



A Brincadeira como Estratégia de Aprendizagem na Educação Infantil: Contribuições e Limites para o Desenvolvimento Cognitivo e Social

Play as a Learning Strategy in Early Childhood Education: Contributions and Limitations for Cognitive and Social Development

Tamile Gabriela de Conto

Camila Cristina de Melo Cassimiro Barbosa

Soili Elizabete Vater Schlindwein

Juliana Castro da Silva

Jéssica Lima de Souza

Resumo: Este estudo analisa em que condições a brincadeira com mediação docente pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e social na Educação Infantil. Foi realizada uma revisão narrativa crítica, articulando documentos normativos brasileiros, obras de referência e estudos indexados nas bases SciELO e PubMed. A análise mostra que o valor educativo do brincar não decorre apenas da presença de jogos, brinquedos ou regras. Ele depende da participação efetiva das crianças, da adequação dos desafios, da qualidade das interações e do modo como o professor intervém. Evidências recentes sobre brincadeira guiada apontam ganhos em alguns resultados cognitivos, como conhecimentos matemáticos, linguagem espacial e flexibilidade cognitiva, mas não sustentam a ideia de efeitos superiores em todas as dimensões do desenvolvimento. No campo social, a brincadeira pode ampliar cooperação, comunicação e negociação de conflitos; porém, também pode reproduzir exclusões, competição excessiva e controle adulto. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica é produtiva quando organiza ambientes, materiais e desafios sem retirar das crianças o direito de escolher, criar e modificar a atividade. Assim, a mediação docente deve apoiar o brincar, e não convertê-lo em exercício escolar disfarçado.

Palavras-chave: brincadeira; educação infantil; mediação docente; desenvolvimento cognitivo; interação social.

Abstract: This study analyzes the conditions under which teacher-mediated play can foster cognitive and social development in Early Childhood Education. A critical narrative review was conducted, integrating Brazilian regulatory documents, key reference works, and studies indexed in the SciELO and PubMed databases. The analysis shows that the educational value of play does not derive solely from the presence of games, toys, or rules. Rather, it depends on children's active participation, the appropriateness of the challenges, the quality of interactions, and the way teachers intervene. Recent evidence on guided play indicates benefits in certain cognitive outcomes, such as mathematical knowledge, spatial language, and cognitive flexibility, but does not support the assumption of superior effects across all dimensions of development. In the social domain, play can enhance cooperation, communication, and conflict negotiation; however, it can also reproduce exclusion, excessive competition, and adult control. It is concluded that pedagogical intentionality is productive when it organizes environments, materials, and challenges without depriving children of their right to choose, create, and modify the activity. Thus, teacher mediation should support play

rather than turn it into a disguised academic exercise.

Keywords: play; early childhood education; teacher mediation; cognitive development; social interaction.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico com crianças pequenas (Brasil, 2010; Brasil, 2018). Esse reconhecimento é relevante porque afasta a ideia de que brincar seja apenas recreação, pausa entre atividades ou recompensa por tarefas consideradas mais sérias. Entretanto, a presença do brincar nos documentos oficiais não garante, por si só, práticas educativas coerentes com os direitos de participação, exploração e expressão das crianças.

No cotidiano escolar, o termo “brincadeira dirigida” pode designar propostas muito diferentes, em algumas, o professor organiza materiais, apresenta um problema e acompanha as iniciativas infantis, em outras, define previamente cada movimento, cada fala e a única resposta aceita. No primeiro caso, existe mediação; no segundo, a brincadeira é reduzida a uma tarefa com aparência lúdica, e essa diferença é central, pois a aprendizagem não se fortalece quando a criança apenas executa ordens, mesmo que a atividade utilize cores, músicas ou brinquedos.

A literatura educacional frequentemente atribui ao brincar uma longa lista de benefícios: atenção, memória, linguagem, criatividade, cooperação e autonomia, sem discutir em quais condições esses resultados aparecem ou quais são os limites das evidências disponíveis, tal generalização enfraquece a análise científica. Nem toda brincadeira produz os mesmos efeitos, e a mediação adulta pode ampliar ou restringir as possibilidades de aprendizagem, conforme a idade das crianças, a organização do ambiente, a natureza da proposta e as relações estabelecidas no grupo.

