



A MEDIAÇÃO DOCENTE NO BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER MEDIATION IN PLAY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR HOLISTIC DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cristiane Xavier Leite Fontes¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: A mediação docente no brincar constitui um dos principais elementos para a efetivação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Este artigo teve como objetivo analisar, por meio da literatura científica, como a atuação do professor qualifica o brincar como estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e linguístico das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, desenvolvida mediante revisão narrativa da literatura. O referencial teórico fundamentou-se em autores clássicos da Psicologia e da Educação, em documentos normativos da educação brasileira e em estudos científicos contemporâneos sobre ludicidade e mediação pedagógica. A análise evidenciou que o brincar representa uma linguagem própria da infância e um direito fundamental, cujo potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica, da organização dos ambientes e da qualidade das intervenções docentes. Os resultados indicam que a mediação do professor amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento integral, ao mesmo tempo em que preserva o protagonismo infantil e a natureza lúdica das experiências. Conclui-se que a consolidação do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil requer formação docente, planejamento pedagógico e condições institucionais que favoreçam práticas educativas coerentes com as especificidades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincar; mediação docente.

ABSTRACT: This article aimed to analyze, through scientific literature, how teacher mediation makes play a pedagogical strategy that supports children's cognitive, social, emotional, motor, and language development in Early Childhood Education. The study used a qualitative approach and was characterized as bibliographic, exploratory, and descriptive research, developed through a narrative literature review. Its theoretical framework drew on classical authors in Psychology and Education, Brazilian educational policy documents, and contemporary scientific studies on play and pedagogical mediation. The analysis showed that play is a distinctive language of childhood and a fundamental right, whose educational potential depends on pedagogical intentionality, the organization of learning environments, and the quality of teachers' interventions. The findings indicate that teacher mediation expands learning opportunities and supports holistic development while preserving children's agency and the playful nature of their experiences. The study concludes that establishing play as a structuring principle of Early Childhood Education requires teacher education, pedagogical planning, and institutional conditions that support practices consistent with the specific needs of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; play; teacher mediation.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar, a partir de la literatura científica, cómo la mediación docente cualifica el juego como estrategia pedagógica capaz de favorecer el desarrollo

¹ Discente, Christian Business School. cristiane.fontes@yahoo.com.br.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>.



cognitivo, social, emocional, motor y lingüístico de los niños en la Educación Infantil. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se caracterizó como bibliográfica, exploratoria y descriptiva, desarrollada mediante una revisión narrativa de la literatura. El marco teórico se fundamentó en autores clásicos de la Psicología y la Educación, documentos normativos de la educación brasileña y estudios científicos contemporáneos sobre el juego y la mediación pedagógica. El análisis mostró que el juego constituye un lenguaje propio de la infancia y un derecho fundamental, cuyo potencial educativo depende de la intencionalidad pedagógica, de la organización de los ambientes y de la calidad de las intervenciones docentes. Los resultados indican que la mediación del profesor amplía las oportunidades de aprendizaje y fortalece el desarrollo integral, preservando el protagonismo infantil y la naturaleza lúdica de las experiencias. Se concluye que consolidar el juego como eje estructurante de la Educación Infantil requiere formación docente, planificación pedagógica y condiciones institucionales adecuadas.

Palabras clave: Educación Infantil; juego; mediación docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período decisivo para a constituição das experiências que sustentam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, o brincar ocupa posição central por configurar uma forma própria de interação infantil com o meio físico, social e cultural, favorecendo a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos e a ampliação das relações interpessoais. Em reconhecimento a essa importância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino, atribuindo-lhes papel fundamental na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017).

A relevância pedagógica do brincar encontra respaldo em diferentes matrizes teóricas que, embora fundamentadas em perspectivas distintas, convergem ao reconhecê-lo como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil. Piaget (1998) associa a brincadeira aos processos de construção do conhecimento, Vygotsky (2007) evidencia sua contribuição para a aprendizagem mediada pelas relações sociais, Wallon (2007) destaca a integração entre emoção, movimento e cognição, enquanto Kishimoto (2021) e Brougère (2010) ampliam essa compreensão ao situarem o brincar como prática cultural e linguagem própria da infância. Em conjunto, essas contribuições indicam que o potencial educativo da ludicidade não reside apenas na atividade em si, mas nas relações estabelecidas entre crianças, adultos e contexto escolar.

A produção científica mais recente tem direcionado essa discussão para um aspecto específico: a qualidade das experiências lúdicas depende, em grande medida, da mediação exercida pelo professor. Estudos analisados na presente revisão indicam que a intencionalidade pedagógica manifesta-se no planejamento das situações de



aprendizagem, na organização dos ambientes, na observação das interações infantis e nas intervenções realizadas ao longo das brincadeiras. Ao mesmo tempo, a literatura evidencia que a condução excessivamente diretiva pode reduzir a autonomia, a criatividade e o caráter simbólico das experiências lúdicas. O desafio da mediação docente, portanto, não consiste apenas em propor brincadeiras, mas em criar condições pedagógicas que preservem a iniciativa da criança sem renunciar aos objetivos educativos que orientam o processo de ensino e aprendizagem (Queiroz; Maciel; Branco, 2006; Melo, 2024; Mateus et al., 2026).

Embora a literatura apresente evidências consistentes acerca dos benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil, ainda são menos frequentes estudos que examinem, de forma integrada, como a mediação pedagógica qualifica essas experiências e quais estratégias docentes favorecem efetivamente o desenvolvimento integral das crianças. As pesquisas também apontam obstáculos relacionados à formação profissional, às condições institucionais de trabalho e às dificuldades de transformar os princípios presentes nos documentos curriculares em práticas pedagógicas sistematicamente planejadas (Souza; Pacztuch; Simão, 2020; Silva et al., 2025; Oliveira, 2026).

