

Vamos fazer de conta? contribuições do jogo simbólico para educação infantil

Let's pretend? Contributions of symbolic game to early education

¿Finjamos? Aportes del juego simbólico a la educación temprana

Queren Hapuque Souza Oliveira
Lúcio Fernandes Ferreira
Alessandro Teodoro Bruzi

Resumo

O artigo apresenta as contribuições do jogo simbólico para a Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo desse estudo consistiu em refletir sobre os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico, por meio da análise dos desenhos e, por fim, apresentar as oficinas brincantes desenvolvidas durante a intervenção como possibilidade de práticas pedagógicas que promovem o Jogo Simbólico como possibilidades de ensino. Foi realizada pesquisa participativa de abordagem qualitativa que contou com a observação de uma turma da 1º etapa da Educação Infantil, e com o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico. Constatou-se que o espaço brincante foi visto como positivo, pois oportunizou o contato e o conhecimento de novos materiais e novas experiências. Sendo assim, foi possível perceber que a prática pedagógica considerando os pressupostos teóricos de Jean Piaget contribui para que a criança possa criar sua identidade, vivenciar e transformar o mundo ao seu redor, sendo responsabilidade dos docentes criar circunstâncias para que esses momentos aconteçam de maneira organizada.

Palavras-chave: brincar; faz de conta; epistemologia genética; infância.

Abstract

This article presents the contributions of symbolic play to Early Childhood Education. In this sense, the objective of this study was to reflect on the effects of playful actions carried out in the school context on children's perception of symbolic play, through the analysis of drawings and, finally, to present the playful workshops developed during the intervention as a possibility of pedagogical practices that promote Symbolic Play as teaching possibilities. A participatory research with a qualitative approach was carried out that included the observation of a class in the 1st stage of Early Childhood Education, and the planning, execution and evaluation of a playful intervention focused on symbolic play. It was found that the playful space was seen as positive, as it provided the opportunity for contact and knowledge of new materials and new experiences. Therefore, it was possible to perceive that pedagogical practice considering Jean Piaget's theoretical assumptions contributes to the child's ability to create their identity, experience and transform the world around them, and it is the teachers' responsibility to create circumstances so that these moments happen in an organized manner.

Keywords: playing; pretend; genetic epistemology; infancy.

Resumen

El artículo presenta los aportes del juego simbólico a la Educación Infantil. En este sentido, el objetivo de este estudio fue reflexionar sobre los efectos de las acciones lúdicas realizadas en el contexto escolar en la percepción de los niños sobre el juego simbólico, a través del análisis de dibujos y, finalmente, presentar los talleres lúdicos desarrollados durante la intervención como una posibilidad de prácticas pedagógicas que promuevan el Juego Simbólico como posibilidades de enseñanza. Se realizó una investigación participativa con enfoque cualitativo, que incluyó la observación de una clase de 1º ciclo de Educación Infantil, y la planificación, ejecución y evaluación de una intervención lúdica centrada en el juego simbólico. Se encontró que el espacio de juego fue visto como positivo, ya que brindó una oportunidad de contacto y conocimiento de nuevos materiales y nuevas experiencias. Así, fue posible percibir que la práctica pedagógica considerando los presupuestos teóricos de Jean Piaget contribuye a que el niño pueda crear su identidad, vivenciar y transformar el mundo que lo rodea, siendo responsabilidad de los docentes crear circunstancias para que estos momentos sucedan de forma organizada.

Palabras clave: jugar; fingido; epistemología genética; infancia.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil assegura a necessidade do brincar dentro da prática pedagógica, pois a interação que acontece durante o brincar descreve o que é ser criança. Ser criança é observar, questionar e imaginar. À vista disso, a criança constrói conhecimento desde a mais tenra idade. O brincar é primordial para o desenvolvimento integral das crianças constituindo-se em oportunidades para aprendizagem (Brasil, 2017).

Desse modo, o professor da Educação Infantil deve planejar em sua prática pedagógica o brincar como elemento central, considerando a realidade sociocultural de seus alunos. Posto isso, a brincadeira se torna uma oportunidade para diagnóstico, onde o docente consegue investigar a necessidade de cada criança, e de experimentação conhecimento e afeto (Wajskop, 1995), e torna-se também, uma oportunidade de formação do professor.

Assis (1994) destaca a importância do jogo simbólico na Educação Infantil por favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças. Para isso, é necessário um ambiente organizado e práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa e espontânea da criança, possibilitando a experimentação de diferentes papéis e a dramatização de experiências.

Logo, refletir sobre a necessidade do brincar da criança na Educação Infantil significa

colocá-la como centro do processo educativo, reconhecendo-a não apenas no papel de aprender. A partir de suas próprias observações e indagações ela produz a sua própria arte de ensinar e aprender, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo (Tardiff, 2002).

Epistemologia Genética de Jean Piaget: jogo simbólico

Esse estudo traz, em si, reflexões acerca da epistemologia genética postulada por Piaget, na qual ele apresenta a teoria do desenvolvimento intelectual e sua compreensão de infância. Nos apropriamos desses fundamentos porque o entendimento sobre infância e suas peculiaridades possibilitam ao professor repensar práticas pedagógicas exitosas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Segundo Gomes e Bellini (2009), é possível definir epistemologia como o estudo ou discurso sobre a ciência ou sobre a verdade. Etimologicamente, episteme significa ciência/verdade e logos significa estudo/discurso. A epistemologia é interpretada por autores como a teoria do conhecimento. A Epistemologia Genética busca explicar a construção da inteligência desde o nascimento até o raciocínio adulto. Segundo Caetano (2010), para Piaget, a criança desenvolve estruturas cognitivas ao agir sobre o mundo, adaptando-se ao meio por meio de estágios sucessivos de desenvolvimento.

