

O brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil

Play as a learning strategy in early childhood education

El juego como estrategia de aprendizaje en la educación infantil

Fernanda Aparecida Lepre da Silva

Patrícia Pires Favaro

Resumo

O brincar ocupa um lugar fundamental na infância e pode constituir uma importante estratégia para os processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições do brincar como estratégia pedagógica, considerando suas relações com o desenvolvimento integral da criança e com a atuação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos sobre jogo, brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento infantil, articulados a pesquisas contemporâneas relacionadas ao tema. A análise evidenciou que as experiências lúdicas podem favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos, linguísticos e corporais. Os resultados também apontaram que a valorização do brincar no cotidiano educacional está relacionada à compreensão do professor sobre a infância, à sua formação e à intencionalidade presente na organização das experiências pedagógicas. Conclui-se que reconhecer o brincar como estratégia de aprendizagem não significa transformar toda brincadeira em uma atividade dirigida, mas criar condições para que as crianças possam explorar, imaginar, interagir e construir conhecimentos de maneira ativa e significativa.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

Abstract

Play occupies a fundamental place in childhood and can constitute an important strategy for learning and development processes in Early Childhood Education. This article aimed to analyze the contributions of play as a pedagogical strategy, considering its relationship with children's holistic development and teaching practice. This is a qualitative study conducted through a literature review, based on theoretical references concerning games, play, learning, and child development, articulated with contemporary research related to the topic. The analysis showed that playful experiences can foster different dimensions of development, including cognitive, social, emotional, symbolic, linguistic, and physical aspects. The results also indicated that valuing play in everyday educational settings is related to teachers' understanding of childhood, their professional education, and the intentionality involved in organizing pedagogical experiences. It is concluded that recognizing play as a learning strategy does not mean turning every playful experience into a teacher-directed activity, but

rather creating conditions in which children can explore, imagine, interact, and construct knowledge in an active and meaningful way.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Learning; Child Development; Pedagogical Practice.

1 Introdução

A Educação Infantil representa uma etapa decisiva no percurso de desenvolvimento da criança, não apenas por constituir seu primeiro contato sistemático com uma instituição educacional, mas, sobretudo, pelas experiências que proporciona em um período marcado por descobertas, interações e diferentes formas de compreender o mundo. Nesse contexto, pensar a aprendizagem das crianças pequenas exige reconhecer suas particularidades e superar práticas que antecipem, de maneira inadequada, modelos de escolarização característicos das etapas posteriores da Educação Básica. A criança aprende enquanto observa, experimenta, pergunta, imagina, movimenta-se, estabelece relações e, de maneira bastante significativa, enquanto brinca.

O brincar faz parte da infância e está presente em diferentes tempos, espaços e culturas. Entretanto, quando essa discussão é levada para o campo educacional, seu significado ganha novas dimensões. A brincadeira não precisa ser entendida apenas como um intervalo entre atividades consideradas mais importantes ou como uma forma de entretenimento oferecida depois que determinada tarefa é concluída. Ao brincar, a criança cria situações, assume papéis, estabelece regras, resolve pequenos conflitos, comunica desejos e ideias e atribui novos sentidos à realidade que a cerca. É justamente nesse movimento que brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem passam a se aproximar.

Kishimoto (2011), ao discutir as relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e educação, contribui para compreender que a presença do lúdico no ambiente educacional envolve diferentes significados e possibilidades. A brincadeira possui características próprias e não pode ser reduzida simplesmente a um recurso utilizado pelo adulto para ensinar determinado conteúdo. Essa compreensão é particularmente relevante na Educação Infantil, pois chama atenção para a necessidade de preservar a participação ativa da criança e, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades educativas presentes nas experiências de brincar.

Sob outra perspectiva, Piaget (1978) relaciona o jogo aos processos de desenvolvimento e construção do conhecimento. Em sua abordagem, as formas de jogar se transformam à medida que a própria criança se desenvolve, passando por diferentes maneiras

de agir, representar e organizar a experiência. O jogo, portanto, permite observar como a criança assimila elementos da realidade e os reorganiza de acordo com suas estruturas cognitivas. Tal entendimento ajuda a afastar a ideia de que a brincadeira ocorre à margem da aprendizagem; pelo contrário, evidencia sua relação com processos importantes do desenvolvimento infantil.

Vygotsky (2007), por sua vez, amplia essa discussão ao destacar a dimensão social e cultural do desenvolvimento. Na brincadeira, especialmente nas situações imaginárias, a criança pode agir para além do comportamento que apresenta habitualmente, experimentar diferentes papéis e lidar com significados e regras construídos nas relações sociais. A aprendizagem, nessa perspectiva, não ocorre de maneira isolada, mas nas interações estabelecidas com outras crianças, com os adultos e com o contexto cultural do qual a criança participa. Desse modo, brincar também significa compartilhar experiências, produzir sentidos e encontrar novas possibilidades de atuação diante da realidade.

Embora as contribuições desses autores tenham consolidado uma base teórica importante para compreender o brincar, o tema continua atual e suscita questões no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entre reconhecer teoricamente a importância da brincadeira e incorporá-la de maneira significativa às práticas pedagógicas existe um caminho que envolve concepções de infância, formação docente, organização dos espaços e tempos e, principalmente, compreensão da função do professor. Estudos contemporâneos mostram que ainda existem desafios relacionados à valorização do brincar e à maneira como os educadores compreendem sua presença no processo educativo.

Nesse sentido, Colete e Mariotti (2023), em uma revisão de escopo sobre o brincar na Educação Infantil e suas relações com a formação e a visão dos professores, identificaram uma distância entre o reconhecimento das contribuições da brincadeira e sua efetiva valorização no contexto educacional. A análise realizada pelas autoras reforça uma questão importante: defender o brincar no discurso pedagógico, por si só, não garante que ele encontre espaço, tempo e condições adequadas no cotidiano das crianças. A forma como o professor compreende a brincadeira influencia diretamente as oportunidades oferecidas e as intervenções realizadas durante essas experiências.

Essa discussão ganha outro contorno quando se considera a formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), ao investigarem experiências formativas envolvendo professoras da Educação Infantil, evidenciam a relevância de vivenciar, discutir e ressignificar o brincar também nos processos de formação docente. Isso porque ensinar e aprender na Educação Infantil envolve uma postura

profissional capaz de observar a criança, compreender suas iniciativas e planejar situações que ampliem suas experiências sem transformar toda brincadeira em uma atividade excessivamente dirigida. Trata-se de um equilíbrio delicado: existe intencionalidade pedagógica, mas também deve existir espaço para criação, escolha, imaginação e protagonismo infantil.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre o brincar como estratégia de aprendizagem se torna mais complexa. Utilizar a brincadeira pedagogicamente não significa instrumentalizá-la a ponto de retirar aquilo que a caracteriza como experiência infantil. Da mesma maneira, valorizar o brincar livre não implica considerar desnecessária a atuação do professor. O desafio está em compreender como a mediação docente, a organização dos ambientes, a escolha dos materiais e a observação das interações podem favorecer experiências que sejam, simultaneamente, significativas para as crianças e potencializadoras de aprendizagem.

