APRENDIZAGEM BASEADA EM BRINCADEIRA: MEDIAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS LÚDICAS E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PATRÍCIA COELHO CERQUEIRA NUNES

RESUMO:
O presente artigo analisa a aprendizagem baseada na brincadeira como eixo estruturante da educação infantil, com foco na mediação docente, na distinção entre brincar livre e brincar dirigido e nas evidências que sustentam políticas educacionais centradas no lúdico. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira o brincar, quando intencionalmente incorporado ao cotidiano pedagógico, contribui para o desenvolvimento integral da criança e fortalece práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais. Para isso, utiliza revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, documentos normativos brasileiros, pesquisas indexadas no SciELO e Google Acadêmico e obras de referência sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e didática na educação infantil. A análise aponta que a mediação qualificada do professor potencializa o brincar como experiência cognitiva, social e cultural, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia da criança, valorizando sua capacidade expressiva e investigativa. Evidencia-se que a articulação equilibrada entre brincadeira livre e brincadeira dirigida amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece o protagonismo infantil e proporciona ambientes pedagógicos mais significativos. Os resultados indicam, ainda, que políticas públicas que asseguram tempo, espaço e recursos para o brincar fortalecem a qualidade da educação infantil e atendem às orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Conclui-se que o brincar, quando reconhecido como prática pedagógica intencional, constitui instrumento essencial para o desenvolvimento integral, para a formação da identidade infantil e para a efetivação de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com os direitos da criança.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeira; educação infantil; mediação docente; desenvolvimento infantil; ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem baseada em brincadeira tem ganhado destaque significativo nas discussões contemporâneas sobre educação infantil, especialmente diante das mudanças conceituais e legislativas que reconhecem o brincar como um direito e como um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança. No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Marco Legal da Primeira Infância reforçam a centralidade da ludicidade no processo educativo, reafirmando que as experiências escolares precisam considerar o brincar como uma forma privilegiada de exploração, expressão, convivência e construção de conhecimentos. Nesse contexto, refletir sobre as diferentes formas de brincar — livres ou mediadas — e sobre o papel do professor na mediação dessas experiências torna-se fundamental para compreender como a aprendizagem se constitui nos anos iniciais da educação formal.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da aprendizagem baseada em brincadeira para o desenvolvimento infantil, destacando três eixos principais: a mediação docente no contexto do brincar, a distinção e complementaridade entre brincar dirigido e brincadeira livre, e as evidências que sustentam a formulação de políticas públicas que priorizem o jogo e o tempo de brincadeira nas instituições educativas. Ao longo do texto, busca-se articular fundamentos teóricos, reflexões pedagógicas e estudos nacionais que evidenciam os impactos do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A relevância desta discussão reside na necessidade de compreender o brincar não como atividade secundária ou meramente recreativa, mas como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, socioemocionais, motoras e cognitivas. Assim, a análise proposta pretende contribuir com educadores, pesquisadores e gestores, oferecendo subsídios para qualificar práticas docentes e reforçar a importância da elaboração de políticas que as-

segurem o tempo, o espaço e as condições necessárias para a efetivação do brincar como direito e como instrumento de aprendizagem.

Além disso, torna-se imprescindível considerar que as práticas pedagógicas envolvendo o brincar não se limitam à oferta de materiais ou ao estímulo espontâneo às brincadeiras, mas envolvem escolhas intencionais que refletem concepções específicas de infância, ensino e aprendizagem. A forma como o professor organiza o espaço, propõe desafios, intervém nas interações e reconhece as potencialidades das crianças determina a qualidade das experiências lúdicas e o alcance das aprendizagens delas decorrentes. Do mesmo modo, compreender a distinção entre brincadeira livre e brincar dirigido permite analisar de que maneira cada abordagem contribui para o desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de equilibrar autonomia e orientação pedagógica. Nesse sentido, ao discutir essas dimensões simultaneamente, este artigo pretende iluminar práticas educativas que valorizem a participação ativa da criança, o papel mediador do docente e a importância de políticas públicas que assegurem o brincar como eixo estruturante da educação infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e caráter analítico-interpretativo. A revisão de literatura foi adotada como procedimento metodológico central, uma vez que o objetivo deste artigo consiste em analisar, integrar e discutir diferentes perspectivas teóricas e empíricas acerca da aprendizagem baseada em brincadeira, da mediação docente e das políticas públicas voltadas à educação infantil. Conforme destaca Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite reunir, examinar e reinterpretar contribuições já produzidas, favorecendo a construção de análises críticas fundamentadas sem a necessidade de coleta direta de dados empíricos.

