

Brinquedos estruturados e não estruturados: olhares dos estagiários da UFMA

Structured and unstructured toys: perspectives of UFMA student teachers

Elenice Costa Muniz Neta¹

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís-MA, 65080-805, Brasil

Edith Maria Batista Ferreira²

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís-MA, 65080-805, Brasil

Resumo: O brincar constitui-se um direito e um princípio pedagógico fundamental na educação das crianças. Este artigo objetiva analisar os brinquedos presentes na escola da infância e suas implicações para o desenvolvimento infantil, a partir das percepções de estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu 16 participantes que realizaram estágios obrigatórios e não obrigatórios em instituições de Educação Infantil entre 2021 e 2025. O instrumento de geração de dados foi um questionário digital com perguntas fechadas e aberta. O estudo fundamenta-se em Vigotsky (1989), Pikler (2017), Brougère (1997; 2010), Benjamin (2009), Kishimoto (2007; 2010), Freinet (1996) e em documentos da política nacional para a primeira infância (Brasil, 2009; 2018). Os resultados revelam que, embora brinquedos estruturados predominem na escola da infância, há crescente valorização dos brinquedos não estruturados, que ampliam o repertório das crianças, favorecem a autonomia e estimulam expressões singulares.

Palavras-chave: Brinquedo; infância; estágio.

Abstract: Play is a right and a fundamental pedagogical principle in children's education. This article aims to analyze the toys present in kindergarten and their implications for child development, based on the perceptions of interns in the Pedagogy program at the Federal University of Maranhão (UFMA). The qualitative research involved 16 interns from the 2021.1 academic year, who completed mandatory and non-mandatory internships in early childhood education institutions between 2021 and 2025. The data generation instrument was a digital questionnaire with open-ended questions. The study is based on Vygotsky (1989), Pikler (2017), Brougère (1997; 2010), Benjamin (2009), Kishimoto (2007; 2010), Freinet (1996) and national policy documents for early childhood (Brazil, 2009; 2017). The results reveal that, although

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduanda em Psicopedagogia pela FEVENI. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2714-6224>. E-mail: elenicemuniz31@gmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Doutora em Educação (PPGE/UECE). Coordenadora do Núcleo de Educação e Infância da UFMA. Coordenadora de Estágio Não Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7816-8776>. E-mail: edith.maria@ufma.br.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

structured toys predominate, there is a growing appreciation for unstructured toys, which expand children's repertoire, promote autonomy and stimulate unique expressions.

Keywords: Toy; childhood; internship.

1. Introdução

O brincar não é apenas uma atividade da infância: é linguagem, corpo e presença. É nele que a criança encontra o modo mais legítimo de estar no mundo, de experimentar, de inventar e de construir sentidos para aquilo que a rodeia. Brincar é mais do que uma ação; é um jeito de se dizer, de existir e de criar.

Mesmo reconhecido como direito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) e na Base nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o brincar muitas vezes ainda aparece diminuído, visto a partir de uma lógica adultocêntrica que o enquadra em metas, resultados e justificativas. Mas, como lembram Vigotsky (1989) e Kishimoto (2010), o brincar escapa da mensuração: nele a criança vai além de si, reinventa o que é e o que pode ser.

Quando uma caixa vira casa, um tecido vira capa ou um galho se transforma em colher, vemos aquilo que Benjamin (2009) chamaria de potência cultural da infância: o brincar como criação de mundos. Brougère (2010) nos ajuda a compreender o brinquedo não como objeto acabado, mas como suporte simbólico que a criança manipula e reinventa. Pikler (2017) insiste que essa liberdade precisa de tempo, espaço e do olhar respeitoso do adulto, para que a autonomia floresça. E, como lembra Cavassana (2021), é nesse gesto criador que se fortalece a identidade e a subjetividade da criança.