Diante dessas considerações, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira o brincar, enquanto estratégia pedagógica, pode contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? A questão procura deslocar a discussão de uma afirmação já bastante difundida — a de que brincar é importante — para uma análise mais cuidadosa acerca das razões que sustentam essa importância e das condições necessárias para que a brincadeira seja efetivamente valorizada no contexto educacional.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições do brincar como estratégia pedagógica para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, considerando as contribuições teóricas de Kishimoto, Vygotsky e Piaget e estabelecendo diálogo com pesquisas contemporâneas sobre o tema. Busca-se, ainda, refletir sobre a atuação do professor e sobre a intencionalidade pedagógica envolvida na organização de experiências lúdicas, compreendendo que brincar e aprender não constituem processos opostos, mas podem estabelecer relações profundas no cotidiano da Educação Infantil.

A relevância desta investigação está, portanto, na necessidade de compreender o brincar para além de uma defesa genérica de sua importância. Retomar contribuições teóricas consolidadas e colocá-las em diálogo com pesquisas recentes permite observar tanto a permanência de determinadas concepções quanto os desafios que ainda atravessam as práticas educativas. Mais do que encontrar maneiras de tornar as atividades escolares “divertidas”, interessa compreender o lugar que a brincadeira ocupa na experiência da criança e de que

forma a instituição educativa pode acolher, ampliar e enriquecer essas experiências sem perder de vista as especificidades da infância.

2 Revisão da Literatura

2.1 O brincar e suas relações com a aprendizagem na Educação Infantil

Falar sobre Educação Infantil implica, inevitavelmente, falar sobre brincadeira. Isso ocorre porque o brincar acompanha a criança em suas descobertas mais cotidianas e constitui uma das maneiras pelas quais ela se relaciona consigo mesma, com outras pessoas e com o ambiente que a cerca. Durante uma brincadeira aparentemente simples, diferentes processos podem acontecer ao mesmo tempo: a criança observa, imagina, experimenta possibilidades, comunica-se, negocia regras, enfrenta pequenas frustrações e reorganiza aquilo que já conhece. Por essa razão, compreender o brincar apenas como diversão acaba sendo uma leitura bastante limitada diante da complexidade que essa experiência assume na infância.

No contexto educacional, essa discussão merece ainda mais atenção. Durante muito tempo, práticas voltadas às crianças pequenas foram atravessadas pela ideia de preparação para etapas posteriores da escolarização. Como consequência, atividades consideradas propriamente educativas passaram, em alguns contextos, a ser associadas à realização de tarefas dirigidas, enquanto a brincadeira ocupava os momentos restantes da rotina. Essa separação entre brincar e aprender, porém, torna-se problemática quando se considera que a criança não interrompe seus processos de desenvolvimento simplesmente porque está brincando. Ao contrário, é justamente nesses momentos que muitas aprendizagens ganham sentido a partir da experiência.

As contribuições de Kishimoto (2011) são particularmente importantes para compreender essa questão. Ao abordar jogo, brinquedo, brincadeira e educação, a autora permite perceber que esses termos, embora frequentemente utilizados como equivalentes no cotidiano, carregam sentidos distintos. O brinquedo pode funcionar como suporte para determinadas brincadeiras, enquanto o jogo envolve características e regras que variam conforme o contexto no qual é realizado. Já a brincadeira se concretiza na ação da criança e na maneira como ela se apropria desses elementos. Essa diferenciação ajuda a compreender por que não basta simplesmente disponibilizar brinquedos em uma sala para afirmar que existe uma proposta pedagógica que valoriza o brincar.

Nesse sentido, o espaço, os materiais disponíveis e as possibilidades de interação também fazem diferença. Uma criança pode transformar objetos simples em elementos de

uma situação imaginária, atribuindo a eles funções que originalmente não possuíam. Uma caixa pode virar uma casa, um automóvel ou qualquer outra coisa que a imaginação permita. O valor educativo dessas experiências não está necessariamente na sofisticação do objeto utilizado, mas nas relações que a criança estabelece durante a brincadeira. É nesse processo que ela cria significados, experimenta situações e encontra maneiras próprias de representar aquilo que observa em seu cotidiano.

A discussão proposta por Piaget (1978) acrescenta outro elemento importante ao relacionar o jogo ao desenvolvimento cognitivo. Para o autor, as formas de brincar acompanham transformações no desenvolvimento da criança. O jogo não permanece igual ao longo da infância; ele assume diferentes características à medida que surgem novas possibilidades de pensamento, representação e compreensão da realidade. Assim, atividades lúdicas não podem ser analisadas de maneira desvinculada do desenvolvimento infantil, pois revelam formas pelas quais a criança assimila e reorganiza suas experiências.

Essa compreensão aparece, por exemplo, quando se observa a passagem das ações predominantemente sensório-motoras para brincadeiras que envolvem representação e simbolização. No faz de conta, a criança passa a representar acontecimentos e personagens que não estão necessariamente presentes naquele momento. Ela pode assumir o papel de professora, médico, mãe, pai, personagem de uma história ou qualquer outro papel construído a partir das experiências às quais teve acesso. Não se trata de uma reprodução completamente fiel da realidade. Ao brincar, a criança modifica situações, combina elementos e cria possibilidades próprias, demonstrando que sua relação com o mundo também envolve interpretação.

É justamente nessa capacidade de representar que a brincadeira ganha uma dimensão importante para a aprendizagem. A criança não recebe passivamente as informações presentes em seu ambiente; ela age sobre elas, experimenta e reorganiza aquilo que vivencia. Nessa perspectiva, brincar oferece oportunidades para que diferentes estruturas cognitivas sejam mobilizadas. Isso ajuda a compreender por que propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil precisam considerar a ação da criança e não somente aquilo que o adulto pretende ensinar.

A contribuição de Vigotski (2007) permite ampliar ainda mais essa análise ao colocar as relações sociais no centro do desenvolvimento. Para o autor, as aprendizagens humanas são profundamente marcadas pelas interações e pela cultura. A criança se desenvolve em um mundo que já possui linguagens, símbolos, práticas, valores e modos de agir, apropriando-se gradativamente desses elementos por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. A

brincadeira, nesse cenário, constitui um espaço privilegiado para que essas relações aconteçam.

Nas situações imaginárias, a criança experimenta comportamentos que ultrapassam aquilo que realiza de forma habitual. Quando brinca de escola, por exemplo, não está apenas imitando superficialmente uma professora. Ela mobiliza conhecimentos sobre aquele contexto, reorganiza experiências vividas, estabelece relações com outras crianças e precisa lidar com regras que fazem sentido dentro da situação criada. Ainda que essas regras nem sempre sejam anunciadas formalmente, elas orientam a brincadeira. Quem assume determinado papel passa a agir de acordo com expectativas construídas socialmente em torno dele.