Considerando essa lacuna, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a mediação pedagógica qualifica o brincar como estratégia de ensino para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, segundo a literatura científica? O objetivo consiste em analisar, à luz da produção científica, de que modo a mediação docente potencializa o brincar como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento integral das crianças. Para esse fim, investigam-se os fundamentos teóricos que sustentam o brincar na Educação Infantil, a caracterização da mediação docente nas experiências lúdicas, as estratégias pedagógicas relacionadas às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e os principais desafios identificados pela literatura para a consolidação dessa prática no cotidiano escolar.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. O corpus analítico reúne referenciais clássicos da Educação e da Psicologia, documentos normativos da educação brasileira e estudos científicos contemporâneos sobre ludicidade e mediação pedagógica. As evidências foram organizadas em categorias temáticas, orientando a análise crítica da produção científica em função do problema investigado e dos objetivos estabelecidos.



O artigo está organizado em quatro momentos analíticos. Inicialmente, apresenta os

fundamentos teóricos que sustentam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Em seguida, discute a mediação docente nas experiências lúdicas e as estratégias pedagógicas associadas ao desenvolvimento integral das crianças. Posteriormente, analisa criticamente as evidências identificadas na literatura, buscando compreender suas convergências, limitações e implicações para a prática educativa. Por fim, sistematiza as principais contribuições do estudo para o debate sobre a mediação pedagógica do brincar na Educação Infantil, indicando aspectos que permanecem abertos à investigação científica.

MÉTODOS

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura. Esse delineamento foi escolhido por possibilitar a análise crítica da produção científica sobre a mediação docente no brincar, reunindo diferentes perspectivas teóricas para compreender como a literatura explica a relação entre a ação pedagógica do professor e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Diferentemente das revisões sistemáticas, a revisão narrativa permite integrar contribuições provenientes de distintas tradições teóricas, favorecendo uma discussão interpretativa sobre um objeto de estudo cuja complexidade extrapola a comparação de resultados empíricos.

A investigação foi conduzida em etapas sucessivas. Inicialmente, definiu-se o problema de pesquisa e os objetivos que orientariam a seleção das produções científicas. Na sequência, realizou-se o levantamento bibliográfico em bases amplamente utilizadas na área da Educação, entre elas SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, ERIC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Também foram consultados documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua relevância para a compreensão das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A estratégia de busca foi estruturada a partir de descritores relacionados ao objeto investigado, empregados de forma isolada e combinada, tais como brincar, ludicidade, Educação Infantil, mediação docente, mediação pedagógica, desenvolvimento infantil, desenvolvimento integral e práticas pedagógicas, utilizando operadores booleanos quando pertinentes. Foram priorizadas publicações em língua portuguesa disponíveis na íntegra,



com ênfase em estudos publicados nos últimos anos, sem desconsiderar obras clássicas indispensáveis para a compreensão dos fundamentos teóricos do brincar e da aprendizagem infantil.

A seleção do corpus documental ocorreu mediante critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram incluídos artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos normativos que abordassem diretamente a mediação docente nas experiências lúdicas, os fundamentos pedagógicos do brincar ou sua relação com o desenvolvimento infantil. Excluíram-se publicações cujo enfoque estivesse restrito ao brincar em contextos não educativos ou que tratassem da ludicidade sem estabelecer relação com a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil. Após a leitura exploratória das produções localizadas, permaneceram apenas os estudos que apresentavam aderência ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos.

Como instrumento de organização das informações, foi elaborado um banco de evidências científicas no qual foram registrados, para cada obra selecionada, os dados bibliográficos, os objetivos, os referenciais teóricos, os principais conceitos, os resultados apresentados e suas contribuições para a compreensão do tema. Esse procedimento possibilitou sistematizar o material analisado, comparar diferentes interpretações sobre a mediação docente e identificar aspectos recorrentes ou pouco explorados na literatura.

A análise do corpus ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, seguida do fichamento e da síntese crítica dos conteúdos relacionados ao problema investigado. Posteriormente, as evidências foram organizadas em categorias temáticas correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa: os fundamentos teóricos do brincar, a mediação docente nas experiências lúdicas, as estratégias pedagógicas associadas ao desenvolvimento integral e os desafios para a consolidação do brincar como prática pedagógica intencional. A interpretação dos achados buscou estabelecer diálogo entre autores clássicos, pesquisas contemporâneas e documentos normativos, evidenciando convergências, divergências, lacunas e implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da mediação docente no brincar exige a articulação de referenciais que expliquem tanto a natureza das experiências lúdicas quanto sua contribuição para o desenvolvimento infantil e para os processos de ensino e aprendizagem. A literatura



analisada reúne perspectivas clássicas da Psicologia e da Educação, documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira e estudos contemporâneos dedicados à mediação pedagógica. A organização deste referencial foi estruturada em quatro categorias analíticas, correspondentes aos objetivos da pesquisa, permitindo examinar os fundamentos do brincar, a atuação docente nas experiências lúdicas, as estratégias pedagógicas associadas ao desenvolvimento integral e os desafios identificados pela literatura para a consolidação dessa prática no contexto escolar.