Piaget (1999) discorreu sobre a diferença entre uma criança e um adulto, onde o pensamento da criança é egocêntrico, pois é centralizado apenas em seu ponto de vista. Em sua obra, Piaget afirma que existem quatro grandes estágios no desenvolvimento cognitivo da criança: (i) estágio sensório-motor (sensomotor) que vai do nascimento do bebê até um ano e meio - dois anos; (ii) estágio pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade; (iii) estágio operatório-concreto, dos sete aos 11 anos de idade; e (iv) estágio operatório-formal que se sucede a partir dos 11 anos de idade.

O estudo se valerá de discutir o estágio pré-operatório onde o jogo simbólico se manifesta, ou seja, entre dois a sete-oito anos de idade. Nesse estágio, a criança começa a desenvolver o pensamento com linguagem, onde acontece o jogo simbólico, conhecido também como jogos de papéis.

Freitas (2010) argumenta que o jogo simbólico é um catalisador importante, pois permite a criança se sentir à vontade para se expressar. Por outro lado, a apresentação da criança à esta condição de jogo simbólico permite aos/às profissionais da Educação e áreas

afins o acompanhamento e análise a partir das estimulações. Essa foi a conclusão da autora, após realizar uma pesquisa empírica, por meio de atendimentos psicopedagógicos com foco na realização da classificação e análise das condutas de crianças tanto pela representação da função simbólica como da evolução do jogo. O jogo é concebido pela criança como uma atividade séria em que ela pode assumir total soberania ao elaborar, com liberdade de ação, seus anseios, fantasias e conflitos.

Macedo (1995) caracteriza os tipos de jogos propostos por Piaget. O jogo simbólico caracteriza-se pela assimilação deformante, na medida que a criança experimenta emoções, regras sociais simuladas e exploração do mundo a partir da imitação de papéis de forma analógica. Isso faz com que ela produza linguagens, crie regras e convenções e estabeleça vínculo e respeito às representações. Dessa forma, as fantasias mentais e os modos deformantes do pensar infantil funcionam como introdução para o futuro pensamento sistematizado.

Piaget e educação: contribuições da teoria

Feldman e Ortega (2012) realizaram um estudo de intervenção em uma criança com idade para a Educação Infantil para analisar os efeitos de uma oficina de jogo simbólico. Conclui-se que a oportunidade do brincar do faz de conta, em um espaço que estimule a representação, contribui para a superação da posição egocêntrica, típica na criança. Assim sendo, este trabalho demonstra a importância da preservação do espaço lúdico e simbólico nas escolas de educação infantil.

Rosa e Truccolo (2024) realizaram um estudo de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo micro etnografia em relação à magnitude da imersão cultural dentro do espaço de brincar livre das crianças. Os resultados mostraram que a organização dos espaços interfere no brincar livre e no desenvolvimento integral da criança e que as crianças potencializam o brincar simbólico, assumem papéis e interagem espontaneamente durante o brincar livre.

De acordo com Lins (2018), muitos conhecem a teoria de Piaget por Epistemologia Genética. Porém, existe uma grande confusão em concluir o que essa epistemologia significa. A autora explica que Epistemologia faz parte da Filosofia e se destaca pelo seu objeto central de estudos que é o Conhecimento. Já, a palavra Genética é capaz de criar uma falsa impressão pautada apenas em questões biológicas, resultante de estudos sobre os genes.

Além do mais, acredita-se nessa concepção principalmente pela formação inicial de Piaget como biólogo. Porém, a Genética refere-se, neste caso à gênese. A Epistemologia Genética tem como objetivo estudar a origem e o processo de formação de conhecimento. Em sua obra, Piaget descreve o comportamento de crianças e de jovens com o intuito de perceber a capacidade de conhecer do sujeito (Lins, 2018).

Em seus estudos, Lins (2018) defende que, para compreender a relação entre a teoria de Piaget e a Educação, é importante entender essa educação com base em quatro aspectos: social; cognitivo; afetivo; e moral. Essa compreensão contribuirá para a reflexão sobre as ideias de Piaget.

A teoria de Piaget em seu aspecto social é um tópico pouco conhecido de sua teoria, criando uma falsa ideia que em sua obra o autor não se preocupou em considerar essa dimensão. Em seus estudos considerou que a interação social é um dos aspectos primordiais no desenvolvimento da cognição, explicando a importância da vida social de crianças e adolescentes (Lins, 2018).

Nesse sentido, para compreender a contribuição da obra piagetiana com a educação social, é preciso conhecer além dos estágios, mas também entender que isso acontece por meio da interação social, de uma forma ampla, que resulta dos elementos de partilhas, do respeito mútuo, diálogo e da solidariedade (Lins, 2018).

Como descrito por Lins (2018), a teoria de Piaget com base no aspecto cognitivo, é uma das facetas mais conhecida. De acordo com o autor, a construção do conhecimento abrange um tipo de aprendizagem, a qual nem sempre pode ser vista como cognitiva, já que existem aprendizagens imitativas, condicionadas ou reativas.