Os materiais consultados incluíram livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Marco Legal da Primeira Infância. Para garantir a credibilidade das fontes, foram priorizadas publicações indexadas e repositórios reconhecidos. Nesse processo, utilizaram-se como principais bases de busca o SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Google Acadêmico, por serem plataformas amplamente utilizadas na comunidade científica e por disponibilizarem acesso a estudos revisados por pares, pesquisas recentes e literatura relevante em língua portuguesa. Além dessas bases, também foram consultados repositórios institucionais de universidades públicas, relatórios educacionais e publicações governamentais de acesso aberto. A seleção do material bibliográfico seguiu critérios pré-definidos: pertinência ao tema central do artigo, relevância para os eixos de discussão (mediação docente, brincar dirigido, brincadeira livre, ludicidade e políticas públicas), rigor metodológico e qualidade científica. Produções publicadas nos últimos quinze anos foram priorizadas, excetuando-se autores clássicos da Psicologia e Educação que fundamentam teoricamente o debate e permanecem centrais para a compreensão do brincar. Após a leitura exploratória do material, procedeu-se a uma leitura analítica e interpretativa, identificando convergências, divergências e contribuições consistentes ao debate. O conteúdo foi então organizado em eixos temáticos que estruturam as subseções do desenvolvimento. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve coleta de dados junto a crianças, professores ou instituições, o que dispensa instrumentos como entrevistas ou questionários, não sendo necessária apreciação ética. Ainda assim, o estudo observou rigorosamente os princípios éticos da produção científica, especialmente no que se refere ao uso adequado de fontes, à correta atribuição de autoria e à prevenção de qualquer forma de plágio, respeitando o artigo 184 do Código Penal referente à violação de direitos autorais. Todas as citações diretas e indiretas foram devidamente referenciadas, assegurando transparência e integridade acadêmica.

2.2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar ocupa um lugar central na vida das crianças e está diretamente relacionado às formas como elas percebem, interpretam e interagem com o mundo. Ao longo das últimas décadas, autores da psicologia, sociologia, antropologia e pedagogia têm enfatizado que a brincadeira não constitui mero entretenimento, mas uma atividade simbólica estruturante do desenvolvimento humano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que organiza a educação básica brasileira, afirma explicitamente que "brincar é um dos direitos fundamentais da criança, assegurando condições para a aprendizagem, a convivência e a expressão" (BRASIL, 2017, p. 36). Assim, a presença do brincar nas instituições de educação infantil não é opcional, mas parte essencial de uma prática pedagógica fundamentada nos direitos educativos.

A compreensão do brincar como elemento constitutivo da infância está ancorada em diversos estudos clássicos e contemporâneos. Entre os mais influentes está Vygotsky (1991), que descreve a brincadeira como atividade estruturante da consciência e do desenvolvimento simbólico. Para o autor, no faz-de-conta, "a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é" (VYGOTSKY, 1991, p. 117). Essa afirmação indica que, durante a brincadeira, a criança acessa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, um campo de potencialidades que se realiza por meio da mediação e da interação social.