O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lugar ocupado pelo brincar na Educação Infantil decorre de uma mudança na própria forma de conceber a criança. Quando a infância era tratada apenas como preparação para etapas posteriores da escolarização, as brincadeiras permaneciam à margem do trabalho pedagógico ou eram utilizadas como intervalo entre atividades consideradas mais relevantes. O avanço dos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem contestou tal hierarquia. Brincando, a criança interpreta situações vividas, experimenta possibilidades de ação, modifica objetos e produz sentidos com outras crianças. Não se trata, portanto, de uma pausa no processo educativo, mas de uma atividade por meio da qual a infância se expressa e participa da cultura (Aguiar, 2009; Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

As contribuições de Piaget e Vygotsky ajudam a compreender por que a brincadeira produz efeitos que ultrapassam o entretenimento. Na abordagem piagetiana, o jogo relaciona-se ao modo como a criança assimila a realidade e a reorganiza de acordo com as estruturas construídas ao longo do desenvolvimento. O faz de conta revela esse movimento com particular clareza: uma caixa pode tornar-se casa, veículo ou objeto de cuidado porque a criança não permanece submetida ao significado imediato das coisas. Em Vygotsky, a ênfase desloca-se para as relações sociais e para os significados partilhados. A situação imaginária coloca a criança diante de regras, papéis e formas de comportamento que ainda não domina plenamente, criando condições para que atue além de suas capacidades já consolidadas. Piaget (1978) explica, sobretudo, a formação da representação simbólica; Vygotsky (1991) permite examinar como essa representação se desenvolve nas interações e participa da aprendizagem.

Não há oposição absoluta entre essas matrizes teóricas, embora cada uma ilumine aspectos diferentes do fenômeno. A criança que transforma um objeto durante a brincadeira



realiza uma operação simbólica, mas essa ação também carrega significados aprendidos nas relações com outras pessoas. Ao brincar de escola, família, comércio ou atendimento médico, ela não reproduz passivamente o que vê. Seleciona elementos, altera sequências, negocia papéis e introduz soluções próprias. Queiroz, Maciel e Branco (2006) analisam o faz de conta como atividade socialmente construída, na qual representação, interação e desenvolvimento se entrelaçam. O valor formativo da brincadeira reside justamente nessa possibilidade de reconstrução da experiência, e não em uma cópia simplificada do mundo adulto.

A dimensão cultural do brincar aprofunda esse debate. Brougère (1998) rejeita a ideia de uma atividade infantil inteiramente natural e independente do meio social, pois a criança aprende formas de brincar, reconhece objetos, compartilha repertórios e reelabora práticas presentes em seu grupo. Kishimoto (2002) também situa o jogo e a brincadeira no cruzamento entre experiência infantil, cultura e educação. Um brinquedo não determina sozinho o que será feito com ele; seu uso depende dos significados construídos pelos participantes e das condições oferecidas pelo ambiente. Por isso, materiais simples podem sustentar experiências simbólicas complexas, enquanto brinquedos elaborados podem permanecer pouco significativos quando restringem a iniciativa infantil. O fundamento pedagógico do brincar não está no objeto isolado, mas na atividade produzida pela criança em relação com outras pessoas e com o repertório cultural a que tem acesso.

Tal formulação exige cuidado para que o reconhecimento do valor educativo da ludicidade não resulte em sua instrumentalização. Quando toda brincadeira é definida previamente pelo adulto, orientada para uma resposta única ou avaliada apenas pelo domínio de um conteúdo, o espaço de decisão da criança torna-se reduzido. A atividade pode conservar aparência lúdica, mas perde parte de sua abertura à imaginação, à escolha e à negociação. Melo (2024) argumenta que a presença do brincar no cotidiano institucional precisa estar vinculada a experiências estimulantes e à participação efetiva das crianças. Silva et al. (2025) seguem direção semelhante ao relacionarem a ludicidade à construção simbólica, à autonomia e à criatividade. Os estudos convergem, assim, na defesa de uma intencionalidade pedagógica que não converta a brincadeira em exercício escolar disfarçado (Melo, 2024; Silva et al., 2025).

No plano normativo, a incorporação das interações e das brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas consolidou uma visão de currículo distinta daquela organizada por disciplinas e conteúdos fragmentados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação Infantil vinculam o currículo às experiências das crianças e à articulação entre seus saberes e o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular mantém essa orientação ao incluir o brincar entre os direitos de aprendizagem e ao organizar o trabalho pedagógico por campos de experiências. Nesse arranjo, a criança não ocupa a posição de receptora de conteúdos previamente compartimentados. Participa de situações nas quais corpo, linguagem, imaginação e relações sociais se articulam, produzindo conhecimentos a partir da experiência vivida (Brasil, 2018). Melo (2024) chama atenção para essa continuidade entre as DCNEI e a BNCC ao defender que os direitos de aprendizagem precisam ser concretizados em vivências adequadas, sustentadas pelos eixos da interação e da brincadeira.

A literatura recente confirma a relevância dessa orientação, mas acrescenta uma questão decisiva: oferecer tempo para brincar não garante, por si só, a qualidade das experiências. Mateus et al. (2026) associam as brincadeiras ao desenvolvimento integral porque elas mobilizam diferentes formas de expressão e participação da criança. Oliveira (2026), por sua vez, relaciona o potencial formativo do brincar à sua inserção consciente no planejamento escolar. Os dois estudos reconhecem a centralidade da ludicidade, embora indiquem que seus efeitos dependem das condições materiais, relacionais e pedagógicas em que a atividade ocorre (Mateus et al., 2026; Oliveira, 2026).