Lins (2018) diz que a compreensão acerca da relação entre a obra piagetiana com o aspecto afetivo é relativamente desconhecida para aqueles que não estudaram as obras em si. O autor não só escreveu um importante livro sobre o tema, mas em muitos estudos defendeu que para a inteligência funcionar é necessário um grande motor que é o domínio afetivo. A perspectiva piagetiana não “constituiu uma teoria sobre a afetividade, nem este foi o propósito de seu autor. A afetividade é um fator que está na completude do ser humano, por isso não ficou excluída das análises piagetianas (Lins, 2018).

Lins (2018) discorre sobre o aspecto moral na teoria de Piaget, mas uma educação moral fundamentada no ponto de vista epistemológico, onde são estudadas como acontece o desenvolvimento da construção da moralidade, da compreensão ética e aquisição da

consciência moral.

Para Nascimento Júnior e Nascimento (2018), os profissionais da educação devem conhecer e entender os anseios da sociedade para atuar de forma notável, educar para a sociedade. Os autores fazem referência aos pressupostos de Jean Piaget, que defendia que a função da educação era proporcionar às gerações mais novas um grande preparo, de acordo com o que as gerações atuais achavam correto.

Objetivo

O objetivo desse estudo consistiu em refletir sobre os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico, por meio da análise dos desenhos e, por fim, apresentar as oficinas brincantes desenvolvidas durante a intervenção como possibilidade de práticas pedagógicas que promovem o Jogo Simbólico como possibilidades de ensino.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com metodologia participante. O estudo ocorreu em uma escola municipal de Lavras, com observações e intervenções em uma turma da 1ª etapa da Educação Infantil. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, pela direção da escola e pelos responsáveis legais das crianças, mediante assinatura do TCLE. Para a produção dos dados utilizaram-se diário de campo, gravador, câmera, materiais artísticos e recursos para a montagem de espaços brincantes, incluindo brinquedos estruturados e não estruturados.

Coleta de dados

Ao chegar ao local da pesquisa, a pesquisadora realizou uma conversa inicial com a docente regente para apresentar os objetivos e a condução da pesquisa, colocando-se à disposição para esclarecimentos. Em seguida, foi apresentada à turma da 1ª etapa da Educação Infantil, estabelecendo o primeiro contato com as crianças participantes. Durante a interação,

explicou sua presença na escola e os objetivos do acompanhamento, destacando que observaria as brincadeiras e vivências das crianças no ambiente escolar. Posteriormente, as crianças se apresentaram, favorecendo a construção de uma relação de confiança e respeito entre elas e a pesquisadora.

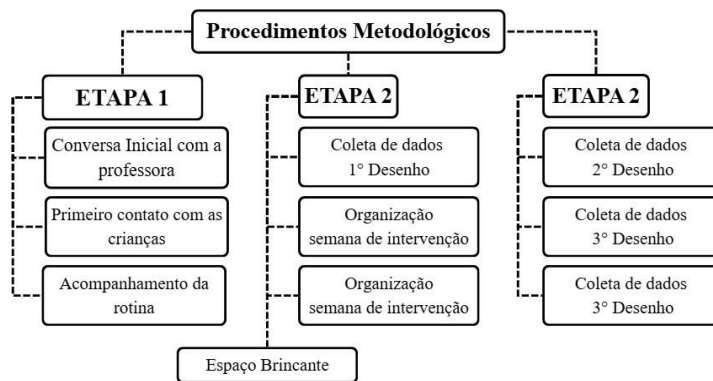
De acordo com Alderson (2005), a participação das crianças na pesquisa não deve se limitar ao consentimento dos responsáveis e professores. Assim, além da autorização legal prévia, também foi solicitada oralmente a permissão das crianças, consideradas sujeitos centrais da pesquisa. Embora todas tenham aceitado participar, garantiu-se o respeito à decisão de qualquer criança que desejasse interromper sua participação ao longo do estudo.

Foi realizado o acompanhamento in loco de uma turma da Educação Infantil durante três semanas, totalizando 60 horas. Nas duas primeiras semanas, desenvolveu-se a observação participante; na terceira, ocorreram intervenções com brincadeiras planejadas para estimular o Jogo Simbólico. Antes das intervenções, realizou-se uma pesquisa com as crianças para identificar suas brincadeiras preferidas e orientar o planejamento das oficinas brincantes. Durante a permanência em campo, a pesquisadora manteve uma postura de observadora, sem assumir o papel de docente da turma. Inicialmente, as crianças recorriam a ela para reclamações e pedidos, mas, com o tempo, compreenderam sua função na pesquisa.

Outra etapa da coleta de dados consistiu em investigar as concepções de brincar das crianças a partir de suas brincadeiras preferidas. Para privilegiar a expressão infantil, utilizou-se o desenho como instrumento de pesquisa, considerando-o, junto à oralidade, uma importante forma de expressão das crianças (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). A coleta ocorreu em três momentos: antes das intervenções, após a semana de intervenção e quinze dias depois.

Inicialmente, as crianças desenharam brincadeiras de que gostavam em casa e na escola, visando analisar suas concepções sobre o brincar. Após as intervenções, realizaram um novo desenho sobre a brincadeira de que mais gostavam na escola. Quinze dias depois, a atividade foi repetida para observar possíveis mudanças nas percepções das crianças. A Figura 1 resume os caminhos metodológicos.

Figura 1: Esquema dos caminhos metodológicos



Fonte: Dos Autores (2026).