Sob esse mesmo olhar sociocultural, o brincar é um espaço privilegiado para a construção de significados. É a partir das situações lúdicas que as crianças exploram papéis sociais, negociam regras, experimentam emoções e elaboram compreensões sobre o cotidiano. Como ressalta Kishimoto (2012, p. 23), "a brincadeira é a atividade natural da infância, por meio da qual a criança apropria-se de conhecimentos, experimenta possibilidades e constrói sua autonomia". Essa afirmação desloca a visão tradicional de que brincar e aprender seriam experiências antagônicas; ao contrário, o brincar é uma forma plena de aprendizagem.

Além do aporte teórico, pesquisas empíricas brasileiras têm mostrado que a participação das crianças em experiências lúdicas frequentes favorece o desenvolvimento integral. Oliveira (2012) analisa que o brincar amplia competências cognitivas ao estimular a resolução de problemas, a imaginação e o pensamento flexível. A autora afirma que "ao brincar, a criança coordena ações, testa hipóteses e lida com desafios, desenvolvendo capacidades fundamentais para o pensamento lógico e criativo" (OLIVEIRA, 2012, p. 72). Isso reforça que os jogos simbólicos e as brincadeiras são ferramentas para o desenvolvimento intelectual, e não apenas momentos recreativos.

Do ponto de vista emocional e social, o brincar também desempenha papel essencial. Friedmann (2011) aponta que, ao interagir com outras crianças, os pequenos aprendem a negociar, compartilhar, esperar sua vez e enfrentar conflitos. De acordo com a autora, "a brincadeira ensina a criança a controlar impulsos, reconhecer emoções e exercitar empatia, contribuindo para construir relações mais saudáveis" (FRIEDMANN, 2011, p. 58). Assim, quando a escola garante tempos e espaços de brincadeira, ela não promove apenas diversão, mas habilidades socioemocionais fundamentais para a vida.

Na perspectiva sociológica, Brougère (2003) afirma que o brincar possui natureza cultural, sendo influenciado pelos valores, crenças e práticas de cada sociedade. Em suas palavras, "a brincadeira é uma prática social e, como tal, depende do contexto em que está inserida, das interações e da cultura lúdica compartilhada" (BROUGÈRE, 2003, p. 28). Isso significa que a forma como uma sociedade compreende o brincar determina a maneira como ela organiza políticas, espaços e práticas educativas. No Brasil, esse entendimento tem avançado, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), que reconhece a educação infantil como etapa da educação básica com função pedagógica.

Outro aspecto essencial refere-se à relação entre o brincar e a construção da autonomia. Santos e Cruz (2014) destacam que, quando a criança tem oportunidade de tomar decisões durante a brincadeira — como escolher materiais, parceiros ou papéis — ela desenvolve senso de agência e capacidade

de autorregulação. Esses autores observam que "a autonomia emerge quando a criança participa ativamente das decisões sobre suas ações, o que ocorre de forma intensa durante brincadeiras livres" (SANTOS; CRUZ, 2014, p. 91). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o protagonismo infantil, garantindo tempos de exploração espontânea.

A neurociência também tem contribuído para ampliar a compreensão sobre o papel do brincar. Estudos recentes indicam que experiências lúdicas ativam circuitos cerebrais responsáveis pela atenção, motivação, memória e tomada de decisão. Segundo Bartoszeck (2014, p. 39), "o brincar ativa áreas cerebrais fundamentais para a aprendizagem, potencializando a formação de conexões neurais e a consolidação de novas informações". Esses achados reforçam que o brincar não é apenas benéfico, mas necessário para o desenvolvimento de funções executivas essenciais para o sucesso escolar e social.

Outro ponto relevante refere-se à importância do ambiente oferecido pelas instituições de educação infantil. A forma como o professor organiza os espaços, seleciona materiais e estabelece rotinas influencia diretamente a qualidade das brincadeiras. Para Horn (2017), ambientes ricos em estímulos, organizados de maneira estética e funcional, "incentivam a exploração, convidam à descoberta e promovem interações significativas entre as crianças" (HORN, 2017, p. 44). Portanto, a organização do espaço não é um detalhe, mas parte integrante da proposta pedagógica.

