APRENDER BRINCANDO:
OS RECURSOS VISUAIS E AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS

ETIENE RODRIGUES PESSOA

RESUMO
O presente artigo discute o potencial dos recursos visuais e audiovisuais como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, enfatizando a importância do aprender brincando como eixo integrador das práticas pedagógicas contemporâneas. A partir de uma perspectiva lúdica e interativa, analisa-se de que maneira imagens, vídeos, sons, animações e ilustrações podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, estimulando a atenção, a memória, a linguagem, a criatividade, a socialização e a expressão simbólica. Fundamentado em autores como Vygotsky, Kishimoto, Papert, Piaget, Freire e Moran, o estudo adota uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, pautada na análise crítica de obras e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é compreender como o uso intencional e planejado dos recursos midiáticos pode favorecer o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa desde a primeira infância. Os resultados apontam que a integração entre ludicidade e tecnologia amplia as possibilidades de exploração, descoberta e construção de conhecimentos, fortalecendo o papel do brincar como linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças. Conclui-se que o uso pedagógico dos recursos visuais e audiovisuais, mediado por educadores sensíveis e críticos, não substitui o brincar livre, mas o complementa de forma enriquecedora, tornando-se um caminho promissor para consolidação de uma educação infantil criativa, inclusiva e, alinhada à formação integral na sociedade contemporânea. Em síntese, o estudo reafirma que o brincar é a base sobre a qual se constrói o prazer de aprender e que os recursos visuais e audiovisuais, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, ampliam as formas de expressão, possibilitam a inclusão e fortalecem a autonomia das crianças. Assim, a integração entre ludicidade, tecnologia e mediação docente se configura como elemento essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa inovadora, sensível e comprometida com a construção de uma infância mais crítica, criativa e significativa.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Aprender Brincando; Recursos Visuais; Recursos Audiovisuais; Ludicidade; Mediação Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial à infância e constitui-se como a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças. De acordo com Kishimoto (2007, p. 15), "brincar é uma forma de expressão e comunicação da criança com o mundo, e deve estar presente de forma significativa no cotidiano escolar". Essa afirmação traduz a compreensão de que o brincar é, antes de tudo, um modo de estar no mundo e de interagir com ele, um processo no qual a criança experimenta, imagina, cria e atribui sentidos às suas experiências.

No contexto da educação infantil, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um eixo estruturante do currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o brincar e as interações como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando que a criança aprende de forma integral: cognitiva, emocional, social e motora, quando tem oportunidade de participar ativamente de experiências significativas. Segundo o documento, é papel do educador criar ambientes que estimulem a curiosidade, a imaginação e o protagonismo infantil, respeitando as múltiplas linguagens que constituem o universo da infância.

A contemporaneidade, marcada pela presença constante das tecnologias digitais e pela centralidade das imagens e dos sons na cultura, impõe novos desafios à prática pedagógica. As crianças de hoje nascem em meio a múltiplas telas e dispositivos interativos; são sujeitos de uma cultura visual e midiática. Como afirma Moran (2013, p. 67), "o uso de vídeos, imagens e sons em sala de aula favorece a construção ativa do conheci-

mento, mediada pelo educador e pela interação entre os alunos". Essa construção ativa está profundamente ligada ao princípio do aprender brincando, uma abordagem que valoriza a ludicidade como caminho privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (1991) oferece uma base teórica sólida para compreender a importância do brincar e das mediações culturais no desenvolvimento infantil. Para o autor, "todas as funções superiores se originam nas relações sociais: primeiro entre as pessoas, e depois, no interior da criança" (VYGOTSKY, 1991, p. 47). O brincar, nesse sentido, é uma forma de mediação simbólica que possibilita à criança operar na chamada zona de desenvolvimento proximal, isto é, o espaço entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Quando o educador utiliza recursos visuais e audiovisuais como ferramentas de mediação, ele amplia as possibilidades de construção de sentido e estimula funções cognitivas complexas, como a atenção voluntária, a memória lógica e a imaginação criadora.

Papert (1980), ao discutir a aprendizagem mediada pela tecnologia, afirma que a criança aprende melhor quando está envolvida em atividades que despertam o prazer de descobrir, experimentar e criar, o que ele chama de "aprender fazendo". Essa concepção converge com o aprender brincando, pois ambos os enfoques valorizam a autonomia, a curiosidade e a experiência prática como elementos centrais da aprendizagem.