É nesse cenário que nasce esta pesquisa, conduzida a partir da pergunta: Com o que brincam as crianças na Educação Infantil? Para respondê-la, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, tomando como referência as percepções de estagiários de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em seus estágios obrigatórios e não obrigatórios, que, ao mergulharem no cotidiano das instituições, puderam viver os desafios, as tensões e as descobertas de uma escola que precisa se deixar transformar pela infância.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

O artigo encontra-se organizado em duas seções centrais, além da introdução, metodologia e das considerações finais. Na primeira seção, discute-se a potência dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil. São apresentados os conceitos que diferenciam brinquedos estruturados e não estruturados, destacando a dimensão simbólica, cultural e formativa destes últimos. A análise apoia-se em referenciais como Vigotsky (1989), Pikler (2017), Kishimoto (2010), Brougère (2010), Benjamin (2009) e Cavassana (2021), que permitem compreender o brincar como linguagem legítima da infância e como espaço de invenção, autonomia e construção de subjetividade. Composto esse referencial, Freinet (1996) ressalta que os métodos pedagógicos não devem aprisionar a vida em esquemas rígidos, mas se flexibilizar para acompanhar a riqueza das experiências infantis, reconhecendo nelas um movimento criador e transformador, o que passa necessariamente pela experiência do brincar. Essa parte ainda problematiza o papel do professor como mediador sensível, a organização dos tempos e espaços do brincar e a necessidade de garantir materiais abertos que ampliem as experiências infantis.

Na segunda seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica realizada com 16 estagiários do curso de Pedagogia da UFMA, que viveram estágios obrigatórios e não obrigatórios entre os anos de 2021 e 2025. A seção analisa as percepções dos participantes acerca dos brinquedos disponíveis na escola da infância, evidenciando a predominância dos estruturados, mas também o reconhecendo o crescente valor pedagógico dos brinquedos não estruturados. São discutidos os espaços e momentos destinados ao brincar, o lugar do desemparedamento da infância e as falas dos estagiários que ressaltam a criatividade, a autonomia e a expressividade das crianças quando têm acesso a materiais não convencionais.

Por fim, as considerações finais retomam os principais achados, reforçando a importância de repensar os tempos, espaços e materiais do brincar na Educação Infantil e defendendo a centralidade da criança como protagonista de suas experiências lúdicas.

Ademais, convém enfatizar que esta pesquisa se alinha ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que trata da



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

educação de qualidade, visto ser impossível pensar uma escola da infância que atenda às crianças, promovendo seu pleno desenvolvimento, sem garantir a elas o direito ao brincar livre.

2. Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, alinhada à compreensão de que o brincar, como destacam Vygotsky (1989) e Kishimoto (2010), é uma prática simbólica, histórica e cultural que não pode ser reduzida a mensurações objetivas. O estudo buscou compreender os sentidos atribuídos aos brinquedos estruturados e não estruturados, tomando como referência as vivências concretas dos estagiários e o lugar do brinquedo na escola da infância.

Para Losch et. al (2023), a pesquisa qualitativa na área da Educação se ocupa em compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de informações subjetivas, como entrevistas, observações e relatos de vivências. O enfoque está em alcançar uma compreensão minuciosa e aprofundada do assunto em análise, ao invés de simplesmente quantificar o fenômeno.

Assim, o estudo qualitativo envolveu 16 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ingressantes no primeiro semestre do ano de 2021, que atuaram em estágios obrigatórios e não obrigatórios em instituições de Educação Infantil no período compreendido entre 2021 e 2025. A escolha desse público deu-se pelo fato de que os estágios representam momentos formativos privilegiados para observar, refletir e problematizar práticas pedagógicas, como afirmam Ferreira et al. (2022), ao destacarem a importância da escuta sensível e do olhar investigativo no campo da Educação Infantil.