Paralelamente, é importante destacar que o brincar não é universal ou homogêneo. Crianças de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais brincam de formas distintas. Como aponta Sarmento (2004, p. 62), "a infância é plural, e as culturas infantis expressam modos diversos de brincar e participar do mundo". Isso exige que o professor reconheça e valorize as diferentes manifestações do brincar, evitando imposição de modelos únicos e respeitando a singularidade das crianças.

Também é necessário ressaltar que o brincar não ocorre apenas em ambientes formais. As brincadeiras tradicionais, transmitidas entre gerações, fazem parte da cultura popular brasileira e oferecem oportunidades únicas de aprendizagem. Santos (2012) lembra que "as brincadeiras de rua, as cantigas e os jogos tradicionais fortalecem vínculos comunitários e estimulam a criatividade, preservando a memória cultural" (SANTOS, 2012, p. 19). Assim, a escola pode — e deve — integrar elementos da cultura lúdica popular às experiências da educação infantil.

Ao analisar essas dimensões — cognitiva, social, emocional, cultural, organizacional e neurobiológica — torna-se evidente que o brincar precisa ser compreendido como linguagem, direito e metodologia fundamental para a educação infantil. Não se trata de defender o brincar apenas como contraponto ao ensino formal, mas de reconhecê-lo como eixo pedagógico que estrutura formas de aprender, conviver, imaginar e expressar-se. O brincar fundamenta a construção da infância e sustenta formas plurais de conhecimento, atuando como base para práticas pedagógicas emancipadoras.

Em síntese, o brincar constitui-se como atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança e elemento estruturante da proposta pedagógica da educação infantil. Ele representa uma forma singular de conhecer o mundo, desenvolver autonomia, expressar emoções e construir relações sociais. Compreender a amplitude do brincar é fundamental para avançar nas discussões sobre a mediação docente, o equilíbrio entre brincadeira livre e dirigida, e a elaboração de políticas públicas que priorizem tempo e espaço para atividades lúdicas. Esses aspectos serão aprofundados nos capítulos seguintes.

2.3. MEDIAÇÃO DOCENTE NO BRINCAR

A mediação docente no brincar constitui-se como uma das dimensões mais relevantes das práticas pedagógicas na educação infantil, uma vez que o professor, ao interagir com as crianças e organizar o ambiente lúdico, influencia diretamente a qualidade das experiências e o alcance das aprendizagens. Embora o brincar seja um direito e um eixo estruturador da infância, sua potência educativa se efetiva quando o professor atua como mediador sensível, observador atento

e organizador de contextos, compreendendo que a brincadeira é, simultaneamente, espontânea e carregada de intenções pedagógicas. Como afirma Kishimoto (2012, p. 39), "o professor é responsável por estruturar o ambiente educativo de maneira a permitir que o brincar se manifeste em sua plenitude, sem perder o caráter de liberdade e imaginação".

A mediação docente não se restringe à intervenção direta durante as brincadeiras, mas envolve uma série de ações que antecedem, perpassam e sucedem o ato de brincar. Essas ações incluem a organização dos espaços, a seleção de materiais, a proposição de situações lúdicas, a escuta qualificada das crianças e a observação das interações que emergem. Nesse sentido, Horn (2017, p. 52) destaca que "o professor, ao planejar ambientes acolhedores, diversificados e esteticamente organizados, favorece interações que enriquecem o brincar e ampliam as possibilidades de aprendizagem". Assim, o papel docente extrapola a supervisão: é uma ação intencional e reflexiva.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o professor exerce papel fundamental ao promover a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky (1991, p. 118) afirma que "a mediação é elemento central para que a criança avance de suas capacidades atuais para potenciais superiores", ressaltando que a orientação de um adulto competente é decisiva durante o brincar. Nesse contexto, a intervenção docente não significa controlar a brincadeira, mas valorizar o protagonismo infantil e sustentar o processo de construção de significados.