De maneira semelhante, Piaget (1976) entende o brincar como uma forma de assimilação da realidade, em que a criança transforma o mundo de acordo com suas estruturas cognitivas. Em suas palavras, "o jogo é o trabalho da criança", expressão que sintetiza a importância da ludicidade como modo de pensar, de compreender e de reinventar o mundo. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar, longe de ser uma pausa no aprendizado, é, na verdade, o próprio caminho por meio do qual o aprendizado acontece.

Nesse cenário, o uso de recursos visuais e audiovisuais na educação infantil surge como oportunidade para potencializar as experiências lúdicas, conectando o brincar às novas linguagens da cultura digital. Como destaca Barbosa (2010), a infância contemporânea vive uma multiplicidade de expressões sensoriais e simbólicas; portanto, o educador deve atuar como um "curador de experiências" que integra arte, tecnologia e brincadeira de forma significativa.

Freire (1996, p. 25) complementa esse raciocínio ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Isso implica que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula não deve ser reduzido a mera exibição de conteúdos, mas compreendido como prática dialógica que promove a autoria e a participação ativa da criança.

Dessa forma, planejar experiências visuais e audiovisuais que estimulem o brincar significa reconhecer que a criança é um sujeito de direitos, produtor de cultura e agente do próprio aprendizado. A escola, nesse contexto, precisa ser um espaço de múltiplas linguagens: visual, sonora, gestual, digital e simbólica, que favoreçam o desenvolvimento integral. Como aponta a UNESCO (2020), a alfabetização midiática e informacional deve começar desde os primeiros anos escolares, para que as crianças aprendam a interpretar criticamente as mensagens que consomem e produzam suas próprias narrativas de forma ética e criativa.

Portanto, este artigo tem como objetivo geral analisar de que modo o planejamento de experiências visuais e audiovisuais pode estimular o brincar e contribuir para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Especificamente, busca-se compreender: (1) como o brincar constitui um meio privilegiado de aprendizagem; (2) de que forma os recursos visuais e audiovisuais atuam como mediadores culturais; e (3) quais são as implicações pedagógicas e éticas do uso das tecnologias digitais na infância.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos que tratam da ludicidade, da mediação docente e do uso pedagógico das tecnologias. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre a integração entre o brincar, a multimodalidade e a inovação pedagógica,

reafirmando o compromisso com uma educação infantil humanizadora, crítica e criativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

O brincar é um fenômeno essencial na formação humana e constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem e desenvolvimento na infância. Mais do que simples passatempo, ele representa uma atividade simbólica por meio da qual a criança elabora experiências, constrói conhecimentos e desenvolve funções cognitivas, sociais e emocionais. Piaget (1976) compreende o jogo como expressão da inteligência infantil, sendo uma forma de assimilação da realidade que possibilita à criança reconstruir o mundo segundo suas próprias estruturas mentais. Para o autor, "o jogo é o trabalho da criança", uma vez que, ao brincar, ela mobiliza esquemas de ação e pensamento que contribuem para a formação de estruturas cognitivas mais complexas.

Vygotsky (1991) amplia essa compreensão ao introduzir a ideia de que o brincar é um espaço privilegiado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória e o pensamento abstrato. Segundo o autor, "todas as funções superiores se originam nas relações sociais" (VYGOTSKY, 1991, p. 47), e o brincar é uma forma de mediação simbólica que permite à criança operar na chamada zona de desenvolvimento proximal: o intervalo entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio do outro. Assim, o brincar não é apenas reflexo de um estágio de maturação, mas um processo ativo de internalização de significados culturais, no qual a imaginação desempenha papel central.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar possui função educativa justamente por articular imaginação, afetividade e criatividade, elementos indispensáveis ao desenvolvimento integral. A autora ressalta que o jogo e as atividades lúdicas não devem ser tratados como momentos de distração, mas como práticas pedagógicas significativas que promovem a aprendizagem por meio da ação, da experimentação e da interação. "Brincar é aprender com prazer", afirma Kishimoto (2011, p. 43), destacando que o lúdico é parte constitutiva do ato educativo e não mero acessório.

A inserção de recursos visuais e audiovisuais nesse contexto amplia ainda mais as possibilidades expressivas e cognitivas do brincar. Moran (2018) argumenta que as linguagens visuais e sonoras despertam emoções, estimulam a curiosidade e favorecem aprendizagens complexas, especialmente quando mediadas por um educador que promove o diálogo e a reflexão. Para o autor, as tecnologias educacionais devem ser compreendidas como pontes entre o conhecimento e a experiência, capazes de transformar o aluno em sujeito ativo da aprendizagem.