O instrumento de geração de dados foi um questionário elaborado no Google Formulários, composto por oito questões abertas e uma fechada, disponibilizado aos estudantes via e-mail e Whatsapp. Essas questões abordaram: a caracterização da instituição de estágio, o tempo de experiência na Educação Infantil, o público atendido, os espaços e momentos destinados ao brincar,



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

os tipos de brinquedos disponibilizados e as percepções dos estagiários sobre os brinquedos não estruturados no processo de desenvolvimento infantil. Como lembram Cavassana (2021) e Brougère (2010), analisar o brincar exige considerar tanto os materiais disponibilizados quanto os usos que as crianças fazem deles, construindo sentidos que ultrapassam a função utilitária dos objetos.

A análise dos dados permitiu identificar categorias ligadas às concepções de brincar, aos espaços e tempos de vivência e à valorização dos brinquedos não estruturados. O tratamento dos dados foi orientado pelo referencial teórico já apresentado: a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989), a noção de abertura simbólica do brinquedo em Kishimoto (2010), a valorização da autonomia na abordagem de Emmi Pikler (Kálló; Balog, 2017) e a defesa de materiais não estruturados como recursos de criação em Ferreira et al. (2022), Cavassana (2021) e Brougère (2010).

Do ponto de vista ético, a pesquisa assegurou a participação voluntária dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a preservação do anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. Os dados gerados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa em educação.

3. A potência dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil

A presença do brinquedo na escola da infância ocorre de maneira diversa. Em muitos contextos, prevalecem os brinquedos industrializados, dotados de funções pré-definidas e com forte apelo comercial que, embora façam parte da cultura contemporânea da infância, nem sempre contribuem para a criatividade e a autonomia infantil. Esses objetos, geralmente prontos e direcionados ao consumo, reduzem as possibilidades de invenção e colocam a criança no papel de mera usuária de algo previamente estabelecido, deixando à margem a sua possibilidade de criação. Em contrapartida, ganham destaque os chamados brinquedos não estruturados ou materiais não



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

convencionais ou de largo alcance, como tecidos, caixas, tampas e elementos da natureza, que, por não possuírem funções específicas, permitem à criança projetar sobre eles novos significados.

Para compreender as contribuições dos chamados brinquedos não brinquedos (Ferreira et al., 2022) no cotidiano das salas de referência da Educação Infantil, é necessário, antes, defini-los. Esses materiais, também conhecidos como elementos não estruturados, de largo alcance ou recursos abertos, não possuem uso determinado e, justamente por isso, oferecem múltiplas possibilidades de exploração.

Como destacam Ferreira et al. (2022, p. 22), “[...] os brinquedos não brinquedos são objetos cotidianos que colocamos à disposição da criança para que ela invente a sua própria brincadeira: palitos, botões, caixas [...]”. Seu valor não está no objeto em si, mas na relação que a criança estabelece com ele e o que esse brinquedo pode se tornar. Essa interação, livre de expectativas adultas e sem funções prévias, permite que o brincar floresça como linguagem legítima da infância, uma linguagem que não necessita de justificativas, mas apenas de ser vivida pelas crianças.

Kishimoto (2010) ressalta que o brinquedo não se define por sua utilidade prática, mas por sua abertura simbólica. Quando manipulado livremente pela criança, um objeto comum, como uma caixa ou um pedaço de tecido, pode transformar-se em brinquedo, desde que possibilite a criação e a imaginação. É nesse sentido que se insere a noção de brinquedo não brinquedo: materiais que, embora não tenham sido concebidos originalmente para essa finalidade, tornam-se ferramentas potentes de expressão infantil e do brincar livre, possibilitando a criança uma riqueza de possibilidades.

Em contraste, os brinquedos estruturados, geralmente produzidos comercialmente, apresentam funções específicas e regras de uso previamente estipuladas, o que pode limitar a criatividade e a liberdade de exploração das crianças, pois tendem a direcionar sua forma de brincar.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

Assim, cabe ao educador assegurar a presença de materiais abertos no espaço escolar e evitar interferências que restrinjam as criações infantis. O papel do professor é o de mediador e observador sensível, e não o de impor regras rígidas baseadas apenas em suas próprias expectativas. A intervenção exagerada do adulto no brincar com esses recursos, como advertem Ferreira et al. (2022, p. 23), pode “[...] limitar ou até mesmo afastar as possibilidades de experimentação e invenção que essa forma de brincar propicia”.