A semana de intervenção foi planejada considerando as necessidades das crianças e a predominância de brinquedos estruturados no ambiente escolar. As oficinas incluíram atividades com elementos naturais e argila, brincadeiras de mímica para estimular o jogo simbólico e a expressividade, modelagem com massinha, criação de um espaço brincante voltado ao jogo simbólico e, por fim, a produção de desenhos.

Resultados e discussões

O estudo teve como objetivo refletir sobre os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico, apresentando as oficinas brincantes desenvolvidas durante a intervenção como possibilidade de práticas pedagógicas que promovem o jogo simbólico como estratégia de ensino. Mais do que descrever as atividades realizadas, buscou-se compreender como as experiências lúdicas favoreceram processos de assimilação, representação simbólica e reorganização cognitiva, aspectos centrais da epistemologia genética de Jean Piaget.

Momento 1 – A imersão em sala de aula

As observações e anotações registradas no diário de campo possibilitaram acompanhar a rotina da Educação Infantil e compreender como o brincar se manifestava nas interações cotidianas das crianças. A imersão na cultura escolar durou 16 dias, totalizando 64 horas em campo, permitindo identificar não apenas as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, mas

também os sentidos cognitivos e simbólicos presentes nessas ações.

Durante os momentos de brincadeira livre, foi possível observar manifestações do jogo simbólico descrito por Piaget no estágio pré-operatório. A boneca assumia o papel de filha, a arquibancada da quadra transformava-se em pista de corrida e os brinquedos organizados passavam a representar casinhas e consultórios médicos. Tais situações evidenciam processos de assimilação simbólica, nos quais a criança reorganiza a realidade conforme seus esquemas mentais e necessidades imaginativas. Observamos que o brincar era livre e a professora observava de longe. “Será que esses espaços e tempos institucionais têm garantido às crianças a possibilidade de imaginar, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer laços de amizade, relações de sociabilidade e construir suas culturas próprias? ” (Borba, 2008, p. 87)

No ambiente escolar as crianças precisam se sentir acolhidas durante a brincadeira, para que elas consigam brincar de forma espontânea e autônoma. A escola precisa potencializar esse brincar, com espaços organizados com brinquedos e materiais na altura das crianças, que estimulem a liberdade de escolhas durante a brincadeira. Esses espaços precisam ser aconchegantes alegres, desafiadores e flexíveis para que se constitua como lugar aberto para experimentações (Borba, 2008).

Mais do que ofertar brinquedos, a organização do espaço influencia diretamente os modos pelos quais a criança simboliza o mundo. Em diversos momentos observados, percebeu-se que as crianças utilizavam os materiais disponíveis para recriar experiências sociais, familiares e culturais. Essa capacidade de reconstrução imaginativa demonstra que o jogo simbólico funciona como mediador entre experiência concreta e pensamento representativo.

Como parte da coleta de dados, solicitou-se que as crianças desenhassem brincadeiras que gostavam de realizar em casa e na escola. A utilização do desenho como estratégia metodológica permitiu compreender não apenas preferências lúdicas, mas também os modos pelos quais as crianças representavam simbolicamente suas experiências.

Os desenhos, associados às narrativas orais das crianças, evidenciaram diferentes formas de compreender o brincar. Algumas crianças relacionaram a escola a atividades pedagógicas dirigidas, enquanto outras associaram o brincar a experiências corporais, imaginativas e coletivas. Esse dado revela que as concepções infantis sobre o brincar são influenciadas pelas experiências proporcionadas pelos diferentes contextos sociais.

O Quadro 1 apresenta o comparativo de brincadeiras que as crianças mais gostam de

brincar na escola e em casa:

Quadro 1 – Comparativo de brinquedos que mais gostam na escola e em casa.

Nº	Nome fictício	Escola	Casa/Rua
1	Fábio	Carrinho	Carrinho
2	Thiago	Pega-pegas	Pega-pegas
3	Helena	Pular corda	Patinete
4	Amanda	Massinha	Slime
5	Marina	Massinha	Não fez
6	Lis	Boneca	Fazer robô
7	Estela	Elefantinho colorido	Brincar de passar por cima da mão do papai e da mamãe
8	Diego	Pique-pegas	Brincar de cavalo
9	Aurora	Pega-pegas	Pega-pegas
10	Maia	Bola	Patinete
11	José	Pique-esconde	Carrinho e boneco
12	Henri	Pular corda	Futebol
13	João	Conversar	Pular corda
14	Alice	Achar rótulo; Atividade da pulga; Contar e peteca	Jogar bola

Fonte: Dos autores (2026).

Anotações foram feitas atrás do papel desenhado para guardar cada informação relatada, considerando que o desenho é adequado para conhecer como e o que as crianças desejam expressar conforme o contexto que lhes é apresentado.

As observações também revelaram que o brincar ocorria, em grande parte, de maneira espontânea, enquanto a professora acompanhava à distância. Embora houvesse liberdade para brincar, percebeu-se que os espaços institucionais ainda apresentavam limitações quanto à ampliação das experiências simbólicas. Essa constatação dialoga com Borba (2008), ao defender que a escola precisa garantir ambientes que favoreçam a imaginação, a experimentação e a criação infantil.

Conforme Sarmiento (2011), nem sempre o que é desenhado tem o mesmo significado para a criança e para aqueles que decodificam os desenhos, mas a maioria foram compreensíveis. O acompanhamento das produções e como ocorre o entendimento sobre o que é produzido pode trazer grandes colaborações para conhecer a realidade da criança e como ela entende o mundo a sua volta, além de sua opinião sobre o tema abordado, visto que a linguagem das crianças é distinta das do adulto.