É necessário compreender que a mediação docente assume diferentes formas, que variam desde intervenções mínimas até participações mais diretas. Uma das modalidades mais presentes é a mediação indireta, caracterizada por ações em que o professor organiza o espaço e disponibiliza materiais que convidam à exploração. Brougère (2003, p. 32) enfatiza que "o ambiente é também um mediador", pois estrutura as possibilidades de ação. Assim, quando o professor amplia a variedade de recursos — blocos de construção, tecidos, objetos naturais, brinquedos simbólicos — ele oferece oportunidades para narrativas, descobertas e relações sociais.

Outra forma de mediação é a intervenção direta, que ocorre quando o professor participa da brincadeira para enriquecer o enredo, orientar o uso de materiais ou auxiliar na resolução de conflitos. Contudo, essa participação deve ser sensível e equilibrada, evitando assumir o controle da atividade. Friedmann (2011, p. 70) ressalta que "a intervenção adequada é aquela que apoia a criança sem substituir sua ação, incentivando-a a pensar, criar e resolver problemas por conta própria". O professor, nesse caso, entra e sai da brincadeira de modo fluido, preservando o protagonismo infantil.

A mediação docente também se manifesta na escuta atenta das expressões das crianças. A escuta sensível, conceito amplamente discutido por Rinaldi (2012), implica considerar o que as crianças comunicam não apenas por meio da fala, mas pelos gestos, ações, silêncios e escolhas. Para a autora, "o professor deve aprender a observar e interpretar o que a criança faz, pois é no fazer que ela revela seus pensamentos e teorias sobre o mundo" (RINALDI, 2012, p. 84). No contexto do brincar, isso significa reconhecer os interesses, necessidades e ritmos individuais e coletivos.

Outro aspecto essencial refere-se ao manejo de conflitos durante a brincadeira. Os conflitos são experiências naturais e educativas, frequentemente relacionados a disputas de objetos, papéis ou regras. Garcia (2015, p. 57) observa que "o professor que compreende o conflito como parte do processo de socialização intervém de forma a promover o diálogo, a negociação e o respeito mútuo". A mediação, nesse caso, não busca eliminar o conflito, mas transformá-lo em oportunidade de aprendizagem socioemocional.

A organização do tempo também é parte da mediação docente. O brincar exige tempo contínuo, sem fragmentações que interrompam a concentração ou a imaginação. Oliveira (2012, p. 90) destaca que "o tempo do brincar não pode ser subordinado a cronogramas rígidos, pois a continuidade é condição para que as experiências se aprofundem". Assim, o professor precisa considerar tempos longos de exploração e evitar interrupções desnecessárias.

Do ponto de vista da avaliação, a mediação

docente no brincar envolve registrar, documentar e refletir sobre as experiências das crianças. A documentação pedagógica, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, é apontada como ferramenta fundamental. Segundo Rinaldi (2012, p. 102), "documentar é tornar visível o pensamento da criança", possibilitando que o professor compreenda sua trajetória e planeje intervenções significativas. Registrar falas, fotografias, desenhos e observações permite compreender o brincar não como atividade aleatória, mas como processo investigativo.

Ainda, é importante ressaltar que o professor deve reconhecer as diferentes formas de brincar, valorizando tanto o brincar livre quanto o dirigido. O equilíbrio entre esses formatos será detalhado no capítulo 3, mas já se destaca que a mediação docente precisa respeitar a natureza de cada tipo de brincadeira. No brincar livre, a intervenção deve ser discreta e observacional; no brincar dirigido, deve ser planejada e orientada. Em ambos os casos, o professor deve assegurar que a brincadeira seja sempre significativa, envolvente e coerente com as necessidades da criança.