Essa mesma lógica se aproxima da concepção de Freinet (1996), para quem a aprendizagem se dá no tateamento experimental, isto é, pela tentativa, erro, exploração e reconstrução constante. Partir de teorias abstratas e distantes da realidade, de uma educação sistêmica, limita o tateamento como afirma o autor,

Mas a realidade da vida extravasa a cada instante desse marco formal sempre estreito, como para nos lembrar que é inútil querer submetê-lo a nossos métodos e que estes é que devem enriquecer-se e flexibilizar-se para servir à vida e desenvolvê-la. (Freinet, 1996, p. 25)

Dessa forma, não cabe submeter a experiência da criança a esquemas rígidos, mas sim compreender que os métodos devem se enriquecer e flexibilizar para servir à vida e desenvolvê-la. Essa concepção não trata de enquadrar a infância em normas e procedimentos predefinidos, mas de permitir que a pedagogia se adapte às necessidades reais das crianças, acolhendo sua curiosidade, criatividade e a potência da criança como parte constitutiva do processo educativo, o que não pode acontecer sem o brincar.

O aproveitamento dos brinquedos não brinquedos está diretamente relacionado à forma como o tempo e o espaço são organizados na Educação Infantil. Para que revelem plenamente seu potencial simbólico, é indispensável que a criança disponha de tempo livre, sem interrupções e sem comandos externos que destoam do contexto criado em seu imaginário fértil e criativo. Ferreira et al. (2022) destacam que é no seu tempo que a criança encontra novas formas de se relacionar com



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

os objetos, explorando-os sem direcionamentos, de acordo com a lógica própria da infância. Oferecer materiais abertos sem tempo adequado, significa limitar sua potência criadora.

Esse tipo de brincar livre caracteriza-se pela ausência de intervenção direta do adulto na definição de regras ou objetivos, possibilitando às crianças explorar materiais, ambientes e situações de maneira autônoma. Para Vygotsky (1989, p. 85), “[...] ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade”. Nessa perspectiva, o brincar torna-se um meio para que a criança ultrapasse limites imediatos e alcance novos níveis de desenvolvimento, favorecendo sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O brincar livre, nesse sentido, está profundamente vinculado ao uso de materiais não estruturados, que ampliam as oportunidades de invenção e criação. Diferentemente dos brinquedos prontos, esses elementos não carregam funções predefinidas, permitindo que a criança atribua seus próprios sentidos e, assim, potencialize aprendizagens espontâneas e significativas. Nesse processo, brincar torna-se um espaço essencial de construção de si, no qual a criança não apenas reproduz ações, mas reinventa, cria e expressa sua subjetividade.

Entre as abordagens que mais contribuem para a compreensão da força desse brincar livre, destaca-se a perspectiva de Emmi Pikler e de suas colaboradoras (Falk, 2010). Fundamentada na observação respeitosa da criança desde os primeiros meses de vida, essa proposta valoriza a autonomia como princípio central.

Para Kálló e Balog (2017, p. 18), “a incapacidade de brincar de maneira independente reforça inevitavelmente o sentimento de dependência da criança com relação ao adulto. Da mesma maneira, a atividade independente permite experimentar autonomia”. Essa concepção rompe com práticas de controle excessivo e com a tendência adultocêntrica de conduzir a brincadeira, colocando em evidência que o tempo e o espaço devem ser oferecidos sem interrupções ou interferências, a fim de que a criança descubra, por si mesma, os limites e as possibilidades do corpo, dos objetos e das relações.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

Nesse sentido, o brincar livre não é apenas uma atividade recreativa, mas um exercício fundamental de autoconhecimento, confiança e segurança afetiva. A cada gesto espontâneo, a criança constrói um repertório de experiências que lhe permite testar hipóteses, enfrentar desafios e elaborar soluções, desenvolvendo competências cognitivas, motoras e socioemocionais de forma integrada.