O desenho infantil é adaptado para o coletivo, ou seja, geralmente quando a criança desenha, ela não está só, há outras pessoas, formas, que revela a cultura de pares. Estudar a produção infantil, sem considerar somente o que lhes é solicitado em um determinado

momento, expande compreender como a criança se comporta e o que ela deseja demonstrar na expressão plástica (Sarmiento, 2011).

Piaget (1976) evidenciou em seus estudos sobre as fases do desenho infantil. A teoria do autor contribuiu para análise dos dados coletados por meio dos desenhos das crianças participantes da pesquisa. Conforme a referida teoria, durante a infância a criança passa por cinco fases ao longo do seu desenvolvimento: (i) garatuja, que se subdivide em garatuja desordenada e garatuja ordenada; (ii) pré-esquematismo; (iii) esquematismo; (iv) realismo; e (v) pseudo naturalismo (Bombonato; Farago, 2016).

De acordo com Bombonato e Farago (2016), a garatuja está relacionada com a fase sensório-motora (0 a 2 anos) e também parte da pré-operatória (2 a 7 anos). Piaget (1976) apresentou que a criança, no início dos seus primeiros momentos de vida, desenha apenas por prazer, sem intencionalidade em representar a figura humana. Em vista disso, como o nome já diz, a garatuja desordenada é caracterizada por movimentos grandes e desordenados, onde a criança desenha diversas vezes no mesmo lugar sem considerar o desenho anterior.

Durante a pesquisa com as crianças, observamos, por meio dos desenhos recebidos, que elas se encontravam na primeira fase da garatuja: algumas na garatuja desordenada e outras na garatuja ordenada. As demais crianças se dividiram entre a segunda fase do pré-esquematismo e a terceira fase esquematismo.

A análise dos desenhos também possibilitou identificar elementos característicos das fases do desenho infantil descritas por Piaget (1976). As produções revelaram desde traços pertencentes à fase da garatuja até representações mais organizadas, vinculadas ao pré-esquematismo e ao esquematismo. Entretanto, mais importante do que classificar os desenhos, foi compreender como essas produções expressavam a construção progressiva da função simbólica.

Durante a análise dos desenhos, foi possível perceber no caso de João, por exemplo, a brincadeira que mais gostava na escola foi definida como “conversar”, enquanto, em casa, relatou gostar de brincar de pular corda. Tal diferença sugere que o ambiente escolar ainda era percebido prioritariamente como espaço de controle e realização de atividades, e não como lugar legítimo para experiências lúdicas e simbólicas. Essa percepção demonstra como as práticas escolares podem influenciar os esquemas de interpretação construídos pelas crianças acerca do brincar

Considerando que o brincar como elemento primordial para Educação Infantil, quando

se trata da escola, por que essa criança compreende o brincar de outro modo? Por meio do desenho é possível perceber que a criança se encontra na fase do esquematismo de Piaget (1976), onde apresenta características dessa fase como desvios de esquemas, ao se desenhar brincando. As imagens da Figura 2 ilustram os desenhos da criança citada.

Figura 2: Desenho João – fase do Esquematismo



Fonte: Autores (2026).

Do ponto de vista piagetiano, esse dado evidencia que a criança constrói significados sobre o mundo a partir das interações que estabelece com o meio. Assim, quando o brincar aparece dissociado da aprendizagem escolar, a tendência é que a criança também passe a compreender a escola como espaço no qual o brincar ocupa posição secundária.

Alice chama atenção pelo fato de ter desenhado, como brincadeira, atividades desenvolvidas em sala de aula. A mesma ao representar, como brincadeiras favoritas, atividades realizadas em sala de aula, como “achar rótulos”, “atividade da pulga” e “contar”. A presença dessas atividades em seus desenhos demonstra que as experiências escolares já haviam sido incorporadas aos seus esquemas simbólicos. Entretanto, após as intervenções, observou-se mudança significativa em suas representações, indicando ampliação das possibilidades imaginativas e do repertório simbólico.

Figura 3: Desenho feito por Alice – Fase do Esquematismo



Fonte: Autores (2026)

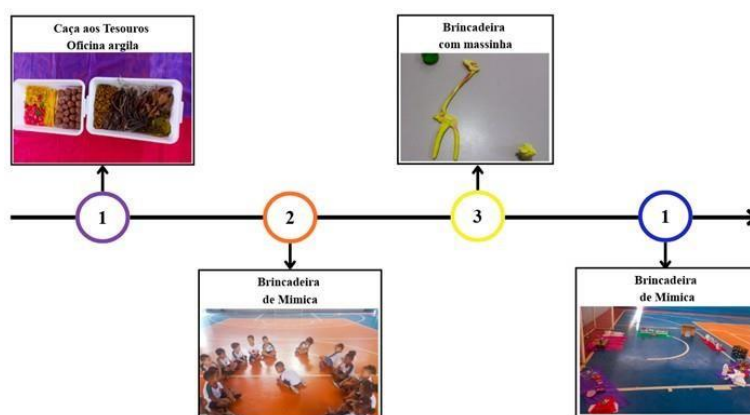
Desse modo, a análise dos desenhos revelou-se fundamental não apenas para identificar preferências infantis, mas também para compreender como as crianças organizavam cognitivamente suas experiências. Os desenhos funcionaram como expressões simbólicas do pensamento infantil, permitindo acessar modos de interpretação da realidade que nem sempre emergiriam apenas pela oralidade.