Diante desse problema, o estudo responde à seguinte questão: em que condições as brincadeiras organizadas ou acompanhadas pelo professor contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças? O objetivo é analisar criticamente essas contribuições, discutindo a relação entre intencionalidade pedagógica, participação infantil e mediação docente. Defende-se que o brincar possui valor educativo quando preserva agência, imaginação e interação, não quando é usado apenas como embalagem para conteúdos previamente definidos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa de abordagem qualitativa e orientação crítica. Foram articulados documentos normativos brasileiros, livros de referência sobre Educação Infantil e artigos científicos que discutem brincadeira,

jogo, mediação docente e desenvolvimento infantil. Para atualizar a fundamentação teórica, realizou-se, em julho de 2026, uma busca complementar nas bases SciELO e PubMed, com combinações dos descritores “brincadeira”, “jogo”, “Educação Infantil”, “mediação docente”, “guided play”, “cognitive development” e “social development”.

Foram priorizados estudos publicados entre 2010 e 2025, em português ou inglês, que abordassem crianças pequenas em contextos educativos ou analisassem diretamente a relação entre brincar, aprendizagem e intervenção adulta. Obras anteriores foram mantidas quando apresentavam conceitos consolidados sobre organização do espaço, cultura lúdica ou práticas pedagógicas. A análise foi organizada em quatro eixos: a distinção entre brincadeira e jogo; as evidências de contribuição cognitiva; os processos de interação social; e os limites da mediação docente.

Por se tratar de revisão narrativa, o levantamento não pretende esgotar a produção científica nem estimar um efeito único do brincar sobre o desenvolvimento. Sua finalidade é confrontar perspectivas teóricas e resultados empíricos, identificando convergências, tensões e implicações para a prática pedagógica.

BRINCADEIRA, JOGO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A brincadeira é uma atividade social e cultural. As crianças aprendem modos de brincar, papéis, gestos, narrativas e regras nas relações com outras crianças e adultos; portanto, o brincar não surge isolado do contexto em que vivem (Wajskop, 2012). Essa compreensão impede que a escola trate a criança como receptora passiva de atividades prontas. Ao mesmo tempo, também impede a conclusão oposta de que o professor deva ausentar-se completamente, pois a oferta de tempo, espaço, objetos e parceiros interfere diretamente na qualidade das experiências.

Mello (2023) chama a atenção para a utilização indistinta dos termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. A autora argumenta que essa imprecisão produz consequências pedagógicas, porque diferentes atividades possuem motivos, estruturas e funções distintas no desenvolvimento infantil. A brincadeira de exploração, o faz de conta e o jogo com regras não podem ser tratados como equivalentes. Para o planejamento docente, isso significa abandonar listas genéricas de “atividades lúdicas” e perguntar o que a criança efetivamente faz, decide, imagina e aprende em cada situação.

Nesse debate, a brincadeira guiada ocupa uma posição intermediária entre o brincar inteiramente livre e a instrução direta. O adulto pode definir um objetivo amplo, selecionar materiais ou introduzir um desafio, enquanto a criança mantém margem real para escolher estratégias, testar hipóteses e alterar o percurso da atividade. Skene *et al.* (2022) destacam que a orientação produtiva não se caracteriza pelo controle total, mas pelo apoio oferecido no momento em que a criança necessita avançar, reorganizar uma ação ou tornar explícito o próprio raciocínio.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não deve ser confundida com previsão de todas as respostas. Construir uma ponte com blocos pode envolver comparação, equilíbrio e planejamento; brincar de mercado pode mobilizar linguagem, quantidades e negociação de papéis. Esses conhecimentos emergem da ação e da interação, não da simples repetição de uma explicação adulta. Quando o professor transforma a proposta em treino mecânico, o caráter lúdico se enfraquece e a criança perde a possibilidade de produzir sentidos próprios.

Também é necessário reconhecer o valor do brincar para além de sua utilidade como método de ensino. Kishimoto (2011) adverte que jogos e brinquedos não devem ser convertidos em exercícios escolares disfarçados. A escola pode organizar condições para a aprendizagem sem subordinar toda experiência infantil a um resultado mensurável. Essa tensão entre direito de brincar e uso pedagógico do brincar precisa permanecer visível, pois uma prática excessivamente instrumental tende a valorizar apenas o que o adulto consegue antecipar e avaliar.

CONTRIBUIÇÕES COGNITIVAS: EVIDÊNCIAS E CAUTELAS

As contribuições cognitivas do brincar estão relacionadas à participação ativa da criança. Ao manipular objetos, representar situações, comparar possibilidades e lidar com resultados inesperados, ela mobiliza atenção, memória, linguagem, percepção e resolução de problemas. Oliveira (2011) ressalta que o desenvolvimento do pensamento ocorre nas experiências e interações, e não pela simples exposição a estímulos. Assim, o potencial educativo de uma atividade depende menos do nome atribuído a ela e mais das ações intelectuais que exige.