Reconhecer o brincar como fundamento da Educação Infantil significa, portanto, preservar sua condição de direito, linguagem da infância e forma de participação cultural, sem separá-lo dos processos de aprendizagem. A atividade lúdica cria oportunidades para que a criança represente experiências, formule hipóteses, compartilhe significados e se posicione diante dos outros. Seu valor pedagógico não deriva de uma promessa automática de desenvolvimento, mas das relações que se constituem durante a experiência. É nesse ponto que a discussão teórica sobre o brincar encontra o problema central deste artigo: a qualidade da atuação docente e sua capacidade de sustentar experiências lúdicas que articulem a iniciativa infantil aos propósitos educativos da instituição.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

A presença do professor nas brincadeiras não se limita a acompanhar o que as crianças fazem. Sua atuação começa antes da atividade, na escolha dos materiais, na organização do espaço e na definição das condições que favorecem exploração, encontro e criação. Durante o brincar, essa presença assume outra forma: observar, escutar,



reconhecer interesses, perceber conflitos e decidir quando intervir. A mediação pedagógica, por isso, não se confunde com controle permanente da ação infantil. Ela exige discernimento para sustentar a experiência sem substituir a iniciativa da criança.

Vygotsky (1991) oferece uma base decisiva para interpretar essa atuação. Se a aprendizagem se constitui nas relações sociais e se a brincadeira cria situações em que a criança atua além do que já realiza sozinha, o adulto participa da ampliação dessas possibilidades. A intervenção docente pode introduzir novos elementos, formular perguntas, propor desafios ou ajudar o grupo a reorganizar uma situação que perdeu continuidade. Não cabe ao professor determinar todos os rumos da brincadeira, mas reconhecer os momentos em que sua participação amplia o campo de ação das crianças. Uma intervenção pertinente nasce daquilo que acontece no próprio jogo, em vez de impor uma sequência estranha à experiência em curso.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) aproximam essa discussão do cotidiano das instituições de Educação Infantil ao tratarem o brincar como atividade socialmente construída. As autoras mostram que o faz de conta envolve negociação de significados, definição de papéis e construção compartilhada de regras. Nesses processos, o professor pode enriquecer o repertório simbólico das crianças, apoiar a participação de quem permanece à margem ou favorecer a resolução de impasses, sem ocupar o centro da cena. A mediação ganha qualidade quando parte da leitura atenta das interações e reconhece que a brincadeira possui uma dinâmica própria, produzida pelos participantes.

A observação constitui, portanto, uma dimensão do trabalho pedagógico, e não uma atitude passiva. Ao acompanhar como as crianças utilizam os objetos, distribuem papéis ou transformam regras, o professor reúne elementos para compreender seus modos de pensar e para planejar novas situações. O que se registra no decorrer das brincadeiras pode orientar escolhas posteriores de materiais, reorganização dos ambientes e proposição de experiências relacionadas aos interesses do grupo. Souza, Pacztuch e Simão (2020) evidenciam essa relação ao examinarem cadernos de planejamento, práticas educativas e organização espacial, mostrando que o ambiente revela concepções pedagógicas e interfere diretamente nas possibilidades de participação infantil.

Planejar o brincar não significa antecipar cada ação da criança. Significa criar condições para que algo possa acontecer. Um espaço excessivamente organizado pelo adulto, com materiais de uso único e regras fechadas, tende a limitar a exploração. Em contrapartida, ambientes acessíveis, materiais diversificados e tempos menos



fragmentados ampliam a autonomia e favorecem encontros mais complexos entre as crianças. A literatura analisada atribui ao professor a responsabilidade de pensar essas condições com intencionalidade, vinculando-as aos objetivos da Educação Infantil sem transformar a ludicidade em tarefa escolar disfarçada (Souza; Pacztuch; Simão, 2020; Oliveira, 2026).

A intencionalidade pedagógica torna-se mais evidente quando o professor reconhece aprendizagens que emergem de situações não previstas. Uma criança que reorganiza blocos para construir uma ponte mobiliza relações espaciais; outra que negocia o papel de personagem trabalha com linguagem, memória e convenções sociais. A função docente não consiste em interromper a brincadeira para nomear cada aprendizagem, mas em criar condições para que essas experiências se ampliem. Silva et al. (2025) defendem que a mediação qualificada requer planejamento, conhecimento teórico e sensibilidade para relacionar o lúdico aos objetivos educacionais, respeitando as especificidades da infância.

Esse cuidado também impede que a intervenção se torne diretiva. Quando o adulto responde por antecipação, corrige continuamente ou define o modo correto de brincar, reduz o espaço de decisão das crianças. A autonomia, nesse caso, não significa ausência do professor, mas possibilidade de escolha dentro de um ambiente pedagogicamente sustentado. Mateus et al. (2026) associam o planejamento e a mediação intencional ao desenvolvimento da criatividade, da socialização e da aprendizagem, ao mesmo tempo que reconhecem a criança como sujeito ativo da experiência educativa. A atuação docente precisa, então, combinar presença e recuo: aproximar-se quando a situação requer apoio e afastar-se quando o grupo demonstra condições de conduzir a própria atividade.

A escuta das crianças ocupa lugar central nesse movimento. Gestos, falas, silêncios, recusas e mudanças de interesse oferecem indícios sobre como elas compreendem o que vivem. Uma mediação sensível não se orienta apenas pelo planejamento previamente elaborado; ela admite revisões ao reconhecer que as crianças também produzem direções para o trabalho pedagógico. Isso exige do professor capacidade de interpretar situações, abandonar propostas pouco significativas e incorporar questões surgidas no cotidiano. A intencionalidade não desaparece quando o plano é modificado. Ao contrário, manifesta-se na qualidade das decisões tomadas diante do que o grupo apresenta.

A literatura converge, assim, para uma concepção de mediação baseada na articulação entre planejamento, observação e intervenção. Nenhum desses elementos atua



isoladamente. Planejar sem observar tende a produzir propostas rígidas; observar sem interpretar pode reduzir-se a simples vigilância; intervir sem conhecer o percurso da brincadeira frequentemente rompe sua continuidade. A ação docente ganha consistência quando essas dimensões se alimentam mutuamente e quando o professor dispõe de fundamentos teóricos para compreender o que ocorre nas experiências lúdicas.