Assim, o adulto assume um papel de mediador discreto e atento, que garante condições para que a infância se expresse em sua inteireza, reconhecendo o brincar como caminho legítimo de desenvolvimento e de constituição da subjetividade. É nesse gesto livre, cotidiano e potente que a criança se reconhece como autora daquilo que vive, elaborando experiências que não lhe são dadas prontas, mas que constrói por si mesma.

Brincar, portanto, não é apenas espontâneo: é exercício de cultura, pertencimento e expressão, sendo também

[...] a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Assim, o brincar livre com materiais abertos assume um papel formativo profundo, alimentando a autonomia, a criatividade e a identidade cultural da infância. (Kishimoto 2007, p. 26)

Esses materiais ampliam as possibilidades de uso, incentivam a experimentação, a resolução de problemas e a expressão simbólica, todos elementos essenciais ao desenvolvimento infantil. Outro ponto relevante é que o brincar livre contribui também para o desenvolvimento socioemocional, pois cria oportunidades de interação que ajudam a criança a lidar com emoções, conflitos e cooperação. Para Vygotsky (1989), brincar não apenas reflete a realidade, mas possibilita que a criança a transforme, atribuindo novos sentidos às suas experiências.

Cavassana (2021) reforça que o brincar livre está diretamente associado ao processo de construção da identidade infantil, uma vez que possibilita expressar sentimentos, testar limites e desenvolver autonomia. Ao interagir com diferentes elementos e contextos, a criança ressignifica suas vivências e amplia sua compreensão de si e do mundo. Esse brincar não só contribui para o

Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

desenvolvimento cognitivo e motor, mas também fortalece a formação da subjetividade e das relações interpessoais que a criança tende a desenvolver no seu percurso social.

Além disso, o contato com materiais não estruturados permite explorar, de maneira construtiva, os conceitos matemáticos, físicos e espaciais, ampliando a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico. Cavassana (2021, p. 127) enfatiza “[...] a necessidade de garantir a oferta de brinquedos e materiais diversos que estimulem distintas formas de brincar, possibilitando, assim, a ampliação do repertório brincante das crianças”. Isso mostra como o brincar livre com materiais não estruturados configura-se como experiência rica e significativa, que ultrapassa o entretenimento e se consolida como ferramenta fundamental ao desenvolvimento infantil.

Nesse processo, a criança atua como intérprete ativa da cultura: manipula, adapta, transforma e reinventa os objetos que a cercam. Para Brougère (2010, p. 14), “o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis”, o que significa que sua potência não reside no que ele é, mas no que pode se tornar nas mãos da criança. Essa abertura simbólica permite que cada material seja ressignificado de acordo com a imaginação, a experiência e a vivência social da criança, revelando um processo criativo que ultrapassa a simples utilização funcional do objeto. Assim, um galho pode transformar-se em espada, um pano em capa ou uma caixa em navio, evidenciando que o brincar é sempre construção cultural, atravessada por repertórios individuais e coletivos.

Para que esse potencial se realize plenamente, é fundamental garantir no acervo brinquedos não estruturados e elementos da própria cultura da criança, pois são eles que oferecem condições para que o brincar seja exercício de autoria, liberdade e invenção. Ao disponibilizar tais materiais, a escola reconhece a criança como sujeito produtor de sentidos e não apenas como receptora de objetos previamente definidos pelo mercado ou pelo adulto.