A partir da perspectiva vigotskiana, portanto, o brincar pode favorecer processos de aprendizagem justamente porque cria condições para que a criança experimente possibilidades que ainda estão em construção. A interação com colegas e adultos amplia essas experiências, permitindo que conhecimentos e formas de agir sejam compartilhados. Nesse processo, a linguagem assume papel relevante, uma vez que as crianças precisam comunicar ideias, organizar a brincadeira, negociar decisões e construir significados conjuntamente.

Quando as contribuições de Kishimoto, Piaget e Vigotski são colocadas em diálogo, percebe-se que, apesar das diferenças teóricas existentes entre suas perspectivas, há elementos que ajudam a compreender a complexidade do brincar na Educação Infantil. Kishimoto chama atenção para as especificidades do jogo, do brinquedo e da brincadeira no contexto educacional; Piaget contribui para entender as relações entre jogo e desenvolvimento das estruturas cognitivas; e Vigotski evidencia a dimensão social, cultural e interativa presente nas experiências infantis. Em conjunto, essas contribuições ajudam a superar uma visão simplificada da brincadeira como passatempo.

Estudos mais recentes mostram que essa discussão permanece necessária. Colete e Mariotti (2022), ao realizarem uma revisão de escopo sobre o brincar na Educação Infantil e suas relações com a formação e a visão dos professores, analisaram estudos produzidos em diferentes contextos e identificaram que a compreensão docente exerce influência significativa sobre o lugar destinado à brincadeira nas práticas educacionais. Os autores destacam que, embora os benefícios do brincar sejam amplamente reconhecidos, ainda existem dificuldades para incorporá-lo efetivamente às práticas pedagógicas.

Esse resultado chama atenção para uma questão que, à primeira vista, parece contraditória. Se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil é reconhecida há décadas, por que sua valorização ainda encontra obstáculos no cotidiano educacional?

Parte da resposta parece estar justamente na maneira como o brincar é compreendido. Reconhecer sua importância no discurso não significa necessariamente compreender como proporcionar experiências lúdicas significativas, tampouco saber quando observar, participar, intervir ou permitir que as próprias crianças conduzam determinada situação.

É nesse ponto que a formação docente se aproxima diretamente da discussão. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), ao analisarem experiências de formação continuada com professoras atuantes na Educação Infantil, observaram inicialmente dificuldades das participantes para propor estratégias educativas envolvendo experiências corporais de maneira coesa e intencional. Ao longo do processo formativo, contudo, as experiências vivenciadas contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas. Esse achado é relevante porque mostra que a valorização do brincar também passa pelas experiências formativas do próprio professor.

Desse modo, compreender a brincadeira como estratégia de aprendizagem não significa transformar todo momento lúdico em uma aula disfarçada. Essa distinção é essencial. Quando o adulto controla excessivamente aquilo que deve acontecer, determina todas as regras e estabelece previamente um único resultado esperado, corre-se o risco de retirar da experiência justamente alguns dos elementos que caracterizam o brincar: escolha, imaginação, experimentação e criação. Por outro lado, defender a liberdade da criança não significa que o professor precise permanecer distante ou indiferente ao que acontece.

O trabalho pedagógico encontra-se justamente nessa relação. Cabe ao professor organizar ambientes que convidem à exploração, disponibilizar materiais variados, observar as interações, reconhecer interesses manifestados pelas crianças e, quando necessário, realizar intervenções capazes de ampliar a experiência. Em determinados momentos, isso pode significar participar da brincadeira; em outros, fazer uma pergunta, acrescentar um objeto ou simplesmente observar. A intencionalidade pedagógica, portanto, não está necessariamente em controlar o brincar, mas em compreender suas possibilidades e criar condições para que ele aconteça de maneira rica e significativa.

Por essa razão, pensar o brincar como estratégia de aprendizagem exige reconhecer a criança como participante ativa do processo educativo. Ela não brinca apenas para aprender aquilo que o adulto previamente estabeleceu; ao brincar, produz conhecimentos que também surgem das relações, dos interesses, dos conflitos e das descobertas realizadas durante a própria experiência. Essa compreensão modifica o lugar ocupado tanto pela criança quanto pelo professor. Enquanto a primeira assume maior protagonismo, o segundo passa a atuar como alguém que observa, planeja, organiza, acompanha e amplia possibilidades.

Assim, mais do que perguntar se a criança aprende enquanto brinca, talvez seja necessário compreender como essas aprendizagens acontecem e quais condições pedagógicas podem favorecê-las. As contribuições teóricas analisadas indicam que brincar envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais, simbólicas e afetivas que se entrelaçam durante a infância. As pesquisas contemporâneas, por sua vez, mostram que transformar esse reconhecimento em práticas educacionais consistentes continua sendo um desafio, especialmente quando se considera a formação dos professores e a intencionalidade presente no planejamento pedagógico.

2.2 A mediação docente e a intencionalidade pedagógica nas experiências de brincar

Reconhecer o brincar como uma experiência capaz de favorecer a aprendizagem traz consigo uma questão que não pode ser deixada de lado: qual é, afinal, o papel do professor nesse processo? Essa pergunta ganha importância porque existem diferentes maneiras de compreender a participação do adulto nas brincadeiras infantis. Em um extremo, encontra-se uma prática excessivamente dirigida, na qual o professor define previamente o que será feito, como a criança deverá brincar e qual aprendizagem deverá resultar daquela experiência. No outro, pode existir uma postura de pouca intervenção, como se valorizar o protagonismo infantil significasse deixar a criança inteiramente responsável pela organização das experiências de aprendizagem. Entre essas duas posições existe um campo de possibilidades no qual a mediação docente assume papel fundamental.

Na Educação Infantil, a intencionalidade pedagógica não precisa significar controle permanente sobre as ações das crianças. Pelo contrário, ela começa muito antes da brincadeira propriamente dita. Está presente na escolha e na organização dos materiais, na disposição dos espaços, no tempo destinado às experiências, na composição dos grupos e, principalmente, no olhar atento do professor para aquilo que as crianças fazem, dizem, imaginam e constroem durante suas interações. Dessa maneira, uma intervenção pedagógica pode acontecer sem interromper a lógica da brincadeira e sem retirar da criança a possibilidade de tomar decisões.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Kishimoto (2011), especialmente quando se considera a relação entre brincadeira e educação. A presença de uma finalidade educativa não deve eliminar as características próprias do brincar. Quando a atividade é conduzida de maneira rígida e todas as ações são previamente determinadas pelo adulto, a participação espontânea e as escolhas da criança tendem a ser reduzidas. Por isso, utilizar elementos lúdicos em uma proposta pedagógica não é suficiente, por si só, para

caracterizá-la como brincadeira. Essa distinção parece simples, mas possui consequências importantes para o cotidiano da Educação Infantil.