Nessa direção, a mediação qualifica o brincar não por convertê-lo em uma atividade completamente conduzida pelo adulto, mas por assegurar condições para que a criança avance em suas formas de pensar, expressar-se e relacionar-se. O professor organiza o ambiente, acompanha os processos e introduz apoios quando eles se tornam necessários. A próxima seção examina como essa atuação se concretiza em estratégias pedagógicas associadas às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELO BRINCAR

As evidências reunidas na literatura indicam que o brincar adquire maior potencial formativo quando integra uma proposta pedagógica construída de maneira intencional e articulada aos objetivos da Educação Infantil. A mediação docente não transforma a brincadeira em instrumento de ensino por si mesma; sua contribuição reside na criação de condições para que diferentes experiências favoreçam a construção de conhecimentos, o fortalecimento das relações sociais e a ampliação das formas de expressão infantil. Sob essa perspectiva, as estratégias pedagógicas não se definem pelo tipo de brincadeira utilizada, mas pela maneira como o professor organiza o ambiente, acompanha os processos vivenciados pelas crianças e relaciona essas experiências ao desenvolvimento integral.

No campo do desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras favorecem a formulação de hipóteses, a resolução de problemas e a construção do pensamento simbólico. Situações em que as crianças planejam percursos, organizam objetos, criam regras ou simulam acontecimentos cotidianos exigem operações mentais que ultrapassam a simples manipulação de materiais. Piaget (1978) explica esse movimento ao relacionar o jogo à reorganização das estruturas cognitivas, enquanto Vygotsky (1991) demonstra que a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas durante a atividade compartilhada. Estudos recentes confirmam essa articulação teórica ao evidenciar que práticas lúdicas planejadas estimulam investigação, curiosidade e participação ativa, favorecendo



aprendizagens mais significativas do que aquelas produzidas por atividades centradas exclusivamente na repetição de conteúdos (Melo, 2024; Silva et al., 2025).

As relações estabelecidas durante as brincadeiras também constituem um espaço privilegiado para o desenvolvimento social. Ao compartilhar materiais, negociar regras, solucionar conflitos e assumir diferentes papéis, as crianças aprendem a reconhecer perspectivas distintas das suas e constroem formas de convivência baseadas no diálogo e na cooperação. Essas aprendizagens não surgem de orientações verbais isoladas, mas da participação em situações concretas nas quais a interação torna-se condição para a continuidade da atividade. Queiroz, Maciel e Branco (2006) argumentam que a brincadeira representa uma prática socialmente construída, enquanto Mateus et al. (2026) demonstram que experiências lúdicas mediadas favorecem a participação coletiva e fortalecem vínculos entre as crianças, ampliando oportunidades de aprendizagem compartilhada.

A dimensão emocional também ocupa lugar central nesse processo. O brincar oferece oportunidades para que sentimentos, desejos, medos e expectativas sejam elaborados por meio da imaginação e da representação simbólica. Durante o faz de conta, situações difíceis podem ser reinterpretadas, emoções são expressas em um ambiente de segurança e diferentes possibilidades de ação tornam-se experimentáveis sem as consequências presentes na realidade cotidiana. Wallon atribui especial importância à integração entre afetividade e desenvolvimento, entendimento que permanece presente nas pesquisas contemporâneas ao reconhecerem que ambientes acolhedores e relações afetivas positivas favorecem o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Melo (2024) destaca que experiências lúdicas significativas despertam interesse, prazer e disposição para aprender, reforçando que aspectos emocionais e cognitivos não se desenvolvem de forma dissociada.

O desenvolvimento motor encontra nas brincadeiras um contexto igualmente favorável. Jogos corporais, circuitos, atividades de exploração do espaço e brincadeiras tradicionais exigem coordenação, equilíbrio, orientação espacial e domínio progressivo dos movimentos. Entretanto, a literatura destaca que tais experiências não devem ser reduzidas ao aprimoramento de habilidades físicas. O movimento constitui uma forma de conhecer o ambiente, comunicar intenções e estabelecer relações com outras pessoas. Souza, Pacztuch e Simão (2020) demonstram que a organização dos espaços e a disponibilidade de materiais influenciam diretamente a qualidade das experiências corporais oferecidas às



crianças, reforçando que o planejamento pedagógico também envolve a construção de ambientes que favoreçam a livre exploração e a diversidade de movimentos.

No desenvolvimento da linguagem, a brincadeira amplia significativamente as oportunidades de comunicação. Narrativas construídas coletivamente, diálogos estabelecidos durante o faz de conta, invenção de personagens e negociação de regras favorecem o enriquecimento do vocabulário e o aprimoramento das capacidades de argumentação, escuta e expressão oral. O brincar cria situações comunicativas autênticas, nas quais falar e ouvir respondem às necessidades da própria atividade. Essa característica diferencia as experiências lúdicas de práticas centradas exclusivamente na repetição mecânica da linguagem. Oliveira (2026) ressalta que o professor potencializa essas aprendizagens ao participar das brincadeiras por meio de perguntas, comentários e desafios que ampliam as possibilidades de diálogo sem interromper a dinâmica construída pelas próprias crianças.