Diante do exposto, constata-se que os brinquedos estruturados continuam ocupando lugar predominante na escola da infância, mas os brinquedos não estruturados se revelam como recursos potentes para a criatividade, a autonomia e a expressão cultural das crianças. Reconhecer o valor desse brincar livre implica ampliar tempos e espaços que favoreçam a experimentação, rompendo com práticas que restringem a infância a objetos prontos e significados impostos.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

Esse cenário aponta para a necessidade de repensar o papel da escola e do professor como mediadores sensíveis e atentos ao direito de brincar. Na próxima subseção, discute-se as percepções dos estagiários da UFMA acerca desses processos, evidenciando como suas experiências nos estágios obrigatórios e não obrigatórios contribuem para refletir sobre os desafios e possibilidades do brincar na Educação Infantil.

3.1 O brincar na escola da infância: espaços, tempos e brinquedos

Com o objetivo de analisar os brinquedos presentes na escola da infância e suas possíveis implicações no desenvolvimento infantil, desenvolveu-se uma investigação com 16 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ingressantes no período letivo de 2021.1, que atuaram em estágios obrigatórios e não obrigatórios em instituições de Educação Infantil entre os anos de 2021 e 2025.

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumento de geração de dados um questionário elaborado no Google Formulários e contemplou diferentes tipos de instituições: privadas (8), públicas (2), filantrópicas (2), comunitárias (1) e de arranjos mistos, o que reflete a diversidade de realidades vivenciadas durante os estágios. O questionário foi composto por 8 questões abertas e uma fechada, que abordavam aspectos como a instituição de estágio, o tempo de atuação na Educação Infantil, o público atendido, os momentos e formas de brincar, os tipos de brinquedos disponíveis e as percepções dos estagiários sobre a utilização de brinquedos não estruturados no processo de desenvolvimento infantil.

Essas questões tiveram como finalidade não apenas identificar os contextos vivenciados pelos estagiários, mas também compreender de que maneira o brincar é concebido e realizado nos espaços escolares, com atenção especial à presença ou ausência de brinquedos não estruturados e às concepções pedagógicas que permeiam tais práticas. A última pergunta, de caráter aberto, possibilitou um aprofundamento na compreensão sobre os significados atribuídos ao brincar livre e



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

suas potencialidades no processo de desenvolvimento infantil, permitindo uma análise mais sensível e qualitativa das informações obtidas.

Os espaços indicados como locais de brincadeira pelas crianças revelaram, nas respostas, a predominância da sala de referência, mencionada em 100% das indicações, seguida pelo parque (68,8%), pátio (62,5%) e quadra (31,3%). Nota-se que a sala de referência ainda se mantém como o espaço central do brincar, o que restringe as oportunidades de movimento e exploração das crianças, que já permanecem por longos períodos nesse ambiente. Como destacam Ferreira et al. (2022, p. 31): “[...] elas passarão o resto de suas vidas estudando em cadeiras e mesas e depois trabalhando em cadeiras e mesas. Vamos explorar o chão, vamos brincar com as crianças no chão [...]”.

Esse quadro pode ser interpretado também a partir da proposta do desemparedamento da infância, que defende a ampliação das experiências infantis para além das paredes da sala, favorecendo o contato com a natureza, o ar livre e a diversidade de texturas, sons e espaços. Tal perspectiva compreende que o espaço também educa e que ambientes abertos e variados potencializam o brincar livre, estimulam a autonomia e contribuem para vivências mais significativas no desenvolvimento integral das crianças. Desemparedar, nesse contexto, é reconhecer que a infância necessita de chão, céu, vento, possibilidades e liberdade para construir saberes com todo o corpo, em diálogo com o mundo ao redor (Horn; Barbosa, 2022).

Em relação aos momentos destinados ao brincar, as respostas indicaram: recreio (62,5%), chegada (56,3%) e diferentes momentos ao longo do dia (50%). A concentração do brincar nesses períodos, especialmente no recreio e na chegada, demonstra que a atividade, na maioria das vezes, acontece fora do tempo pedagógico intencional. Esse cenário reflete uma concepção restrita do brincar, frequentemente associado a intervalos, descanso ou espera, em vez de ser reconhecido como um direito da criança. Nascimento e Sousa (2023) destacam que a interação entre crianças é uma dimensão importante no desenvolvimento e aprendizagem infantil; essa inter-relação facilita a construção da subjetividade da criança e dos processos psicológicos. Nesse sentido, limitar o brincar



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

a momentos específicos significa também restringir oportunidades de troca, convivência e aprendizagens significativas que emergem do coletivo infantil.