É possível perceber essa diferença em situações bastante comuns. Uma atividade na qual todas as crianças recebem o mesmo material, seguem exatamente as mesmas instruções e precisam chegar a um resultado definido pelo professor pode até apresentar elementos coloridos, brinquedos ou personagens, mas isso não significa necessariamente que exista uma experiência efetiva de brincar. Por outro lado, quando são oferecidos materiais e condições para que as crianças explorem, criem situações, estabeleçam relações e encontrem diferentes maneiras de utilizá-los, abre-se espaço para uma participação mais ativa. Nesse segundo caso, o planejamento do professor continua existindo, porém não determina antecipadamente todos os caminhos que serão percorridos.

Essa perspectiva também dialoga com Piaget (1978), na medida em que sua teoria atribui importância à ação do sujeito na construção do conhecimento. A criança conhece o mundo agindo sobre ele, confrontando situações e reorganizando suas estruturas de pensamento diante das experiências que vivencia. No contexto da brincadeira, essa ação pode aparecer de diversas formas: ao testar possibilidades, estabelecer relações entre objetos, representar situações ou modificar uma ação quando percebe que ela não produz o resultado esperado. O professor, portanto, não precisa oferecer respostas prontas para que exista aprendizagem. Muitas vezes, proporcionar condições adequadas para a exploração é uma intervenção pedagogicamente significativa.

Nesse processo, observar torna-se uma ação docente particularmente importante. A observação permite perceber interesses que nem sempre aparecem em atividades previamente estruturadas. Uma brincadeira iniciada espontaneamente pelas crianças pode revelar conhecimentos sobre relações familiares, profissões, acontecimentos cotidianos, histórias conhecidas ou situações vivenciadas na própria instituição. Também pode evidenciar dúvidas, conflitos, hipóteses e formas particulares de compreender determinados acontecimentos. Quando o professor observa essas manifestações com atenção, encontra elementos que podem contribuir para o planejamento de novas experiências.

A perspectiva de Vigotski (2007) oferece contribuições relevantes para aprofundar essa compreensão, sobretudo porque destaca o papel das interações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento. A criança não constrói conhecimentos isoladamente. Suas experiências são atravessadas pela linguagem, pela cultura e pelas relações que estabelece com outras crianças e com os adultos. Durante uma brincadeira compartilhada, aquilo que uma criança ainda não consegue realizar sozinha pode tornar-se possível com a participação de um colega

ou com uma intervenção adequada do professor. A mediação, nesse caso, não substitui a ação infantil, mas pode ampliá-la.

Isso significa que o professor precisa desenvolver sensibilidade para compreender quando intervir e quando apenas acompanhar. Nem toda dificuldade encontrada durante uma brincadeira exige uma solução imediata oferecida pelo adulto. Pequenos conflitos, negociações e impasses também fazem parte da experiência e podem criar oportunidades para que as próprias crianças busquem alternativas. Em outros momentos, entretanto, uma pergunta feita pelo professor, a introdução de um novo material ou uma sugestão pode ampliar aquilo que estava acontecendo e abrir novos caminhos para a brincadeira. A qualidade da mediação está, em boa medida, nessa capacidade de interpretar cada situação.

Essa questão se torna ainda mais relevante quando se observa que a concepção de brincar apresentada pelo professor influencia sua prática. Colete e Mariotti (2022), ao examinarem pesquisas relacionadas à visão e à formação de professores da Educação Infantil, apontam justamente para a necessidade de maior valorização do brincar no contexto educacional. Os resultados reunidos na revisão mostram que reconhecer teoricamente seus benefícios não elimina dificuldades relacionadas à maneira como ele é incorporado ao cotidiano pedagógico. Há, portanto, uma distância possível entre aquilo que se afirma sobre a brincadeira e aquilo que efetivamente se proporciona às crianças.

Tal constatação leva a pensar que a formação docente precisa ir além de apresentar conceitos sobre ludicidade. Conhecer teorias acerca do desenvolvimento infantil é indispensável, mas o professor também necessita refletir sobre as próprias concepções de infância, aprendizagem e brincadeira. Dependendo da maneira como essas concepções são construídas, o brincar pode ser entendido como perda de tempo, recompensa após a realização das atividades consideradas sérias ou, em sentido oposto, como experiência constitutiva do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

A pesquisa desenvolvida por Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) acrescenta elementos importantes a essa discussão ao aproximar brincar, experiências corporais e formação continuada de professoras da Educação Infantil. Ao analisar um processo formativo que envolveu vivências e reflexão sobre as práticas pedagógicas, o estudo evidencia que a própria experiência das professoras com o brincar pode contribuir para novos olhares sobre sua atuação profissional. Essa perspectiva chama atenção porque a formação deixa de ser entendida somente como transmissão de orientações e passa a envolver experiência, reflexão e ressignificação das práticas.

Nesse sentido, pensar a formação do professor que atua na Educação Infantil implica reconhecer que suas escolhas pedagógicas não são neutras. A maneira como organiza a sala, seleciona materiais, estabelece a rotina ou reage diante de uma brincadeira espontânea revela determinadas concepções sobre criança e aprendizagem. Um ambiente no qual os brinquedos permanecem fora do alcance das crianças e são utilizados somente quando autorizados, por exemplo, comunica uma concepção diferente daquela presente em um espaço organizado para favorecer escolhas, exploração e autonomia. Pequenas decisões do cotidiano, portanto, também constituem decisões pedagógicas.

Ao mesmo tempo, não se trata de defender que toda aprendizagem deva ocorrer exclusivamente por meio de brincadeiras. Uma compreensão desse tipo reduziria a diversidade de experiências que caracteriza a Educação Infantil. Crianças aprendem em conversas, histórias, experiências artísticas, investigações, momentos de cuidado, contato com a natureza e muitas outras situações. O que se argumenta é que o brincar ocupa um lugar particular nesse conjunto justamente porque possibilita articular diferentes dimensões do desenvolvimento em uma experiência que possui significado para a própria criança.

Há, ainda, outro aspecto que merece atenção: o respeito aos diferentes modos de participação. Nem todas as crianças entram em uma brincadeira da mesma maneira ou no mesmo momento. Algumas assumem rapidamente determinados papéis, enquanto outras observam antes de participar; algumas preferem brincadeiras coletivas, enquanto outras podem permanecer concentradas em explorações individuais por determinado período. Uma prática pedagógica sensível a essas diferenças evita transformar o brincar em mais uma situação de desempenho, na qual todas as crianças precisariam responder da mesma forma às expectativas do adulto.