Embora seja possível discutir separadamente as dimensões cognitiva, social, emocional, motora e linguística, a literatura converge ao afirmar que elas não se manifestam de maneira isolada nas experiências infantis. Uma mesma brincadeira mobiliza simultaneamente diferentes processos de desenvolvimento, tornando artificial qualquer tentativa de compartimentá-los. A organização por dimensões, adotada nesta seção, possui finalidade analítica e não pretende fragmentar um fenômeno cuja principal característica é justamente a integração entre pensamento, emoção, linguagem, movimento e interação social. Essa compreensão aproxima-se da concepção de desenvolvimento integral defendida pela BNCC, segundo a qual as experiências educativas devem considerar a criança em sua totalidade, reconhecendo a inseparabilidade entre cuidar, educar, brincar e aprender (Brasil, 2018).

Os estudos mais recentes acrescentam outro elemento relevante a esse debate. A efetividade das estratégias pedagógicas não depende exclusivamente da criatividade do professor nem da variedade de brincadeiras disponíveis. Ela está diretamente relacionada à capacidade de interpretar as necessidades do grupo, reorganizar propostas quando necessário e transformar acontecimentos cotidianos em oportunidades de aprendizagem. Silva et al. (2025) e Mateus et al. (2026) mostram que a mediação qualificada exige formação docente consistente, planejamento flexível e ambientes educativos que valorizem a participação infantil. Em outras palavras, as estratégias pedagógicas produzem melhores



resultados quando se constituem como parte de um projeto educativo coerente, e não como atividades isoladas inseridas esporadicamente na rotina escolar.

A análise dessas evidências conduz a uma conclusão comum entre os estudos examinados: o brincar deixa de ocupar uma posição periférica no currículo quando passa a orientar a organização das experiências educativas. As estratégias pedagógicas mediadas pelo professor ampliam as possibilidades de aprendizagem justamente porque preservam a natureza lúdica da infância ao mesmo tempo em que promovem situações intencionalmente planejadas para favorecer o desenvolvimento integral. A consolidação dessa perspectiva, entretanto, ainda encontra obstáculos relacionados à formação docente, às condições institucionais e às concepções de ensino presentes nas escolas, aspectos discutidos na seção seguinte.

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EFETIVAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil encontra amplo respaldo na literatura e nos documentos normativos brasileiros. Entretanto, a incorporação desse princípio ao cotidiano das instituições ainda ocorre de maneira desigual. Em muitas situações, a brincadeira permanece restrita aos momentos destinados ao recreio, às atividades de encerramento da rotina ou aos períodos em que outras tarefas foram concluídas. Nesses contextos, o brincar continua sendo compreendido como uma pausa entre atividades consideradas mais importantes, e não como uma experiência educativa dotada de intencionalidade pedagógica.

Uma das dificuldades mais recorrentes refere-se às concepções de ensino construídas ao longo da formação docente. A valorização histórica da transmissão de conteúdos e da antecipação da alfabetização faz com que práticas centradas na reprodução de exercícios ainda ocupem espaço significativo na Educação Infantil. Como consequência, a brincadeira passa a ser utilizada apenas quando favorece diretamente determinado conteúdo curricular, reduzindo seu potencial para promover investigação, imaginação, criação e interação entre as crianças. Marcolino e Santos (2021) observam que a consolidação do brincar como princípio pedagógico depende da revisão dessas concepções, uma vez que brincar e aprender não constituem experiências opostas, mas dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil.



Outro desafio está relacionado à formação inicial e continuada dos professores.

Conhecer a importância do brincar não significa, necessariamente, dominar estratégias de observação, planejamento e intervenção capazes de qualificar as experiências lúdicas. A literatura demonstra que muitos profissionais reconhecem o valor educativo da brincadeira, mas encontram dificuldades para transformar esse entendimento em práticas sistemáticas de mediação. Silva et al. (2025) identificam que a ausência de estudos específicos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e organização dos ambientes educativos repercute diretamente na qualidade das intervenções pedagógicas, limitando o potencial formativo das brincadeiras.

As condições institucionais também influenciam a efetivação dessas práticas. Espaços reduzidos, escassez de materiais, turmas numerosas, rotinas excessivamente fragmentadas e carga burocrática elevada restringem o tempo disponível para observação e acompanhamento das crianças. Tais fatores não impedem completamente a realização de experiências lúdicas significativas, mas condicionam sua frequência e profundidade. Mateus et al. (2026) destacam que o desenvolvimento integral exige ambientes educativos que favoreçam exploração, interação e participação ativa, indicando que aspectos estruturais da instituição precisam ser considerados conjuntamente com a atuação docente.

Outro aspecto recorrente diz respeito às formas de avaliação utilizadas na Educação Infantil. Quando os processos avaliativos privilegiam apenas produtos finais ou resultados facilmente mensuráveis, experiências construídas durante as brincadeiras tendem a receber menor reconhecimento pedagógico. A observação sistemática, os registros das interações, os portfólios e a documentação pedagógica constituem alternativas mais coerentes com a natureza do brincar, pois permitem acompanhar os percursos de aprendizagem sem interromper a dinâmica própria das atividades. Avaliar, nesse contexto, significa compreender como a criança participa, cria, comunica-se e estabelece relações, e não apenas verificar a execução de tarefas previamente definidas.

A própria organização curricular pode produzir tensões. Embora a Base Nacional Comum Curricular reconheça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, sua implementação depende das interpretações realizadas pelas equipes pedagógicas. Em algumas instituições, os campos de experiências são compreendidos como uma reorganização das práticas educativas. Em outras, acabam convertidos em listas de conteúdos ou habilidades a serem cumpridas em sequência linear. Essa leitura reduz o potencial da BNCC ao deslocar a atenção das experiências vividas



pelas crianças para o cumprimento burocrático do planejamento. A efetivação do documento requer compreender que o currículo da Educação Infantil se organiza pelas experiências, e não pela antecipação dos modelos de ensino característicos das etapas posteriores da escolarização (Brasil, 2018).