Brincadeiras de construção tornam visíveis processos de tentativa, erro e revisão. Uma estrutura que cai exige observar o que aconteceu, modificar a base ou redistribuir peças. No faz de conta, a criança articula experiências anteriores, cria significados e coordena perspectivas distintas. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) mostram que o brincar dramático envolve imaginação e vivência, o que exige do professor uma ação pedagógica sensível à criação infantil, e não a imposição de falas decoradas ou papéis rígidos.

A revisão sistemática e meta-análise de Skene *et al.* (2022), baseada em 39 estudos e 3.893 crianças, oferece um contraponto importante às afirmações excessivamente amplas. Em comparação com a instrução direta, a brincadeira guiada apresentou vantagens em alguns resultados, como habilidades matemáticas iniciais, conhecimento de formas e flexibilidade para alternar tarefas. Em relação ao brincar livre, houve benefício para o vocabulário espacial. Contudo, os autores não encontraram superioridade consistente em diversos outros resultados e apontaram grande heterogeneidade na definição e na execução das intervenções.

Esses achados não diminuem a importância do brincar; apenas impedem que ele seja apresentado como solução universal. Uma atividade inadequada à faixa etária pode gerar frustração, enquanto uma proposta excessivamente simples perde interesse. Da mesma forma, perguntas abertas podem favorecer explicações

e hipóteses, mas a sequência constante de perguntas adultas pode interromper a concentração e transformar a brincadeira em interrogatório. A mediação precisa ser contingente: ocorrer quando amplia a ação da criança e recuar quando a própria atividade já produz investigação e aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens também deve ser coerente com essa lógica. Em vez de buscar uma resposta única, o professor pode registrar estratégias, falas, escolhas, mudanças de plano e formas de cooperação. Esses dados permitem compreender processos cognitivos sem reduzir a experiência a fichas ou provas. O foco desloca-se do produto final para os caminhos construídos pelas crianças.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL: INTERAÇÃO, CONFLITO E PARTICIPAÇÃO

O brincar coletivo cria situações em que as crianças negociam regras, distribuem papéis, compartilham objetos e defendem pontos de vista. Wajskop (2012) observa que essas interações constituem parte da aprendizagem social, pois exigem considerar as ações dos outros para que a atividade continue. Entretanto, socialização não significa ausência de conflito. Discordâncias sobre turnos, personagens ou materiais fazem parte do brincar e podem tornar-se oportunidades de comunicação e negociação.

Em um estudo com 12 crianças de 22 a 26 meses, Bonome-Pontoglio e Marturano (2010) observaram, após 20 sessões de atividades lúdicas mediadas por um adulto, redução da brincadeira solitária, aumento da brincadeira paralela e maior interação positiva entre pares. O resultado sugere que intervenções planejadas podem ampliar a participação social. Contudo, o número reduzido de participantes e o contexto específico da creche impedem generalizações amplas. O estudo sustenta uma possibilidade pedagógica, não uma regra aplicável a qualquer grupo.

Roveri e Turrini (2022), ao analisarem interações entre crianças de diferentes idades, mostram que o brincar pode romper segmentações rígidas e ampliar encontros, deslocamentos e descobertas. A contribuição do estudo está em deslocar o olhar da atividade planejada pelo adulto para as iniciativas das próprias crianças. Essa perspectiva questiona práticas em que o professor interpreta toda desorganização como problema e reorganiza o grupo antes que as crianças possam criar formas próprias de convivência.

Os efeitos sociais do brincar, porém, não são automaticamente positivos. Grupos podem excluir colegas, concentrar os papéis mais valorizados nas mesmas crianças ou reproduzir estereótipos presentes no ambiente social. Jogos muito competitivos podem aumentar a ansiedade e o desinteresse quando apenas o vencedor recebe reconhecimento. Por isso, a intervenção docente não deve eliminar todo conflito, mas impedir humilhações, agressões e exclusões persistentes, ajudando o grupo a construir alternativas.

A inclusão exige flexibilidade. Algumas crianças entram rapidamente em uma brincadeira coletiva; outras precisam observar, aproximar-se aos poucos ou

participar por meio de um papel menos exposto. Obrigar à participação imediata pode aumentar a insegurança. O professor pode diversificar materiais, formar grupos menores, oferecer diferentes formas de atuação e garantir que a criança tenha tempo para compreender a situação. Respeitar ritmos individuais não significa abandonar quem permanece isolado, mas criar condições concretas para sua entrada no grupo.

MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE APOIO E CONTROLE

A qualidade da mediação começa antes da brincadeira. Horn (2004) demonstra que a organização dos espaços interfere na autonomia e na interação: materiais inacessíveis, ambientes rígidos e circulação excessivamente controlada limitam escolhas. Em contraste, objetos seguros e ao alcance das crianças favorecem exploração e iniciativa. Planejar o espaço é uma forma de intervenção pedagógica, ainda que o professor não conduza verbalmente cada ação.

Durante a atividade, a observação deve orientar a decisão de intervir. O professor pode acrescentar um material, retomar uma ideia apresentada por uma criança, formular uma pergunta que ajude o grupo a explicitar um problema ou apoiar a negociação de um conflito. O ponto decisivo é saber se a intervenção amplia a brincadeira ou a substitui. Quando o adulto oferece imediatamente a solução, determina todos os papéis ou corrige continuamente as ações, reduz as oportunidades de pensamento e autoria.

Uma mediação equilibrada combina quatro critérios. Primeiro, estabelece objetivos amplos, como favorecer comparação, narrativa ou cooperação, sem exigir um percurso único. Segundo, garante materiais e regras compreensíveis, com adaptações para diferentes necessidades. Terceiro, utiliza perguntas e sugestões apenas quando elas abrem possibilidades de ação. Quarto, documenta o processo para replanejar experiências futuras. Esses critérios transformam a avaliação em instrumento de reflexão docente, e não em mecanismo de controle infantil.

Há, portanto, dois erros opostos. O primeiro é dirigir a brincadeira até que as crianças se tornem executoras de um roteiro. O segundo é considerar qualquer intervenção uma ameaça à autonomia e deixar o grupo sem apoio diante de impasses, exclusões ou desafios inadequados. A mediação pedagógica exige leitura da situação, conhecimento do desenvolvimento infantil e disposição para rever o planejamento. Em muitos casos, a expressão “brincadeira com mediação docente” descreve melhor essa relação do que “brincadeira dirigida”, porque preserva a diferença entre orientar e comandar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras organizadas ou acompanhadas pelo professor podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social, mas esse efeito não é

automático. O potencial educativo depende da participação ativa das crianças, da qualidade dos desafios, da organização do ambiente, das interações entre pares e do modo como o adulto oferece apoio. A literatura recente sustenta benefícios em algumas habilidades cognitivas e em processos de participação social, mas também revela resultados heterogêneos e limites de generalização.

A principal implicação pedagógica é que intencionalidade não significa controle. O professor precisa planejar condições, observar processos e intervir de forma seletiva, preservando espaço para escolhas, imaginação, erro e negociação. Quando a atividade exige apenas respostas predeterminadas, deixa de promover autoria e aproxima-se de um exercício escolar disfarçado. Por outro lado, a ausência completa de mediação pode manter exclusões e restringir as experiências de crianças que necessitam de apoio.

Conclui-se que o brincar constitui uma estratégia de aprendizagem quando é tratado simultaneamente como direito da criança e como prática social complexa. Sua força não está em tornar qualquer conteúdo mais atraente, mas em criar situações nas quais as crianças possam agir, pensar, comunicar-se e construir relações. Para avançar, são necessários estudos empíricos em diferentes contextos brasileiros que analisem não apenas se as crianças brincam, mas como a mediação docente modifica a qualidade, a inclusão e os resultados dessas experiências.

REFERÊNCIAS

BONOME-PONTOGLIO, Carina de Figueiredo; MARTURANO, Edna Maria.

Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 365-373, 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000300008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Maria Aparecida. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e36641, 2023. DOI: 10.1590/0102-4698368536641.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROVERI, Fernanda Theodoro; TURRINI, Cristiane Degrecci. **“Parece que estou sonhando tudo isso...”: brincadeira e interações multietárias na Educação**

Infantil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 45, e79932, 2022. DOI: 10.5007/1518-2924.2022.e79932.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olivia; SOUZA, Maria Luiza de Souza e. **Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 44, n. 124, p. 316-327, 2024. DOI: 10.1590/CC2287842.

SKENE, Kayleigh *et al.* **Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts?** A systematic review and meta-analysis. Child Development, v. 93, n. 4, p. 1162-1180, 2022. DOI: 10.1111/cdev.13730.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.