Por isso, a intencionalidade pedagógica pode ser compreendida menos como a tentativa de prever exatamente o que cada criança aprenderá e mais como a capacidade de criar condições favoráveis para que diferentes aprendizagens possam emergir. O professor planeja, mas também observa aquilo que não estava previsto. Propõe, mas permanece aberto às mudanças sugeridas pelas próprias crianças. Intervém, mas reconhece momentos em que sua presença deve ser mais discreta. Essa postura exige conhecimento teórico, capacidade de observação e reflexão constante sobre a própria prática.

Colocar a criança no centro do processo educativo, portanto, não diminui a importância do professor. Na realidade, torna sua atuação ainda mais complexa. Mediar experiências de brincar exige compreender o desenvolvimento infantil, conhecer as crianças concretas com as quais se trabalha e reconhecer que uma mesma proposta pode produzir

experiências distintas para cada uma delas. Exige, também, abandonar a ideia de que a qualidade do trabalho pedagógico pode ser medida apenas pela quantidade de atividades realizadas ou de produtos visíveis ao final do dia.

Dessa forma, a relação entre brincar, mediação e intencionalidade pedagógica aponta para uma concepção de Educação Infantil na qual ensinar não significa antecipar conteúdos escolares nem dirigir continuamente as ações das crianças. Significa criar contextos nos quais elas possam explorar, imaginar, interagir, questionar e produzir sentidos sobre aquilo que vivenciam. Nesse cenário, o professor ocupa um lugar indispensável: não como aquele que determina todos os caminhos da brincadeira, mas como profissional capaz de organizar condições, acompanhar processos e ampliar experiências.

A análise das contribuições teóricas e das pesquisas contemporâneas permite, assim, compreender que a qualidade das experiências lúdicas não depende apenas da existência de brinquedos ou de horários reservados para brincar. Ela está relacionada às concepções pedagógicas que orientam o cotidiano da instituição e à maneira como os adultos reconhecem a criança enquanto sujeito ativo. Por esse motivo, discutir o brincar como estratégia de aprendizagem implica, necessariamente, discutir formação docente, planejamento e intencionalidade pedagógica. É a partir dessa articulação que a brincadeira pode ocupar um lugar efetivamente significativo no cotidiano da Educação Infantil, preservando sua natureza lúdica sem desconsiderar as amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que dela podem emergir.

2.3 O brincar e o desenvolvimento integral da criança

Compreender o brincar como estratégia de aprendizagem implica considerar a criança em sua integralidade. Na Educação Infantil, desenvolvimento cognitivo, linguagem, movimento, afetividade e relações sociais não acontecem de maneira isolada. Essas dimensões se encontram nas experiências cotidianas e, muitas vezes, aparecem simultaneamente durante uma mesma brincadeira. Uma criança que participa de um faz de conta, por exemplo, pode criar personagens, conversar com os colegas, movimentar-se pelo espaço, negociar regras, expressar sentimentos e buscar soluções para situações inesperadas. Separar rigidamente cada uma dessas aprendizagens seria, portanto, reduzir a complexidade da própria experiência infantil.

Entre as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo está a possibilidade de experimentar, levantar hipóteses e encontrar diferentes soluções diante de uma situação. Ao construir uma torre com blocos e perceber que ela cai repetidamente, a

criança pode modificar a posição das peças, comparar tamanhos, testar formas de equilíbrio e recomeçar quantas vezes considerar necessário. Embora uma situação como essa possa parecer simples aos olhos do adulto, nela estão presentes processos de observação, comparação, tentativa, reorganização e tomada de decisão.

A perspectiva de Piaget (1978) ajuda a compreender esse caráter ativo da aprendizagem. Em sua abordagem, a construção do conhecimento envolve a ação da criança sobre o meio e a reorganização progressiva de suas estruturas cognitivas. O jogo acompanha esse desenvolvimento e assume diferentes características ao longo da infância. Dessa maneira, brincar não corresponde apenas à repetição de ações conhecidas. As experiências lúdicas também possibilitam transformar aquilo que foi vivenciado, estabelecer relações e construir formas próprias de representação.

O jogo simbólico merece atenção especial nesse processo. Quando uma criança transforma um objeto em outro ou assume determinado personagem durante uma brincadeira, demonstra capacidade de representar algo que não está presente de forma concreta naquele momento. Um pedaço de madeira pode tornar-se um telefone; algumas cadeiras organizadas lado a lado podem virar um ônibus; uma criança pode assumir o papel de professora enquanto outra representa um aluno. O significado atribuído aos objetos e às ações ultrapassa sua função imediata, abrindo espaço para a imaginação e para a representação simbólica.

Nessas situações, a linguagem também ocupa um lugar importante. Brincadeiras compartilhadas exigem comunicação, ainda que essa comunicação aconteça de maneiras diferentes conforme a idade e as características das crianças. É preciso explicar o que está acontecendo, combinar papéis, expressar desejos, discordar, perguntar e, muitas vezes, reformular uma ideia para que os outros participantes consigam compreendê-la. A linguagem deixa, então, de aparecer somente como conteúdo a ser ensinado e passa a cumprir uma função concreta dentro da experiência vivida.

A contribuição de Vigotski (2007) torna-se particularmente relevante nesse ponto, uma vez que o autor compreende o desenvolvimento humano em estreita relação com a linguagem, a cultura e as interações sociais. A brincadeira de faz de conta permite que a criança lide com significados que vão além daquilo que está imediatamente diante dela. Ao representar situações observadas no cotidiano, ela se apropria de elementos culturais e, ao mesmo tempo, os reorganiza na experiência lúdica. O brincar, assim, não acontece em um vazio social: aquilo que aparece nas brincadeiras também guarda relações com o mundo do qual a criança participa.

Essa dimensão cultural pode ser percebida nos temas escolhidos pelas próprias crianças. Brincadeiras de família, escola, comércio, cuidados com bonecas, profissões ou situações vistas nos meios de comunicação carregam referências construídas socialmente. Isso não significa que as crianças simplesmente reproduzam o comportamento adulto. Elas interpretam aquilo que observam e podem modificar acontecimentos, misturar personagens e criar desfechos completamente novos. É justamente nessa combinação entre realidade e imaginação que a brincadeira revela seu caráter criativo.

Kishimoto (2011) contribui para essa discussão ao evidenciar a complexidade que envolve jogo, brinquedo e brincadeira no campo educacional. Os materiais oferecidos às crianças podem favorecer determinadas experiências, mas não determinam sozinhos aquilo que acontecerá. O significado de um brinquedo é também produzido na ação de quem brinca. Por isso, materiais simples, objetos não estruturados e elementos encontrados no próprio ambiente podem assumir inúmeras funções conforme os interesses e a imaginação infantil.