As relações estabelecidas com as famílias também podem favorecer ou dificultar a valorização do brincar. Em alguns casos, permanece a expectativa de que a qualidade da escola esteja associada ao grande volume de atividades impressas, exercícios de escrita ou tarefas formais. Essa percepção tende a desconsiderar que as aprendizagens próprias da infância frequentemente ocorrem em situações de exploração, imaginação e interação social. O diálogo entre escola e famílias torna-se, portanto, um componente importante da mediação pedagógica, pois permite compartilhar os fundamentos que orientam as práticas desenvolvidas na Educação Infantil e fortalecer uma compreensão mais ampla sobre os processos de aprendizagem das crianças.

Apesar dessas limitações, a literatura analisada converge ao indicar que tais desafios não invalidam a centralidade do brincar, mas evidenciam a necessidade de políticas institucionais e formativas capazes de sustentá-lo. Oliveira (2026) argumenta que a mediação docente depende de planejamento intencional, reflexão permanente e condições adequadas de trabalho, enquanto Melo (2024) reforça que experiências lúdicas significativas exigem professores preparados para interpretar as ações das crianças e reorganizar continuamente suas propostas pedagógicas. A qualidade da mediação, portanto, não decorre apenas de iniciativas individuais, mas do compromisso institucional com uma concepção de infância que reconheça o brincar como direito e como fundamento do currículo.

A análise desenvolvida ao longo deste referencial teórico permite compreender que a mediação docente representa o elemento articulador entre o potencial educativo do brincar e sua efetiva concretização nas práticas escolares. Os estudos examinados demonstram que a brincadeira favorece o desenvolvimento integral quando ocorre em ambientes planejados, culturalmente significativos e acompanhados por professores capazes de observar, interpretar e intervir de maneira sensível. A partir dessas evidências, a seção seguinte reúne e discute os principais achados da literatura, estabelecendo um diálogo crítico entre os estudos selecionados e o problema de pesquisa proposto.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar um consenso consistente quanto à relevância do brincar para o desenvolvimento infantil, embora os fundamentos teóricos e as formas de compreender sua inserção no contexto escolar apresentem diferentes enfoques. Em linhas gerais, as pesquisas convergem ao reconhecer que a brincadeira constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta a realidade, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos e atribui significados às experiências vividas. Entretanto, os trabalhos também evidenciam que a presença do brincar na rotina da Educação Infantil, isoladamente, não garante a efetivação desses processos. Os benefícios apontados pela literatura estão diretamente relacionados à qualidade da mediação pedagógica, à organização dos ambientes educativos e às oportunidades de participação oferecidas às crianças.

Ao comparar os referenciais teóricos que fundamentam os estudos analisados, observa-se que diferentes perspectivas contribuem para explicar a complexidade do brincar. Piaget enfatiza sua função na construção das estruturas cognitivas e na formação do pensamento simbólico, enquanto Vygotsky evidencia que as aprendizagens produzidas durante a brincadeira se desenvolvem nas relações estabelecidas entre as crianças e os sujeitos que participam de seu processo educativo. Brougère amplia essa compreensão ao demonstrar que o brincar é uma prática cultural, aprendida e constantemente ressignificada, e Kishimoto aproxima essas contribuições do campo educacional ao discutir o jogo e a brincadeira como experiências que articulam desenvolvimento, cultura e aprendizagem. Longe de estabelecer interpretações excludentes, os estudos contemporâneos dialogam com esses referenciais para demonstrar que o brincar envolve, simultaneamente, aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, cuja integração explica sua importância para a Educação Infantil.

Essa aproximação entre diferentes correntes teóricas também aparece nas pesquisas mais recentes. Melo (2024), Mateus et al. (2026), Oliveira (2026) e Silva et al. (2025) reafirmam que o potencial educativo da brincadeira não decorre apenas da atividade lúdica em si, mas das condições pedagógicas nas quais ela acontece. Os resultados desses estudos indicam que ambientes organizados para favorecer a exploração, a interação e a autonomia ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, quando o brincar é utilizado apenas como recurso para preencher intervalos



da rotina ou como estratégia para ensinar conteúdos de maneira mecânica, sua contribuição para o desenvolvimento infantil torna-se limitada. Esse aspecto revela uma mudança importante na produção científica recente, que deixa de discutir apenas os benefícios da ludicidade para concentrar atenção nas condições que tornam essas experiências efetivamente educativas.

Entre os achados mais recorrentes da revisão, destaca-se a centralidade da mediação docente. Nenhum dos estudos analisados atribui à brincadeira um efeito automático sobre a aprendizagem ou o desenvolvimento. Ao contrário, a literatura demonstra que a atuação do professor representa o principal elemento capaz de transformar experiências lúdicas em oportunidades de construção de conhecimentos. Essa mediação manifesta-se desde o planejamento dos espaços, da seleção de materiais e da organização do tempo até a observação das interações e a realização de intervenções compatíveis com as necessidades apresentadas pelas crianças. Não se trata de dirigir permanentemente a brincadeira, mas de criar condições para que ela se desenvolva de maneira significativa. Essa compreensão aparece de forma recorrente em Queiroz, Maciel e Branco (2006), Souza, Pacztuch e Simão (2020), Marcolino e Santos (2021) e Oliveira (2026), indicando que a intervenção pedagógica mais qualificada é aquela que preserva o protagonismo infantil ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de exploração, investigação e convivência.