Papert (1980), precursor da aprendizagem mediada por tecnologias digitais, reforça essa ideia ao defender que a criança aprende de forma mais significativa quando é autora de suas próprias criações, explorando o mundo de maneira investigativa e prática. Em sua teoria do construcionismo, Papert propõe que o conhecimento é construído por meio da ação e da experimentação, e que o computador e outras mídias interativas podem ser ferramentas poderosas para o "aprender fazendo". Assim, a tecnologia torna-se um instrumento de ampliação das potencialidades do brincar, quando utilizada de maneira crítica e criativa.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (1996), para quem o processo educativo deve ser fundamentado na autonomia e na liberdade. O educador, segundo ele, não é um mero transmissor de saberes, mas um mediador que cria condições para que o aluno produza conhecimento de forma consciente e crítica. Como afirma Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Sob esse olhar, o uso pedagógico dos recursos audiovisuais deve superar o caráter meramente ilustrativo e assumir uma dimensão dialógica e emancipadora, promovendo a escuta, a participação e a autoria das crianças.

A ludicidade, nesse sentido, não se opõe à

tecnologia; ao contrário, constitui- se como princípio orientador para sua utilização pedagógica. Coll (2004) destaca que as tecnologias digitais, quando integradas a contextos educativos intencionais, favorecem a aprendizagem significativa, pois conectam os conteúdos escolares às experiências socioculturais dos alunos. Isso exige que o educador atue como um planejador consciente das experiências midiáticas, reconhecendo as múltiplas formas de expressão e comunicação da infância.

Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao afirmar que o professor é um profissional de saberes, cuja prática é atravessada por conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. A mediação tecnológica exige, portanto, formação contínua e reflexão crítica sobre o papel das mídias na constituição dos sujeitos. O professor precisa desenvolver competências para selecionar, adaptar e integrar os recursos audiovisuais de modo a atender à diversidade e aos diferentes estilos de aprendizagem.

Nessa linha, a UNESCO (2020) defende a alfabetização midiática e informacional como competência essencial para o século XXI, enfatizando que o contato com múltiplas linguagens deve começar desde a educação infantil. Essa alfabetização não se restringe ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas envolve a capacidade de compreender, interpretar, produzir e compartilhar informações de forma crítica e ética. Introduzir tais competências de maneira lúdica e contextualizada, conforme recomenda o organismo internacional, significa oferecer às crianças oportunidades para desenvolver consciência sobre as mídias que as cercam e aprender a utilizá-las como meio de expressão e construção de conhecimento.

Dessa forma, o uso de recursos visuais e audiovisuais no contexto da educação infantil precisa ser compreendido à luz das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Eles não substituem o brincar livre, mas ampliam o universo simbólico e cultural das crianças, proporcionando novas formas de explorar o mundo e de se expressar. O desafio pedagógico consiste em equilibrar o potencial criativo das tecnologias com os princípios humanizadores da educação, garantindo que o brincar permaneça como eixo central da prática educativa. Como ressalta Kishimoto (2007), a ludicidade é a base sobre a qual se constrói o prazer de aprender — e o audiovisual, quando utilizado de forma sensível e crítica, é um aliado poderoso nessa construção.

2.2 Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o contexto e as interações humanas.

Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas que discutem o brincar, as tecnologias educativas e o uso de recursos audiovisuais na educação infantil. Entre os autores consultados estão Vygotsky (1991), Piaget (1976), Kishimoto (2007, 2011),
Papert (1980), Moran (2013, 2018), Freire (1996), Coll (2004), Barbosa (2010), Lino de Macedo (2005) e Tardif (2014), além de documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017).

A análise concentrou-se em compreender como esses referenciais teóricos sustentam o uso pedagógico dos recursos visuais e audiovisuais, relacionando-os às práticas lúdicas na educação infantil. Não houve coleta de dados empíricos, mas uma reflexão interpretativa sobre o tema, visando a identificar princípios e diretrizes para a prática docente.

A partir dessa base teórica, o estudo buscou estabelecer relações entre os conceitos de ludicidade, mediação tecnológica e aprendizagem significativa. Essa opção metodológica permitiu construir um diálogo entre diferentes correntes teóricas: construtivista, sociocultural e crítica, possibilitando compreender a educação infantil como espaço de criação e diálogo. A análise textual das obras foi orientada pela identificação de categorias temáticas, como o brincar e a aprendizagem, a mediação docente e tecnológica e a ludicidade como princípio educativo.