Essa compreensão tem implicações importantes para a organização dos espaços na Educação Infantil. Um ambiente rico em possibilidades não é necessariamente aquele que possui maior quantidade de brinquedos industrializados. Mais importante é que os materiais sejam acessíveis, variados e capazes de favorecer exploração, combinação e criação. Quando tudo possui apenas uma forma prevista de utilização, as possibilidades podem se tornar mais restritas. Já materiais que permitem diferentes usos abrem caminhos para que a criança experimente e atribua novos significados ao que encontra.

Além dos aspectos cognitivos e simbólicos, as brincadeiras constituem experiências intensamente sociais. Brincar com outras crianças significa entrar em contato com desejos e perspectivas que nem sempre coincidem com os próprios. Decidir quem utilizará determinado brinquedo, escolher os participantes de uma história ou estabelecer o rumo de uma brincadeira pode gerar desacordos. Embora esses momentos possam parecer obstáculos, eles também fazem parte do processo de aprender a conviver.

É importante, contudo, evitar uma visão idealizada segundo a qual toda brincadeira coletiva produz automaticamente cooperação e harmonia. Durante essas experiências também surgem disputas, exclusões, frustrações e conflitos. Justamente por isso, o brincar oferece situações nas quais as crianças podem construir formas de negociação, reconhecer limites e experimentar diferentes maneiras de resolver problemas presentes nas relações. A intervenção do professor pode ser necessária, mas não precisa eliminar imediatamente qualquer conflito. Em determinadas situações, acompanhar e ajudar as crianças a expressarem aquilo que sentem pode ser mais formativo do que simplesmente oferecer uma solução pronta.

A dimensão afetiva também atravessa essas experiências. No brincar, sentimentos podem ser expressos e reelaborados de maneiras que nem sempre aparecem em uma conversa direta. Situações que causam curiosidade, medo, alegria ou preocupação podem surgir simbolicamente em histórias e personagens. Isso exige do professor uma postura atenta, evitando interpretações precipitadas, mas reconhecendo que a brincadeira pode oferecer pistas importantes sobre aquilo que mobiliza o interesse e as emoções das crianças.

O movimento, por sua vez, integra grande parte das experiências lúdicas. Correr, saltar, equilibrar-se, carregar objetos, encaixar peças, desenhar, modelar e manipular diferentes materiais colocam o corpo em relação direta com o espaço. Na infância, conhecer não é uma atividade restrita ao pensamento abstrato; o corpo participa das descobertas. Por essa razão, limitar excessivamente os movimentos em nome da organização da rotina pode significar também restringir possibilidades de exploração e aprendizagem.

Essa visão mais ampla ajuda a compreender por que o brincar não deveria ser utilizado apenas como uma maneira de tornar conteúdos previamente definidos mais atraentes. Quando uma brincadeira é valorizada exclusivamente porque pode ensinar números, letras, cores ou formas, parte de sua riqueza corre o risco de desaparecer. Evidentemente, esses conhecimentos podem surgir durante as experiências lúdicas, mas as aprendizagens envolvidas são mais amplas e nem sempre podem ser previstas antecipadamente.

As pesquisas contemporâneas selecionadas para esta revisão reforçam a necessidade desse olhar mais cuidadoso. Colete e Mariotti (2022), ao analisarem estudos sobre a visão e a formação de professores em relação ao brincar, identificam benefícios atribuídos às experiências lúdicas em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, a revisão evidencia que o reconhecimento dessas contribuições não significa, necessariamente, que a brincadeira ocupe nas instituições educacionais o espaço correspondente à importância que lhe é atribuída no campo teórico.

A questão da formação profissional reaparece, portanto, como elemento central. O estudo de Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) mostra como experiências formativas que envolvem corpo e brincadeira podem contribuir para que professoras reflitam sobre suas próprias práticas. Esse aspecto merece destaque porque trabalhar pedagogicamente com o brincar requer mais do que possuir um repertório de jogos ou atividades. Exige compreender a infância, observar as experiências das crianças e reconhecer possibilidades educativas que surgem em situações nem sempre previstas no planejamento inicial.

Nesse sentido, falar em desenvolvimento integral também significa evitar uma visão fragmentada do trabalho pedagógico. A criança que brinca não deixa sua afetividade de lado

enquanto desenvolve determinada habilidade cognitiva, assim como não abandona a linguagem quando movimenta o corpo ou interage com colegas. As diferentes dimensões se atravessam continuamente. Essa integração constitui uma das razões pelas quais o brincar possui lugar tão significativo na Educação Infantil.

Há, ainda, uma consequência importante dessa compreensão para a avaliação das aprendizagens. Se muitas descobertas acontecem durante processos de exploração, interação e criação, observar apenas produtos finais oferece uma visão bastante limitada do desenvolvimento infantil. O acompanhamento precisa considerar processos: as estratégias que a criança utiliza, as perguntas que formula, a maneira como se comunica, as relações que estabelece e as transformações que aparecem em suas brincadeiras ao longo do tempo. Nesse cenário, a observação e o registro realizados pelo professor tornam-se instrumentos relevantes para compreender percursos de aprendizagem.

Diante disso, a contribuição do brincar para o desenvolvimento integral não está vinculada a um único domínio nem pode ser medida apenas pela aquisição imediata de determinado conhecimento. Sua potência encontra-se justamente na possibilidade de articular pensamento, imaginação, linguagem, corpo, emoções e relações sociais em experiências significativas para a criança. Piaget, Vigotski e Kishimoto oferecem perspectivas distintas para compreender esse fenômeno, mas suas contribuições permitem evidenciar que a ação infantil ocupa lugar central na relação entre brincar e aprender.

Por fim, considerar o brincar sob essa perspectiva exige que as instituições de Educação Infantil reconheçam tempo, espaço e liberdade de exploração como elementos do próprio trabalho pedagógico, e não como aspectos secundários da rotina. Quando a brincadeira encontra condições para acontecer e é acompanhada por um professor capaz de observar, planejar e mediar sem controlar cada movimento, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem. O brincar passa, assim, a ser compreendido não como uma pausa no processo educativo, mas como uma das experiências por meio das quais a criança conhece o mundo, estabelece relações e, pouco a pouco, constrói maneiras próprias de nele atuar.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica. A escolha desse método ocorreu por possibilitar a análise e a discussão de diferentes contribuições teóricas acerca do brincar como estratégia de

aprendizagem na Educação Infantil, considerando sua relação com o desenvolvimento da criança e com a prática pedagógica.

Para a construção do referencial teórico, foram utilizadas obras de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Tizuko Morchida Kishimoto, autores que apresentam importantes contribuições para a compreensão do jogo, da brincadeira, do desenvolvimento infantil e dos processos de aprendizagem. Além desses referenciais, foram selecionados os estudos de Colete e Mariotti (2022) e Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), permitindo aproximar as discussões clássicas de pesquisas contemporâneas relacionadas ao brincar e à atuação docente na Educação Infantil.