Momento 2 – Intervenção brincante: das descobertas e possibilidades do Jogo Simbólico

As oficinas brincantes foram organizadas a partir das necessidades observadas durante a permanência em campo. O objetivo não consistia apenas em oferecer momentos recreativos, mas em criar situações que favorecessem o desenvolvimento da função simbólica, da criatividade, da imaginação e da assimilação representativa.

A Figura 4 mostra a execução do projeto depois de ir o campo e conhecer a realidade das crianças:

Figura 4 - Intervenção realizada.



Fonte: Dos autores (2026).

A primeira intervenção foi nomeada como: Brincando com argila: uma caça aos tesouros diferente, durante as observações em campo, foi possível perceber que as crianças da Educação Infantil não tinham grande acesso a brincadeiras com brinquedos não estruturados. Nesse sentido, a primeira oficina brincante foi delineada para proporcionar uma experiência lúdica com elementos da natureza, a oficina aconteceu durante 40 minutos em um dia, tempo disponibilizado pela professora regente .

Durante a atividade, foi possível perceber que os objetos deixavam de possuir apenas

suas funções concretas e passavam a assumir significados atribuídos pelas próprias crianças. Pedras, folhas e argila eram constantemente transformadas em alimentos, personagens e objetos imaginários.

Esse movimento evidencia o processo de assimilação deformante descrito por Piaget no jogo simbólico. Nesse tipo de assimilação, a criança adapta a realidade aos seus desejos, reorganizando simbolicamente os objetos conforme seus interesses e experiências subjetivas. Assim, o brincar funcionava como espaço de elaboração do pensamento, no qual a realidade era reinterpretada e reconstruída.

A segunda oficina brincante intitulada: Vamos imitar um... Brincando de mímica, favoreceu a expressão corporal, a criatividade e a representação de papéis sociais. Ao imitarem animais, profissões e personagens, as crianças demonstravam capacidade crescente de representação mental e simbolização.

Do ponto de vista piagetiano, o ato de representar corporalmente algo ausente exige que a criança mobilize imagens mentais e estabeleça relações simbólicas entre gesto, pensamento e significado. Dessa forma, a brincadeira de mímica ultrapassou o simples movimento corporal, constituindo-se como experiência de construção cognitiva e ampliação da função simbólica.

Para o terceiro dia, a oficina com massinha também revelou aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Embora frequentemente utilizada apenas como passatempo escolar, a atividade permitiu observar processos de criação, experimentação e representação. As crianças moldavam objetos, personagens e cenários a partir de suas experiências pessoais, demonstrando capacidade de reorganizar simbolicamente aquilo que vivenciavam no cotidiano.

Nesse contexto, a massinha atuou como recurso mediador da imaginação e da representação mental. Ao modelar formas e atribuir significados às produções, as crianças articulavam ação motora, pensamento simbólico e expressão criativa, fortalecendo estruturas cognitivas relacionadas ao estágio pré-operatório. A brincadeira permitiu que manifestassem sua criatividade, fora estimulada a coordenação motora fina a partir da manifestação de força, agilidade e destreza nos punhos, mãos e dedos.

O espaço brincante foi desenvolvido como culminância das intervenções, foi montado com objetos geradores, foi pensado para possibilitar o desenvolvimento do jogo simbólico, tema investigado nesta pesquisa, e desenvolvido como proposta de recurso educacional. O

tempo de realização foi de 50 minutos, realizado em um dia, para a montagem, foram utilizados brinquedos estruturados como: panelinha, kit médico, quadro entre outros. Além disso, foram utilizados brinquedos não estruturados como: folhas, gravetos, pedras e entre outros.

Desse modo, o brincar aconteceu de forma livre com uma mediação inicial, onde as crianças foram convidadas a participar. A intenção era que tivessem o desejo de participar e brincar e, conseqüentemente, desenvolvessem o jogo simbólico, durante as brincadeiras. As crianças foram convidadas para irem até a quadra onde aconteceu a brincadeira.

Durante a brincadeira, observou-se que as crianças assumiam papéis sociais, organizavam cenários imaginários e atribuíam funções simbólicas aos objetos disponíveis. Cozinhas eram criadas, consultórios médicos eram organizados e situações familiares eram dramatizadas coletivamente.

Essas experiências revelam que o jogo simbólico permite à criança reelaborar experiências sociais e compreender o mundo a partir de suas próprias referências cognitivas. Segundo Piaget, no estágio pré-operatório, a criança utiliza o faz de conta como forma de assimilar a realidade e reorganizar simbolicamente suas vivências

O docente influenciado pela compreensão de conhecimento piagetiano tem a responsabilidade de conduzir a criança para o aprendizado por meio de brincadeiras que sejam capazes de levá-la a pensar, interpretar, questionar e também responder as situações que vão emergindo no decorrer de sua rotina. Os jogos de imitação levam a compreender as profissões, por exemplo, levam a compreensão de cenários distintos e mesmo daquilo que a criança deseja se tornar quando adulta (Gomes; Bellini, 2009.)