Além disso, o professor desempenha papel político ao defender o brincar como direito e condição para aprendizagens. Quando o profissional compreende que o brincar produz conhecimento, ele se torna agente de transformação em contextos escolares que, muitas vezes, privilegiam rotinas conteudistas. Como afirma Corsino (2014, p. 31), "defender o brincar é defender a infância, e defender a infância é afirmar um projeto de educação humanizado e democrático". Assim, a mediação docente extrapola a sala de aula, alcançando a participação em debates institucionais e na construção de práticas coletivas.

A mediação docente no brincar é composta por múltiplas dimensões — organizacional, relacional, interpretativa, afetiva e política. O professor não é mero observador, tampouco controlador das brincadeiras, mas parceiro, facilitador e garantidor de direitos. Ao atuar de forma intencional, sensível e respeitosa, ele transforma o brincar em experiência pedagógica rica, promovendo aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais. No capítulo seguinte, será aprofundada a distinção entre brincar livre e brincar dirigido, destacando como cada formato demanda diferentes formas de mediação e contribui de maneira singular para o desenvolvimento infantil.

2.4. BRINCADEIRA LIVRE E BRINCADEIRA DIRIGIDA

A compreensão das diferenças entre brincadeira livre e brincadeira dirigida é essencial para o planejamento pedagógico na educação infantil, uma vez que cada formato contribui de maneira distinta para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira livre caracteriza-se pela autonomia, espontaneidade e protagonismo infantil. É a criança quem define o enredo, os papéis, os materiais e o tempo dedicado à atividade, mobilizando sua criatividade e expressando sua forma singular de compreender o mundo. Kishimoto (2012, p. 45) enfatiza que "na brincadeira livre, a criança se apropria de objetos e situações, reelaborando experiências e criando significados próprios". Assim, esse tipo de brincadeira favorece a imaginação, a inventividade e o desenvolvimento socioemocional, uma vez que permite às crianças experimentar papéis sociais e interagir sem um roteiro previamente definido.

Em contraposição, a brincadeira dirigida é aquela planejada e orientada pelo professor, com objetivos pedagógicos específicos. Ela não elimina a ludicidade, mas organiza a atividade de modo a favorecer aprendizagens determinadas. De acordo com Brougère (2003, p. 29), "o jogo dirigido pode potencializar determinados conteúdos, desde que mantenha a dimensão lúdica e não se reduza a exercício mecânico". Brincadeiras dirigidas podem envolver jogos de regras, atividades motoras planejadas, circuitos, jogos matemáticos, histórias dramatizadas ou desafios cooperativos. Essa modalidade permite ao professor introduzir conceitos, estimular habilidades e acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma sistematizada.

É importante ressaltar que a brincadeira dirigida não deve substituir a brincadeira livre. A literatura aponta que ambas são necessárias e complementares. Friedmann (2011, p. 74) reforça que "uma educação infantil equilibrada é aquela que alterna momentos de

livre expressão com propostas orientadas, garantindo experiências amplas e diversificadas". O papel do professor, portanto, é assegurar que as duas formas de brincar coexistam no cotidiano escolar, oferecendo às crianças tempo e espaço para criar livremente, mas também oportunidades estruturadas de aprendizagem por meio do jogo.
No que diz respeito à mediação docente, o brincar livre exige uma intervenção mais discreta, centrada na observação e no apoio emocional, enquanto o brincar dirigido requer planejamento e orientação mais clara. Em ambos os casos, o professor deve preservar a ludicidade como elemento central. Como destaca Oliveira (2012, p. 110), "toda brincadeira, seja livre ou orientada, deve manter o prazer, a curiosidade e o envolvimento da criança, pois é isso que sustenta a aprendizagem significativa".
Assim, compreender as características e potencialidades de cada formato permite ao professor organizar práticas mais sensíveis, equilibradas e coerentes com os direitos de aprendizagem. Reconhecer que o brincar não é homogêneo, mas múltiplo, amplia a visão sobre a infância e contribui para práticas pedagógicas mais ricas e humanizadoras.