A seleção dos materiais considerou sua relação direta com o tema e com o objetivo proposto no estudo. Após a escolha das produções, foi realizada uma leitura analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações, particularidades e contribuições dos diferentes autores para a compreensão do brincar no contexto educacional.

A análise foi organizada a partir de três aspectos principais: as relações entre brincar, aprendizagem e desenvolvimento infantil; a mediação e a intencionalidade pedagógica do professor; e as contribuições das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança. A partir desses elementos, buscou-se construir uma discussão articulada entre os referenciais selecionados, preservando as particularidades de cada perspectiva teórica.

4 Resultados e Discussão

A análise das produções selecionadas permitiu identificar que o brincar ocupa um lugar importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, embora sua presença nas práticas pedagógicas ainda seja marcada por diferentes formas de compreensão. De modo geral, os estudos analisados aproximam-se ao reconhecer que a brincadeira não deve ser vista apenas como entretenimento ou como um momento separado das situações de aprendizagem. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de compreender melhor o papel do professor e as condições oferecidas para que essas experiências aconteçam de maneira significativa.

Nas contribuições de Piaget (1978), Vigotski (2007) e Kishimoto (2011), ainda que partindo de perspectivas teóricas distintas, encontram-se elementos que ajudam a compreender por que o brincar possui tamanha relevância durante a infância. Piaget permite observar a relação entre o jogo, a ação da criança e a construção do conhecimento; Vigotski amplia essa discussão ao destacar as interações sociais, a cultura, a linguagem e a situação

imaginária; enquanto Kishimoto aproxima o debate do campo educacional ao problematizar os significados assumidos pelo jogo, pelo brinquedo e pela brincadeira.

Quando essas contribuições são colocadas em diálogo, percebe-se que a aprendizagem presente no brincar não está relacionada apenas à aquisição de conteúdos específicos. A criança mobiliza diferentes conhecimentos ao criar situações imaginárias, explorar objetos, estabelecer regras, conversar com outras crianças e encontrar soluções para os acontecimentos que surgem durante a própria brincadeira. Nesse sentido, os resultados da revisão apontam para uma compreensão mais ampla da aprendizagem, na qual aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos e corporais aparecem de maneira articulada.

Outro resultado que se destacou durante a análise foi a relação entre a valorização do brincar e a maneira como o professor compreende essa experiência. Esse aspecto aparece de forma bastante clara no estudo de Colete e Mariotti (2022). A revisão de escopo realizada pelos autores reuniu 19 artigos e mostrou que, apesar dos benefícios atribuídos ao brincar no processo de aprendizagem, sua utilização ainda não está completamente difundida e nem sempre recebe a valorização correspondente nas práticas pedagógicas. Os autores também chamam atenção para a formação dos professores e para a necessidade de ampliar o lugar do brincar nos currículos da Educação Infantil.

Esse resultado revela uma questão interessante para a presente investigação. Existe uma diferença entre reconhecer que brincar é importante e construir uma prática pedagógica na qual essa compreensão realmente se materialize. Em outras palavras, o consenso teórico em torno da importância da brincadeira não resolve, sozinho, os desafios encontrados no cotidiano das instituições. É possível defender o brincar no discurso e, ainda assim, organizar uma rotina em que ele aparece apenas depois das atividades consideradas propriamente educativas.

Nesse ponto, a contribuição de Kishimoto (2011) torna-se especialmente pertinente. Ao diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira e discutir suas relações com a educação, a autora ajuda a perceber que inserir brinquedos ou elementos lúdicos em determinada atividade não garante, por si só, uma experiência significativa de brincar. O modo como a criança participa, as possibilidades de escolha e criação e a própria organização da situação precisam ser considerados. Assim, a qualidade da experiência não depende somente dos recursos disponíveis, mas também das relações construídas em torno deles.

Os resultados analisados também colocam a formação docente no centro da discussão. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), em pesquisa realizada com 30 professoras da Educação

Infantil, identificaram inicialmente dificuldades relacionadas à proposição de estratégias e práticas educativas pela via corporal. A experiência de formação continuada possibilitou, segundo as autoras, uma ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes. Embora o estudo tenha um recorte específico relacionado às experiências corporais, seus resultados oferecem elementos relevantes para pensar a relação entre formação, brincar e atuação docente.

Isso sugere que a maneira como o professor organiza experiências lúdicas não depende apenas de conhecer uma variedade de jogos e brincadeiras. Há uma dimensão formativa mais profunda, relacionada à própria concepção de criança, de aprendizagem e de corpo. Quando o professor vivencia, observa e reflete sobre essas experiências, abre-se a possibilidade de rever práticas que, muitas vezes, foram naturalizadas ao longo da trajetória profissional.

Essa questão também ajuda a compreender a importância da intencionalidade pedagógica. Os referenciais analisados não sustentam uma oposição simples entre brincadeira livre e atuação docente. O que se percebe é a necessidade de uma participação sensível do professor, capaz de criar condições para que a criança explore e construa experiências sem determinar antecipadamente tudo o que deverá acontecer. A mediação pode estar presente na organização do espaço, na seleção dos materiais, na observação, em uma pergunta realizada no momento oportuno ou na introdução de novos elementos capazes de ampliar uma situação iniciada pelas próprias crianças.

Sob essa perspectiva, o professor não perde importância quando concede maior autonomia à criança. Ocorre justamente o contrário: sua atuação torna-se mais cuidadosa e exige capacidade de observar aquilo que acontece durante o processo. Planejar uma experiência aberta a diferentes possibilidades pode ser mais complexo do que conduzir uma atividade na qual todas as respostas já foram previstas. Isso porque o professor precisa lidar com acontecimentos inesperados, reconhecer interesses e decidir quando sua intervenção pode enriquecer a experiência ou quando é melhor permitir que as próprias crianças encontrem caminhos.

Outro aspecto identificado na revisão diz respeito ao desenvolvimento integral. As contribuições analisadas mostram que os efeitos do brincar não ficam restritos a uma única dimensão. Em uma mesma experiência podem estar presentes linguagem, movimento, imaginação, interação, elaboração de regras e resolução de problemas. Essa característica reforça a necessidade de evitar uma leitura fragmentada da aprendizagem na Educação Infantil.

Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta constitui um exemplo bastante expressivo. Ao assumir diferentes papéis, a criança mobiliza experiências sociais, utiliza a linguagem para organizar ações e estabelece relações entre aquilo que observa no cotidiano e aquilo que cria. Na perspectiva vigotskiana, a situação imaginária apresenta especial relevância para o desenvolvimento, pois permite que a criança opere com significados e regras presentes nas relações sociais. Já a perspectiva piagetiana oferece elementos para compreender a função da representação e do jogo simbólico na reorganização das experiências infantis.