De acordo, com Balestra (2005) o planejamento e execução dessas propostas deve ser minucioso, atento para as necessidades dos pequenos, da realidade na qual a escola está inserida, dos objetivos para os quais se pretende alcançar. Geralmente, os resultados são positivos, tornam a crianças sujeitos ativos, pensantes, reflexivos e os prepara para a próxima etapa de suas vidas.

Por meio da brincadeira, a realidade pode ser transformada. Foi possível perceber ao longo dessas oficinas que as crianças transformaram os brinquedos conforme lhes era conveniente e de acordo com o momento que estavam vivenciando. Tudo pode ser mudado a todo momento pelas crianças. Desse modo, Hermida (2009) chama atenção para os escritos de Jean Piaget, os quais não foram voltados para a disciplina de Educação Física, muito menos que há em seus

relatos um método para a educação, mesmo que seja comum ouvir professores se referir a determinadas práticas como “método de Jean Piaget”. É inegável a vastidão da obra do autor e sua contribuição em uma diversidade de áreas do saber. Ainda se pode assegurar que a teoria proposta pelo autor permite a identificação que elementos que fundamentem uma proposta de educação para as crianças que se encontram na primeira infância.

O brincar é reconfortante, prazeroso e faz com que o aprendizado seja adquirido de forma tranquila, dentro de cenários que são integrantes do dia a dia da criança. Essa relevante prática deve ser estimulada de diferentes maneiras, visando promover experiências inovadoras e eficazes que conferem às crianças uma verdadeira educação igualitária, com qualidade, com prazer, e, principalmente, atendendo aos seus direitos como cidadãos (Costa, 2016).

Momento 3 – Novas criações após a oficina brincante

Dando continuidade à pesquisa, após as intervenções brincantes pedi que as crianças desenhassem a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola. Houve uma mudança metodológica, considerando o cansaço das crianças ao realizarem dois desenhos no mesmo dia e devido à redução de disponibilidade para desenvolver o desenho em outro dia. No terceiro momento, após quinze dias, foi solicitado que as crianças seguissem o mesmo comando de desenhar a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola.

O Quadro 3 apresenta a comparação entre os desenhos realizados antes das intervenções, após dois dias das oficinas brincantes e quinze dias após as intervenções:

Quadro 3 – Comparativo dos 3 desenhos conforme os momentos.

Nº	NOME FICTÍCIO	1º DESENHO	2º DESENHO	3º DESENHO
1	Fábio	Carrinho	Carrinho	Carrinho
2	Thiago	Pega-pegas	Carrinho e bola	Pular corda
3	Helena	Pular corda	Brincar de mamãe e filha	Brincar de mamãe e filha
4	Amanda	Massinha	Massinha	Massinha
5	Marina	Massinha	Brincar de caixa	Pular corda
6	Aurora	Pega-pegas	Pega-pegas	Pega-pegas
7	Maia	Bola	Brincar de comidinha e bola	Bola
8	José	Pique-esconde	Carrinho	Boneco
9	Henri	Pular corda	Futebol	Morto e vivo
10	João	Conversar	Massinha	Pular corda
11	Alice	Achar rótulo, atividade da pulga, contar e peteca	Mercado, cozinha, médico, cabelo, ponte com carrinho	Pega-pegas

Fonte: Dos autores (2026).

Foi possível perceber diferenças após as intervenções, Alice, por exemplo, depois da intervenção desenhou brincar de mercadinho, cozinha, médico, cabelo e ponte com carrinho, que foram as brincadeiras realizadas na intervenção do espaço brincante. Como mostra a Figura 5.

Figura 5: Novo desenho de Alice após a intervenção

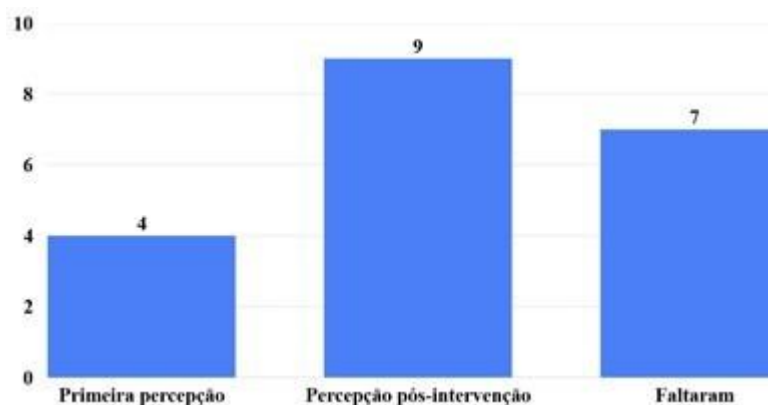


Fonte: Dos autores (2026).

Do mesmo modo, João após a intervenção desenhou que a brincadeira que ele mais gostava era massinha, brincadeira desenvolvida ao longo da intervenção. Foi possível perceber que além das crianças mencionadas, depois das oficinas brincantes, outras crianças fizeram novos desenhos como o brincar de cuidar de neném, brincar de comidinha, brincar de construir ponte, massinha, brincar na caixa, brincar de carrinho na ponte entre outros.

A análise dos desenhos mostrou que, após a intervenção brincante, algumas crianças modificaram sua percepção sobre as brincadeiras preferidas na escola, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Mudança de percepção sobre o brincar.



Fonte: Autores (2026).

Sendo assim, vinte e uma crianças participaram da pesquisa, e quatro delas continuaram com sua percepção de brincadeira favorita, nove crianças mudaram sua percepção e desenharam brincadeiras desenvolvidas durante a intervenção brincante e sete crianças faltaram, não conseguindo realizar todas as etapas do desenho.