Outro aspecto evidenciado pela análise refere-se à compreensão do desenvolvimento infantil como um processo integrado. Embora parte da literatura organize seus resultados em dimensões cognitivas, sociais, emocionais, motoras ou linguísticas, os estudos consultados mostram que essas categorias dificilmente se apresentam de forma isolada durante as brincadeiras. Uma mesma experiência pode envolver resolução de problemas, negociação de regras, expressão de emoções, ampliação do vocabulário e exploração corporal, tornando pouco produtiva qualquer tentativa de fragmentar essas aprendizagens. Essa constatação aproxima-se da concepção de desenvolvimento integral presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, documentos que orientam a organização curricular a partir das experiências vividas pelas crianças e não da simples transmissão de conteúdos escolares (Brasil, 2010; Brasil, 2018).

Apesar da forte convergência encontrada entre os estudos quanto à importância do brincar, a revisão também revelou desafios que permanecem presentes na realidade



educacional. A formação insuficiente de parte dos professores para atuar com práticas lúdicas, a permanência de concepções pedagógicas centradas na antecipação da escolarização, as limitações estruturais das instituições e a redução do brincar a momentos recreativos constituem dificuldades frequentemente apontadas pelas pesquisas recentes. Chama atenção o fato de que muitos desses obstáculos não decorrem da ausência de orientações legais, mas das dificuldades de traduzir os princípios estabelecidos pelas políticas públicas em práticas efetivas no cotidiano escolar. Esse resultado indica que a consolidação do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil depende não apenas da ampliação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também de investimentos permanentes na formação docente, na organização dos espaços educativos e no fortalecimento de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

Em conjunto, os estudos analisados permitem responder ao problema que orientou esta investigação. A mediação docente qualifica o brincar como estratégia pedagógica porque estabelece as condições necessárias para que as experiências lúdicas ultrapassem o caráter exclusivamente espontâneo e se convertam em oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação social. O diferencial identificado pela literatura não está na adoção de determinadas brincadeiras ou materiais, mas na capacidade do professor de observar as crianças, interpretar suas necessidades, reorganizar o planejamento e promover intervenções compatíveis com os processos que emergem durante a atividade. Desse modo, o brincar deixa de ocupar uma posição periférica na rotina escolar para constituir um dos principais meios de concretização dos objetivos da Educação Infantil, reafirmando a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos, relações e significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura permitiu compreender que o brincar ocupa uma posição estruturante na Educação Infantil, não apenas por favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, mas por constituir uma forma própria de a criança conhecer o mundo, estabelecer relações e produzir significados. Os estudos examinados demonstraram que as contribuições da atividade lúdica extrapolam o entretenimento e se vinculam diretamente aos processos de aprendizagem, desde que inseridas em propostas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância. Essa constatação confirma que



o brincar deve ser compreendido como um direito da criança e como um princípio orientador da prática educativa.

O objetivo deste estudo foi alcançado ao analisar como a mediação docente qualifica o brincar como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. A revisão evidenciou que a atuação do professor representa o principal elemento de articulação entre o potencial educativo das brincadeiras e sua efetiva concretização no cotidiano escolar. Planejamento, organização dos espaços, observação das interações e intervenções intencionais mostraram-se componentes indissociáveis de uma prática pedagógica capaz de preservar o protagonismo infantil e, ao mesmo tempo, ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se à convergência entre os referenciais clássicos e a produção científica recente. Embora fundamentados em perspectivas distintas, os estudos analisados apontam para uma compreensão comum de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada e se fortalece nas experiências construídas em interação com outras crianças, com os adultos e com o ambiente. As políticas curriculares brasileiras, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, incorporam essa compreensão ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança.

Sob o ponto de vista científico, este estudo contribui ao reunir e discutir resultados de pesquisas recentes sobre a mediação docente no brincar, evidenciando elementos que podem subsidiar a formação de professores, o planejamento pedagógico e a organização dos ambientes educativos. Embora se trate de uma revisão narrativa, as evidências sintetizadas oferecem referências que podem orientar práticas educacionais mais coerentes com as necessidades da infância e com os princípios estabelecidos para a Educação Infantil, aproximando a produção acadêmica das demandas vivenciadas nas instituições escolares.

Como limitação, destaca-se que a investigação foi desenvolvida exclusivamente a partir de estudos publicados, não contemplando observações empíricas em contextos escolares. Essa característica impede generalizações sobre a realidade das instituições de Educação Infantil, mas não reduz a relevância das análises realizadas, uma vez que



permitiu reunir diferentes contribuições teóricas e resultados de pesquisas recentes sobre o tema.

Portanto, considera-se pertinente o desenvolvimento de novas investigações que examinem, em contextos empíricos, as diferentes formas de mediação docente durante as brincadeiras, bem como seus impactos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Estudos envolvendo práticas pedagógicas, programas de formação continuada, organização dos espaços educativos e percepção dos professores poderão ampliar o conhecimento produzido nessa área e contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e das práticas voltadas à Educação Infantil. Dessa forma, o brincar tende a consolidar-se não apenas como um direito assegurado pelos documentos normativos, mas como uma prática pedagógica efetivamente integrada ao cotidiano escolar e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **O jogo (brincadeira, brinquedo e lúdico) na educação e no ensino**. Série Acadêmica, Campinas, n. 25, p. 89-95, jan./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 287-311, 2021.

MATEUS, Kátia de Carvalho et al. O papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 18, n. 1, 2026.

MELO, Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes. O brincar na Educação Infantil: perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 30, n. 2, jul./dez. 2024.



OLIVEIRA, Nivaldo Pedro de. O brincar como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 161-173, 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

SILVA, Daniel do Nascimento et al. O brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 22726-22741, 2025.

SOUZA, Emanuelle Martins de; PACZTUCH, Edia Aparecida; SIMÃO, Vera Lúcia. Estratégias educativas e o brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, Rio Grande, v. 4, n. 2, p. 95-110, jul./dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