2.5. A EDUCAÇÃO INFANTIL, A PEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL A PARTIR DA BRINCADEIRA

A Educação Infantil tem como eixo estruturante o brincar, entendido não apenas como uma atividade espontânea da criança, mas como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral. A BNCC estabelece que "as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil" (BRASIL, 2017, p. 36), o que evidencia que, para além de entretenimento, a brincadeira é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor. Essa concepção dialoga diretamente com o Social and Emotional Learning (SEL), uma vez que as competências socioemocionais emergem de interações sociais reais, significativas e mediadas — e nenhuma atividade potencializa tais interações tanto quanto o brincar.
Para a pedagogia contemporânea, a brincadeira é reconhecida como linguagem da infância, mediadora das relações e promotora de aprendizagens. Vygotsky (1998, p. 122) afirma que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade", destacando o papel da brincadeira no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como autorregulação, atenção, imaginação e cooperação — todas fundamentais para o SEL. Isso significa que, quando a criança brinca, ela exercita naturalmente habilidades que são estruturantes do desenvolvimento socioemocional, como lidar com frustrações, negociar regras, trabalhar emoções e se colocar no lugar do outro.
Do ponto de vista pedagógico, o professor é responsável por criar ambientes e situações que potencializem essas aprendizagens. Brougère (2003, p. 38) lembra que "a brincadeira não é pedagógica por si só; ela se torna educativa quando o adulto compreende seu valor e organiza condições para que ela se realize plenamente". Assim, o papel do pedagogo não é controlar a brincadeira, mas garantir que ela aconteça com qualidade — seja na experiência livre, seja em propostas dirigidas que favoreçam desafios emocionais e sociais adequados ao desenvolvimento das crianças. Essa mediação, quando intencional e sensível, contribui para que a criança desenvolva competências SEL como empatia, autocontrole, tomada de decisão responsável e colaboração.
A brincadeira livre, em especial, é um terreno fértil para o desenvolvimento socioemocional. Kishimoto (2012, p. 47) afirma que "na brincadeira espontânea, a criança dá significado ao mundo, administra conflitos e cria estratégias para conviver com o outro". Durante o faz-de-conta, por exemplo, a criança explora papéis sociais, elabora emoções complexas e desenvolve a capacidade de interpretar sentimentos alheios — aspectos diretamente ligados à empatia e à consciência social, pilares do SEL. Já nas brincadeiras com regras, como jogos coletivos, a criança trabalha autorregulação, perseverança, respeito às normas e cooperação.
Por outro lado, a brincadeira dirigida, quando bem planejada, amplia oportunidades de intervenção pedagógica intencional no

campo socioemocional. Oliveira (2011, p. 89) ressalta que o adulto pode "intervir de modo a favorecer a expressão, a simbolização e a elaboração emocional", o que reforça o papel do professor como mediador consciente. Em atividades dirigidas, o professor pode propor desafios que estimulem resolução de problemas, cooperação, escuta ativa e manejo emocional — competências centrais do SEL.

Além disso, estudos publicados no SciELO reforçam os efeitos positivos das práticas lúdicas no desenvolvimento socioemocional. Del Prette e Del Prette (2019) evidenciam que programas educativos que integram jogos e interação social promovem avanços significativos na empatia, na autorregulação e na convivência entre crianças pequenas. Esses resultados confirmam que práticas pedagógicas baseadas na brincadeira são essenciais para alcançar os objetivos do SEL na Educação Infantil.