A comparação entre os desenhos produzidos antes e depois das oficinas permitiu identificar mudanças significativas nas representações infantis sobre o brincar. As transformações observadas nos desenhos sugerem ampliação da função simbólica e reorganização dos esquemas representativos das crianças. Em diversos casos, as produções passaram a incorporar brincadeiras de faz de conta e situações imaginativas

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, essa transformação indica que as experiências brincantes favoreceram a ampliação dos esquemas simbólicos da criança, observou-se que diversas crianças passaram a representar brincadeiras relacionadas ao cuidado de bebês, preparo de comidas, construção de pontes e dramatização de situações cotidianas. Esses elementos reforçam a presença do jogo simbólico enquanto atividade predominante no estágio pré-operatório, caracterizado pela capacidade de substituir o objeto real por símbolos, imagens e representações mentais.

Nesse contexto, os desenhos deixaram de expressar apenas preferências lúdicas e passaram a revelar processos mais complexos de simbolização. As crianças demonstraram capacidade de transformar experiências concretas em representações imaginárias, reorganizando cognitivamente aquilo que vivenciaram durante as intervenções. Conforme Piaget, essa capacidade representativa constitui um marco importante do desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança operar mentalmente sobre situações ausentes, antecipar ações e atribuir novos significados à realidade.

As mudanças observadas após as oficinas também sugerem que o brincar simbólico favoreceu, ao assumirem papéis sociais como médico, cozinheiro, cuidador ou comerciante, as crianças passaram a considerar perspectivas diferentes das suas, ainda que de maneira inicial e marcada pelas características do pensamento pré-operatório. O faz de conta, nesse sentido, contribuiu para ampliar as formas de interação social e de compreensão do mundo.

Os dados produzidos demonstram, portanto, que as oficinas brincantes não se limitaram a proporcionar momentos recreativos, mas favoreceram experiências de reorganização simbólica e desenvolvimento cognitivo. O brincar possibilitou que as crianças

transformassem objetos, espaços e situações concretas em cenários imaginários carregados de significados, evidenciando a centralidade do jogo simbólico na construção do pensamento infantil.

Assim, as transformações observadas nos desenhos e nas brincadeiras indicam que o contato com experiências lúdicas intencionalmente planejadas contribuiu para ampliar as capacidades de representação, assimilação e simbolização das crianças. Sob a ótica piagetiana, tais processos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo na infância, pois permitem que a criança interprete, reorganize e compreenda o mundo a partir de suas próprias experiências e construções mentais.

Considerações finais

Esse trabalho pretendeu investigar os efeitos de ações brincante em sala de aula sobre a percepção de crianças acerca do que é brincar. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que as crianças tinham percepções diferentes sobre o brincar, visto que em casa gostavam de brincar de uma coisa e na escola de outra, sem perceber a possibilidade de que o ensino poderia ocorrer atrelado ao brincar. As mediações e intervenções possibilitaram essa percepção a partir do momento em que elas realizaram desenhos, do terceiro momento da oficina brincante, e não atividades que eram feitas em sala de aula, levando a crer que o objetivo foi atingido em razão da mudança de preferências das crianças em relação ao entendimento do brincar.

Por fim, em relação a planejar, executar e avaliar uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico, a oficina brincante foi elaborada levando em consideração as necessidades das crianças. A intervenção brincante baseada no Jogo simbólico permitiu o contato com novos materiais, a produção de novos brinquedos, e novas vivências, demonstrando que os objetivos propostos foram atingidos, em razão da alegria estampada no rosto das crianças que perguntavam sempre quando teriam a possibilidade de vivenciar esses momentos prazerosos e alegres novamente.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 419-442, 2005.

BALESTRA, M. M. M. Piaget: uma importante contribuição para a educação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 4, n. 1, 2005.

BOMBONATO, G. A.; FARAGO, A. C. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 171-195, 2016.

BORBA, A. M. **As culturas da infância no contexto da educação infantil. Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: Eduff, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 jul. 2023.

CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, n.120, p. 1-4, 2010.

COSTA, A. R. *et al.* “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção?. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 45-52, 2016.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, p. 2301-1-2301-10, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. O jogo simbólico na primeira infância. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, v. 1, n. 1, p. 172-192, 2009.

LINS, M. J. S. da C. **Contribuições da teoria de Piaget para a educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 2, n. 4, p. 11-29, 2018.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. L.; NASCIMENTO, P. M. P. do. Contribuições de Jean Piaget à educação profissional: apontamentos para a prática docente. **Cadernos de Pedagogia**, v. 11, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**, trad. Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-

69, fev. 1995.

DE FREITAS, U.; DE LARA, M.L. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010.

FELDMAN, I.; ORTEGA, A.C. Aspectos do Jogo Simbólico de uma criança de cinco anos. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 82, p. 88-111, 2012.

ROSA, A.S.; TRUCCOLO, a.B. Estudo de campo sobre o brincar livre como potencializador do desenvolvimento da autonomia de crianças. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 41, p. 6177-6203, 2024.

DE ASSIS, O.Z.M. O jogo simbólico na teoria de Piaget. **Pro-posições**, v. 5, n. 1, p. 99-108, 1994.

DE MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de pesquisa**, n. 93, p. 5-11, 1995.

Recebido: novembro/2025
Correções requeridas: maio/2026
Aprovado: junho/2026