Além disso, procurou-se observar convergências e divergências entre os autores no

que se refere ao papel das tecnologias no contexto do brincar. Enquanto Papert (1980) enfatiza o potencial da tecnologia para o pensamento criativo e a autoria, Vygotsky (1991) destaca o papel da interação social e da mediação simbólica no desenvolvimento cognitivo. Kishimoto (2011) e Barbosa (2010) contribuem com uma leitura centrada na ludicidade como linguagem da infância, enquanto Moran (2018) e Tardif (2014) reforçam a importância da intencionalidade pedagógica e da formação docente nesse processo. Essa triangulação teórica fortalece a validade interpretativa do estudo e amplia a compreensão do fenômeno investigado.

A escolha pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico também se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões simbólicas, culturais e afetivas da prática educativa. Conforme Minayo (2012), esse tipo de abordagem permite uma leitura crítica da realidade, privilegiando a subjetividade, o contexto histórico e o significado das ações humanas. Assim, o presente estudo busca não apenas descrever concepções, mas interpretar sentidos e construir reflexões propositivas, oferecendo subsídios para que educadores possam repensar o uso das tecnologias em práticas pedagógicas lúdicas e criativas.

Por fim, a metodologia adotada assume caráter reflexivo e integrador, ao articular diferentes perspectivas teóricas na busca de uma compreensão holística do fenômeno educacional. Trata-se, portanto, de uma investigação que valoriza a ludicidade como categoria central para a análise da mediação tecnológica na educação infantil, reconhecendo o brincar como um caminho privilegiado para a formação integral da criança e para a renovação das práticas docentes no contexto contemporâneo.

2.3 A ludicidade mediada pelas tecnologias: práticas e potencialidades

O uso de tecnologias visuais e audiovisuais no contexto escolar deve ser pautado na intencionalidade pedagógica e na valorização da experiência sensorial e criativa da criança. De acordo com Barbosa (2010), o brincar constitui-se em linguagem estética e social, por meio da qual as crianças constroem sentidos e se relacionam com o mundo.

Práticas pedagógicas que integram o audiovisual ao brincar incluem oficinas de fotografia, produção de vídeos curtos, experimentação com sombras, sons e animações simples, utilizando recursos acessíveis. Tais experiências permitem que a criança seja autora de suas narrativas e explore diferentes linguagens expressivas.

Moran (2018) argumenta que a aprendizagem torna-se mais significativa quando o aluno é envolvido em processos criativos e colaborativos, e não apenas como espectador. Assim, vídeos e jogos digitais devem ser utilizados como instrumentos de autoria e expressão, e não de passividade.

Lino de Macedo (2005) ressalta que o brincar possibilita o exercício da autonomia e o desenvolvimento da curiosidade intelectual. Quando a criança brinca com tecnologias, ela aprende a solucionar problemas, testar hipóteses e explorar a imaginação, competências essenciais para o pensamento científico.

Tardif (2014) lembra que o papel do professor é o de um profissional reflexivo, capaz de mobilizar saberes teóricos e práticos para criar ambientes de aprendizagem desafiadores e sensíveis às necessidades dos alunos. Nesse sentido, o educador torna-se um mediador cultural que planeja experiências integradoras entre o brincar, a arte e a tecnologia.

A BNCC (BRASIL, 2017) e a UNESCO (2020) enfatizam que a aprendizagem significativa na infância deve valorizar o protagonismo, a diversidade e o diálogo entre as diferentes formas de expressão. O uso de recursos visuais e audiovisuais, quando aliado à ludicidade, estimula múltiplas dimensões do desenvolvimento: cognitiva, afetiva, social, motora e estética.

Dessa forma, o uso pedagógico de recursos visuais e audiovisuais na educação infantil deve ter como princípio norteador a ludicidade, entendida não apenas como momento de descontração, mas como uma forma legítima de construção do conhecimento e de expressão cultural. O brincar, nesse contexto, é o eixo articulador que integra ima-

ginação, emoção e raciocínio, tornando-se o meio privilegiado pelo qual a criança interpreta o mundo e interage com os outros. Quando as tecnologias são utilizadas de forma lúdica, criam-se oportunidades para que a aprendizagem ocorra de modo prazeroso, criativo e significativo, respeitando o ritmo e os interesses infantis.