Quanto aos brinquedos disponibilizados, observou-se forte predominância dos estruturados e industrializados, como bonecas, carrinhos, panelinhas e similares. Em 8 respostas (50% do total), esse tipo de material foi citado de maneira exclusiva. Nas demais, embora aparecessem em conjunto com outros recursos, os brinquedos estruturados continuaram sendo mencionados com frequência, evidenciando sua posição dominante no cotidiano escolar. Já os brinquedos não estruturados foram lembrados por apenas cinco participantes, correspondendo a 31,3% das respostas, o que indica sua baixa presença nos contextos de Educação Infantil investigados.

Ainda que os brinquedos estruturados predominem nos espaços escolares, os relatos dos participantes evidenciam uma valorização expressiva dos brinquedos não estruturados. Os estagiários apontaram o potencial desses materiais para enriquecer as vivências infantis, promover maior autonomia e estimular a criatividade no ato de brincar. Conforme relataram alguns participantes:

Os brinquedos não estruturados são de extrema importância para educação infantil, visto que desenvolve diversas potencialidades por meio do brincar. A ludicidade e criatividade transformam um cilindro em um binóculo, em um cone de sorvete... e creio que, essa é a parte mais bonita do brincar, utilizar a imaginação e (re)criar diversas potencialidades e significados para um objeto. (Estagiário 1, 2025)

São fundamentais, principalmente nesta fase de desenvolvimento das crianças. Potencializa o ser criança sendo protagonista no brincar, permitindo que explore sua criatividade, autonomia e habilidades psicomotoras, sociais etc. (Estagiário 2, 2025).

As respostas revelam uma percepção clara de que os brinquedos não estruturados favorecem a autonomia das crianças. Ao criarem suas próprias brincadeiras, tomarem decisões sobre o uso dos materiais e construir narrativas, as crianças atuam como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, logo:



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

O brincar com brinquedos não estruturados é extremamente valioso para o desenvolvimento integral das crianças. Esses brinquedos não possuem uma função fixa ou definida, o que abre espaço para a criatividade, a imaginação e a autonomia da criança durante a brincadeira. (Estagiário 3, 2025)

Os participantes também teceram comentários que vão ao encontro das ideias de Benjamin (2009), ao reconhecerem que, em vez de fomentar a liberdade criadora, os brinquedos prontos podem restringir as possibilidades expressivas e cognitivas das crianças, limitando-as a um papel passivo de consumidoras de sentidos prontos, e não de produtoras de cultura. Como aponta uma das falas: “[...] E com o uso apenas de brinquedos convencionais, a aquisição dessas habilidades pode ser comprometida, já que os pequenos recebem itens prontos e não são desafiados a usarem suas potencialidades em pleno desenvolvimento”. (Estagiário 3, 2025)

Como reafirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), o brincar é um eixo central da prática pedagógica, especialmente quando parte da escuta e da liberdade da criança. Nesse sentido, a fala da participante expressa com sensibilidade essa perspectiva:

Os brinquedos não estruturados são de extrema importância para educação infantil, visto que desenvolvem diversas potencialidades por meio do brincar. A ludicidade e criatividade transformam um cilindro em um binóculo, em um cone de sorvete... e creio que, essa é a parte mais bonita do brincar, utilizar a imaginação e (re)criar diversas potencialidades e significados para um objeto. (Estagiário 4, 2025)

Os resultados desta pesquisa permitem identificar um paradoxo: embora os brinquedos estruturados ainda sejam majoritários nos contextos escolares, cresce entre os estagiários o reconhecimento do valor pedagógico dos brinquedos não estruturados. As respostas apontam que, quando disponíveis, esses materiais ampliam o repertório das crianças, promovem sua autonomia e incentivam formas singulares de expressão. Ao interagir com objetos não convencionais, as crianças não apenas exercitam a imaginação, mas assumem-se como protagonistas de suas próprias experiências.