Apesar dessas aproximações, é importante preservar as diferenças entre os referenciais. Piaget e Vigotski não apresentam uma mesma explicação para o desenvolvimento e para a aprendizagem, e tratá-los como se suas teorias fossem equivalentes empobreceria a discussão. O que a presente revisão permite é identificar contribuições distintas que ajudam a observar diferentes aspectos de um fenômeno igualmente complexo. Essa diversidade teórica, quando considerada com cuidado, amplia as possibilidades de compreensão do brincar.

Os achados também indicam que o brincar como estratégia de aprendizagem não deve ser confundido com a transformação de toda brincadeira em instrumento para ensinar conteúdos previamente determinados. Quando o lúdico passa a ser utilizado somente como uma forma mais atraente de apresentar uma tarefa escolar, existe o risco de reduzir a autonomia, a imaginação e a possibilidade de criação da criança. A intencionalidade pedagógica precisa estar presente, mas não necessariamente na forma de controle constante.

Essa constatação permite retomar a questão central deste estudo. Perguntar de que maneira o brincar contribui para a aprendizagem na Educação Infantil exige considerar tanto aquilo que acontece com a criança quanto as condições em que a brincadeira ocorre. As contribuições encontradas na literatura apontam que a experiência lúdica favorece situações de exploração, representação, interação, comunicação e construção de significados. Entretanto, a possibilidade de essas experiências ocuparem um lugar efetivamente relevante no cotidiano educacional está relacionada também à organização institucional e à atuação dos professores.

Nesse aspecto, os dois estudos contemporâneos analisados acabam se complementando. Colete e Mariotti (2022) evidenciam, a partir de uma revisão mais ampla da literatura, que ainda existem limites na valorização do brincar e chamam atenção para sua relação com a formação dos professores. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), por outro lado, mostram em uma experiência formativa concreta que a formação continuada pode favorecer a revisão e a ressignificação das práticas docentes. Embora os estudos apresentem objetivos e

metodologias diferentes, ambos reforçam a importância da formação profissional para que o brincar seja compreendido para além de uma atividade secundária.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer os limites da própria revisão realizada neste artigo. O conjunto de referências selecionado não permite afirmar que todas as instituições de Educação Infantil apresentam as mesmas práticas ou dificuldades. Da mesma forma, os resultados de uma experiência de formação com determinado grupo de professoras não podem ser generalizados para todos os profissionais. O que os estudos permitem identificar são questões recorrentes e caminhos de reflexão que ajudam a compreender a relação entre brincar, aprendizagem e prática pedagógica.

A partir do diálogo estabelecido entre os referenciais clássicos e as pesquisas contemporâneas, torna-se possível afirmar que a potência pedagógica do brincar está menos na utilização de uma brincadeira como ferramenta para alcançar um resultado previamente estabelecido e mais na riqueza das experiências que ela possibilita. Brincar coloca a criança em movimento diante do mundo: ela observa, cria, representa, comunica-se, relaciona-se e experimenta diferentes formas de agir. É justamente nessa participação ativa que se encontram importantes possibilidades de aprendizagem.

Assim, os resultados desta revisão apontam que reconhecer o brincar como estratégia de aprendizagem exige uma mudança que ultrapassa a simples inclusão de jogos na rotina escolar. É necessário considerar o tempo destinado às brincadeiras, a organização dos espaços, os materiais disponíveis, a liberdade de participação das crianças e a qualidade das intervenções realizadas pelos adultos. Também se mostra fundamental investir em processos formativos que permitam aos professores refletir sobre suas concepções e práticas.

Dessa forma, a análise realizada permite compreender que brincar e aprender não constituem momentos necessariamente separados na experiência infantil. Quando existem condições adequadas, a brincadeira pode favorecer aprendizagens que surgem das interações, das descobertas e das situações criadas pelas próprias crianças. O desafio para a Educação Infantil está justamente em reconhecer essa potência sem transformar o brincar em uma atividade rigidamente escolarizada. Preservar sua dimensão criativa e, ao mesmo tempo, assumir uma intencionalidade pedagógica sensível parece constituir um dos principais caminhos apontados pela literatura analisada.

5 Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil, considerando suas relações com o desenvolvimento da criança e com a atuação docente. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a brincadeira ocupa um lugar que vai muito além do entretenimento. Ao brincar, a criança explora situações, cria possibilidades, comunica-se, estabelece relações, experimenta diferentes papéis e encontra maneiras próprias de compreender e representar o mundo que a cerca.

Em resposta ao problema de pesquisa, a análise desenvolvida permite considerar que o brincar contribui para os processos de aprendizagem e desenvolvimento justamente por proporcionar experiências nas quais diferentes dimensões se articulam. Aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos, linguísticos e corporais podem estar presentes em uma mesma situação lúdica. A aprendizagem, nesse contexto, não acontece apenas quando o professor apresenta um conteúdo previamente definido, mas também nas descobertas, nas interações e nos desafios que surgem durante a própria experiência infantil.

Ao longo da revisão, tornou-se evidente, ainda, que reconhecer a importância da brincadeira não é suficiente para garantir sua valorização no cotidiano da Educação Infantil. A forma como o professor compreende o brincar influencia diretamente o espaço que ele ocupa nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a mediação e a intencionalidade docente aparecem como elementos fundamentais. Isso não significa controlar cada ação da criança, mas organizar ambientes, oferecer materiais, observar interesses, acompanhar interações e realizar intervenções quando elas puderem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos professores. Se o brincar deve ser reconhecido como parte significativa da experiência educativa, é necessário que os profissionais tenham oportunidades de refletir sobre suas próprias concepções e práticas. A formação inicial e continuada pode contribuir para superar a ideia de que brincar representa apenas um intervalo entre atividades consideradas mais importantes e favorecer práticas mais sensíveis às características e às necessidades da infância.

Cabe destacar que este estudo apresenta limitações próprias de uma revisão bibliográfica construída a partir de um conjunto delimitado de autores e pesquisas. Por essa razão, suas conclusões não pretendem esgotar as discussões existentes sobre o tema. Estudos futuros podem ampliar o número de produções analisadas e investigar, inclusive por meio de

pesquisas de campo, como o brincar vem sendo organizado no cotidiano das instituições de Educação Infantil e quais desafios são percebidos pelos próprios professores.

Por fim, compreender o brincar como estratégia de aprendizagem exige preservar aquilo que torna essa experiência significativa para a criança: a possibilidade de imaginar, escolher, experimentar, criar e interagir. A intencionalidade pedagógica não precisa retirar a liberdade presente na brincadeira; ao contrário, pode criar condições para que ela seja ampliada e enriquecida. Assim, valorizar o brincar na Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e compreender que, muitas vezes, enquanto brinca, ela também está construindo conhecimentos, relações e formas próprias de estar no mundo.

Referências

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e91617, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.91617. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91617>. Acesso em: 4 set. 2026.

COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro; MARIOTTI, Milton Carlos. O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: uma revisão de escopo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2794-2809, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16200. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16200>. Acesso em: 4 set. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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