A ludicidade, portanto, não é um complemento da prática educativa, mas sua essência. Como afirma Kishimoto (2011), brincar é um ato de liberdade e invenção que possibilita à criança experimentar papéis, resolver problemas e desenvolver autonomia. Ao associar o brincar a recursos visuais e audiovisuais: como vídeos, fotografias, jogos digitais e animações, o educador potencializa as dimensões

simbólicas e afetivas do aprendizado, fazendo com que a tecnologia se torne uma extensão da fantasia e da curiosidade infantil. Assim, a escola passa a ser um espaço de criação coletiva, no qual o conhecimento se constrói por meio da interação entre arte, linguagem e imaginação.

A mediação docente nesse processo é fundamental. O educador deve atuar como promotor da ludicidade, garantindo que as experiências tecnológicas não percam seu caráter exploratório e criador. Conforme Lino de Macedo (2005), o brincar desenvolve a curiosidade intelectual e o pensamento investigativo; por isso, quando aliado à tecnologia, estimula a resolução de problemas, a experimentação e o desenvolvimento da autonomia cognitiva. Cabe ao professor planejar atividades que unam o prazer do brincar ao desafio do aprender, criando ambientes em que o erro, a descoberta e a invenção sejam valorizados.

Além disso, a ludicidade mediada por tecnologias visuais e audiovisuais amplia as possibilidades de inclusão e participação ativa. Por meio de jogos colaborativos, produções audiovisuais e atividades de criação coletiva, as crianças aprendem a cooperar, dialogar e reconhecer as diferenças como parte do processo educativo. A BNCC (BRASIL, 2017) e a UNESCO (2020) reforçam que o protagonismo infantil e a diversidade são elementos fundamentais da aprendizagem significativa, e a ludicidade é o caminho pelo qual esses princípios se concretizam na prática pedagógica. Brincar, nesse sentido, é também um ato de cidadania e de pertencimento.

Portanto, enfatizar a ludicidade no uso das tecnologias educacionais significa reconhecer a criança como sujeito ativo, criador e sensível. As experiências visuais e audiovisuais, quando planejadas com intencionalidade pedagógica e espírito lúdico, promovem aprendizagens integrais cognitivas, emocionais, sociais e estéticas. Mais do que ensinar conteúdos, a escola que valoriza o brincar forma sujeitos curiosos, críticos e inventivos, capazes de agir no mundo com imaginação e empatia. Assim, a ludicidade torna-se o elo entre tradição e inovação, assegurando que a cultura digital esteja a serviço da infância e não o contrário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como o planejamento e a mediação de experiências visuais e audiovisuais podem estimular o brincar e favorecer o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. A partir de uma abordagem teórica qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, foi possível constatar que o brincar, quando aliado ao uso intencional das mídias, constitui-se como prática pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens significativas, inclusivas e culturalmente relevantes.

As análises evidenciaram que as linguagens visuais e audiovisuais são recursos privilegiados na contemporaneidade, pois dialogam diretamente com o universo simbólico e comunicativo das crianças. Imagens, sons, vídeos e animações não são apenas instrumentos de ilustração, mas meios de expressão, criação e interação. Ao serem incorporados ao currículo de forma planejada, esses recursos ampliam o repertório de experiências sensoriais, cognitivas e afetivas, tornando o brincar uma atividade ainda mais complexa e significativa.

Kishimoto (2011) ressalta que o brincar é espaço de liberdade, imaginação e aprendizagem; logo, o uso de tecnologias deve respeitar essa natureza lúdica e criativa. Quando o

educador transforma o audiovisual em ferramenta de experimentação, e não de controle, ele favorece a autonomia e o protagonismo infantil. Essa visão vai ao encontro de Papert (1980), que afirma que a tecnologia educacional deve servir à invenção e à autoria, e não à repetição de conteúdos.

Além disso, o estudo confirma a relevância das contribuições de Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada. Os recursos visuais e audiovisuais, ao oferecerem novas formas de mediação simbólica, potencializam a linguagem, o pensamento e a imaginação. Quando uma criança interage com um vídeo educativo, um jogo digital ou uma sequência de imagens narrativas, ela mobiliza processos mentais complexos de atenção, memória e inferência, e, com a mediação adequada do educador, essas experiências se transformam em aprendizagem significativa.

Freire (1996) reforça que a prática educativa deve ser dialógica e libertadora. Aplicada ao contexto do brincar mediado por tecnologias, essa perspectiva implica reconhecer a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. A interação com recursos audiovisuais não deve reduzir-se ao consumo passivo de conteúdos, mas constituir-se como um espaço de autoria, diálogo e construção de sentidos. O educador, por sua vez, deve assumir postura crítica e reflexiva, atuando como mediador cultural que planeja, problematiza e ressignifica as experiências infantis.

