocleide Nunes da Silva; DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho. O brincar livre numa creche pública no município de Irecê (BA): concepções e práticas em foco. In: REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO, Palmas, v. 6, n. 15, p. 326-336, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1515>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2025. 20

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018. □

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970. □

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.