Ao compreender a criança como um sujeito emocional, social e cultural, a pedagogia reafirma a brincadeira como um direito e um meio privilegiado de formação. O professor, ao planejar ambientes acolhedores, ricos em possibilidades lúdicas, contribui diretamente para a construção da autonomia emocional, da segurança afetiva e da competência social das crianças. Assim, o vínculo entre Educação Infantil, pedagogia, SEL e brincar revela-se intrínseco e indispensável: a brincadeira constitui o terreno mais fértil para que as habilidades socioemocionais germinem, se desenvolvam e se consolidem. Dessa forma, a brincadeira não é apenas um componente da rotina escolar, mas um instrumento pedagógico potente que sustenta o desenvolvimento socioemocional infantil. Ao reconhecer e valorizar esse potencial, a educação infantil fortalece uma abordagem mais humana, integral e coerente com as necessidades das crianças, preparando-as para uma convivência social empática, colaborativa e emocionalmente equilibrada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender de maneira ampla a centralidade do brincar na Educação Infantil e sua relação direta com o desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos propostos — analisar a importância da brincadeira, compreender o papel da mediação docente, diferenciar brincadeira livre e dirigida e relacionar tais práticas ao desenvolvimento socioemocional — foram plenamente alcançados, o que permitiu confirmar todas as hipóteses levantadas inicialmente. Constatou-se que a brincadeira não constitui apenas um momento de lazer, mas uma prática pedagógica fundamental, capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e estimular competências cognitivas, sociais e emocionais que sustentam a formação humana desde os primeiros anos de vida.

A hipótese de que o brincar funciona como instrumento central para o desenvolvimento integral foi amplamente validada, uma vez que a literatura analisada demonstra que, por meio da atividade lúdica, a criança elabora experiências, simboliza o mundo ao seu redor, interage com seus pares e desenvolve autonomia, imaginação e capacidade de resolução de problemas. Também se confirmou a importância da mediação docente, pois o professor desempenha papel decisivo na qualidade das experiências lúdicas, equilibrando momentos de intervenção e observação, de modo a assegurar um ambiente seguro, afetivo e estimulante. Dessa forma, verificou-se que a intervenção pedagógica intencional potencializa o brincar e amplia seus efeitos sobre o desenvolvimento socioemocional.

As análises permitiram ainda confirmar que a brincadeira livre e a brincadeira dirigida não se opõem, mas se complementam, contribuindo de maneira distinta e igualmente importante para o desenvolvimento da criança. A brincadeira livre favorece espontaneidade, criatividade e protagonismo, enquanto a brincadeira dirigida possibilita que o professor introduza desafios específicos, estimulando habilidades que necessitam de maior sistematização.

Assim, conclui-se que a valorização do brincar deve ser uma prioridade tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas voltadas à infância. Garantir tempo, espaço e intencionalidade para as brincadeiras é garantir o direito da criança a aprender

de forma plena, significativa e humanizada. Investir no brincar é, portanto, investir na formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente, mais cooperativos, mais conscientes de si e do outro, reafirmando a necessidade de uma educação infantil que reconheça a infância como tempo de desenvolvimento integral, expressão e encantamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria; PARENTE, Maria do Carmo Meirelles Toledo. Educação infantil e currículo: práticas, formação e políticas. São Paulo: Cortez, 2020.

BARTOSZECK, Amauri. Neurociência e Educação Infantil: fundamentos para professores. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; HADDAD, Lenira. "A educação infantil no Brasil: redistribuição de oportunidades educacionais." Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 535-554, 2009.

DEL PRETTE, Zilma Almeida Pereira; DEL PRETTE, Alexandre. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NvWyvPZwLDqqkH4rgCDVCLJ/
. Acesso em: 14 nov. 2025.

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

FANTUZZO, John; BUHL, Kristen; PERLMAN, Staci. "Children's play interaction: relations with school readiness." Early Childhood Research Quarterly, v. 18, n. 2, p. 199-213, 2003. DOI: 10.1016/S0885-2006(03)00011-1.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do brincar. São Paulo: Moderna, 2011.

HORN, Débora. Ambientes de Aprendizagem e Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001236294
. Acesso em: 14 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Brincar e a Criança do Século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SANTOS, Fabiana; CRUZ, Sílvia Helena. Infância, autonomia e brincadeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criatividade na infância. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.