Outro aspecto fundamental identificado na pesquisa é a necessidade de intencionalidade pedagógica no uso dos recursos tecnológicos. Conforme Moran (2018), a tecnologia só é transformadora quando usada com propósito educativo claro, em sintonia com objetivos formativos e valores humanizadores. Não se trata de substituir o contato físico, o brincar livre ou as interações presenciais, mas de ampliar o campo das experiências e aproximar o ensino da realidade cultural das crianças.

A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que a educação infantil deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio das interações e das brincadeiras, assegurando o protagonismo da criança. A incorporação dos recursos audiovisuais, quando realizada de modo crítico e contextualizado, atende a esse princípio e fortalece práticas pedagógicas coerentes com as demandas do século XXI. Ao explorar linguagens multimodais, o educador favorece não apenas a alfabetização tradicional, mas também a alfabetização midiática e informacional, competência defendida pela UNESCO (2020) como essencial à formação cidadã.

Do ponto de vista prático, o uso pedagógico das tecnologias visuais e audiovisuais requer planejamento cuidadoso, formação docente contínua e sensibilidade estética. É necessário que o professor compreenda o potencial e as limitações desses recursos, selecione materiais adequados às faixas etárias e objetivos de aprendizagem e promova momentos de diálogo, reflexão e criação coletiva. Tardif (2014) enfatiza que o saber docente é plural e dinâmico, construído na relação entre teoria e prática; portanto, o domínio técnico deve vir acompanhado de reflexão ética e pedagógica.

Em termos de contribuição para a prática pedagógica, este artigo reafirma que
o brincar mediado por recursos tecnológicos não substitui o brincar espontâneo, mas
o complementa, enriquecendo as possibilidades expressivas e cognitivas das crianças. Trata-se de um brincar ampliado, no qual o imaginário infantil encontra novas formas de se manifestar e se comunicar. Oficinas de fotografia, criação de curtas- metragens, experimentos sonoros e jogos digitais educativos exemplificam práticas

que unem arte, ludicidade e tecnologia, promovendo aprendizagens interdisciplinares e colaborativas.

Desse modo, reforça-se a necessidade de uma formação docente voltada à cultura digital, que promova a compreensão crítica e criativa do uso das tecnologias. O professor precisa ser preparado não apenas para operar equipamentos, mas para pensar pedagogicamente com eles, desenvolvendo estratégias que estimulem o diálogo, a autoria e o pensamento reflexivo das crianças. Essa formação deve ser contínua, coletiva e contextualizada, incorporando momentos de estudo, experimentação e compartilhamen-

to de práticas exitosas entre pares. Quando o professor se reconhece como aprendiz e pesquisador de sua própria prática, a integração das mídias ao brincar torna-se mais significativa e transformadora.

Outro ponto relevante diz respeito à responsabilidade ética e estética no uso das tecnologias na educação infantil. A seleção de conteúdos audiovisuais deve levar em conta não apenas os aspectos didáticos, mas também os valores, representações e mensagens transmitidas. As crianças são sujeitos em processo de constituição identitária e cultural; portanto, as imagens e sons que consomem e produzem contribuem para a formação de suas visões de mundo. Cabe à escola mediar criticamente esse processo, garantindo que as produções midiáticas estejam alinhadas com princípios de respeito, diversidade, solidariedade e justiça social.

Por fim, compreende-se que o desafio da educação contemporânea é equilibrar o uso das tecnologias com a preservação da essência do brincar, reconhecendo que ambos podem coexistir de maneira harmoniosa. O brincar mediado por recursos visuais e audiovisuais amplia horizontes, fomenta a imaginação e fortalece a autonomia das crianças, desde que orientado por uma pedagogia humanizadora e sensível às necessidades da infância. Assim, o compromisso ético e estético do educador se reafirma: educar é criar possibilidades para que a criança se reconheça como autora de sua própria história, protagonista de sua aprendizagem e participante ativa da sociedade em transformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A infância e sua educação: contribuições para a construção da pedagogia da infância. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

COLL, César. Psicologia da educação: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

LINO DE MACEDO, Lino. Ensino e aprendizagem: o que muda quando se aprende brincando. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Campinas: Papirus, 2018.

PAPERT, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: Mudanças e Continuidades. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.