Essas evidências nos levam, assim, a refletir sobre o papel do brinquedo na escola da infância: mais do que disponibilizar objetos prontos, é fundamental assegurar às crianças tempos e

Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

espaços que lhes permitam criar, explorar e atribuir significados ao mundo a partir de seus próprios gestos e narrativas.

4. Considerações finais

Esta pesquisa foi conduzida por uma pergunta aparentemente simples, mas potente: Com o que brincam as crianças na Educação Infantil? Ao abrir espaço para essa indagação, buscou-se não apenas nomear brinquedos, mas compreender como eles se fazem presentes na escola da infância e quais sentidos produzem no desenvolvimento infantil. O olhar foi tecido a partir das percepções dos estagiários de Pedagogia da UFMA, sujeitos em formação que, ao adentrarem o cotidiano das instituições, vivem na pele as tensões e as descobertas de uma educação que precisa, cada vez mais, colocar a criança no centro.

Ao longo do percurso, revisitamos ideias e conceitos que nos ajudam a reconhecer o brincar como linguagem legítima da infância, uma linguagem que não pede justificativas, mas apenas se realiza quando a criança encontra espaço, tempo e materiais que respeitem sua potência criadora. Diferenciamos brinquedos estruturados e não estruturados, mas mais do que a categorização, interessa perceber como os espaços, as mediações e os gestos dos adultos atravessam e, muitas vezes, limitam ou expandem as experiências do brincar.

Os dados revelaram um cotidiano ainda marcado pela forte presença de brinquedos prontos, industrializados, que chegam às crianças como objetos acabados. No entanto, emergiram também experiências vibrantes com materiais não estruturados, tecidos, caixas, galhos, potes, que se transformam em mundos inteiros nas mãos das crianças. Ali, no improviso, na invenção e na autoria, o brincar mostra sua potência de ser cultura, expressão e resistência.

Esta investigação não aponta para a defesa de um brinquedo em detrimento de outro. O que ela nos convoca é a uma escuta mais atenta da infância: uma escuta que se faz chão, corpo, tempo estendido, silêncio e presença. Cada caixa que vira barco, cada pano que vira capa, cada galho que vira colher, carrega em si não apenas um gesto lúdico, mas a invenção de mundos possíveis.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

Por fim, talvez seja justamente aí que resida a esperança: na capacidade que esses futuros professores, ainda em formação, demonstram de ampliar o olhar para além do objeto, reconhecendo no brincar um direito e um modo de ser da criança. Que possamos, como educadores, sustentar esse tempo do brincar com encantamento e compromisso, lembrando sempre que, como nos alerta Ferreira et al. (2022), não é o brinquedo que importa, mas aquilo que a criança faz dele.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/28>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 10.
- CAVASSANA, Letícia. O brincar na educação infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1–11, 15 jun. 2021.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler**. Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2010.
- FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira da. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Editora Bestiário, 2022.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- KÁLLÓ, Judit; BALOG, Ágnes. **Brincar e crescer: a abordagem Pikler-Lóczy para a autonomia da criança**. Tradução: Patrícia Chiozzini. São Paulo: Omnisciência, 2017.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras nas propostas pedagógicas da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 16 setembro de 2025.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz do; SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. **Educação & Formação, Fortaleza**, v. 8, e11284, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11850>. Acesso em: 30 set. 2025.

PIKLER, Emmi. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 6. ed. São Paulo: Penso, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 02 de dezembro de 2025.

Aprovado em 08 de dezembro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, e268864, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.268864>