

**O BRINCAR COMO PRINCÍPIO
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: MEDIAÇÃO DOCENTE,
DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS
PLAY AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
TEACHER MEDIATION, CHALLENGES
AND TEACHERS' EXPERIENCES**

Vanessa Freire¹

Denise Maria Vaz Romano França²

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá. vf143270@gmail.com

² Doutora e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá. Orientadora do trabalho. E-mail: denisefranca77@gmail.com.

Resumo: Este artigo analisa o brincar como princípio pedagógico na Educação Infantil, considerando a mediação docente, a organização dos tempos, espaços e materiais e os desafios que atravessam sua efetivação no cotidiano escolar. Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa, com apoio de estatística descritiva simples. O estudo articulou revisão bibliográfica e documental a uma investigação de campo realizada com dez docentes que atuam na Educação Infantil, por meio de questionário misto aplicado via Google Forms. As respostas abertas foram examinadas por análise de conteúdo. Os resultados mostram forte reconhecimento da centralidade do brincar: seis participantes afirmaram que ele está sempre presente no planejamento e quatro, frequentemente; todas consideraram que a brincadeira favorece a inclusão. Ao mesmo tempo, nove apontaram falta de materiais, seis mencionaram inadequação dos espaços e seis destacaram turmas numerosas. Os depoimentos revelam uma mediação que alterna observação, intervenção e proposição de desafios, além de evidenciar o valor do brincar para a linguagem, a imaginação, a socialização, a autonomia e o desenvolvimento motor e emocional. Conclui-se que a consolidação do brincar como direito exige condições institucionais, formação docente e intencionalidade pedagógica sem esvaziar a autoria infantil.

Palavras-chave: Infância. Ludicidade. Desenvolvimento integral. Prática pedagógica. Interações.

Abstract: This article analyzes play as a pedagogical principle in Early Childhood Education, considering teacher mediation, the organization of time, spaces and materials, and the challenges involved in its implementation in everyday school life. This is a descriptive-exploratory study with a qualitative approach supported by simple descriptive statistics. The study combined a bibliographic and documentary review with field research involving ten Early Childhood Education teachers through a mixed questionnaire administered via Google Forms. Open-ended responses were examined using content analysis. The results show strong recognition of the centrality of play: six participants reported that it is always present in their planning and four reported that it is frequently present; all participants considered play to favor inclusion. At the same time, nine mentioned lack of materials, six inadequate spaces and six large class sizes. The statements reveal mediation practices that alternate observation, intervention and the proposal of challenges, while highlighting the value of play for language, imagination, socialization, autonomy, and motor and emotional development. The study concludes that consolidating play as a right requires institutional conditions, teacher education and pedagogical intentionality without suppressing children's agency.

Keywords: Childhood. Playfulness. Holistic development. Pedagogical practice. Interactions.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, brincar não é um intervalo entre atividades consideradas mais importantes. É uma forma própria de a criança estar no mundo, experimentar relações, produzir sentidos e reelaborar aquilo que vive. Quando brinca, a criança mobiliza linguagem, imaginação, corpo, memória, afetos e negociação com os pares. Por isso, compreender o brincar apenas como recreação

ou como recurso para “ensinar conteúdos” reduz uma experiência que, na infância, possui valor cultural, social e formativo.

Essa compreensão encontra respaldo nos documentos que organizam a Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas (Brasil, 2009), enquanto a Base Nacional Comum Curricular inclui o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). O reconhecimento normativo, entretanto, não elimina as tensões do cotidiano: tempo fragmentado, espaços pouco adequados, escassez de materiais, turmas numerosas e pressões por atividades escolarizadas podem deslocar a brincadeira para um lugar secundário.

No campo teórico, a perspectiva histórico-cultural oferece elementos importantes para compreender por que a brincadeira produz desenvolvimento. Em Vygotsky (1991), a atividade lúdica cria condições para que a criança atue para além da situação imediata, sustente papéis, regras e significados e amplie suas possibilidades de autorregulação. A imaginação, nessa perspectiva, não é fuga da realidade, mas uma forma de recombinar experiências e produzir novas possibilidades de ação (Vigotski, 2009). Estudos brasileiros sobre a obra do autor

continuam destacando a centralidade das interações sociais e da mediação cultural na aprendizagem (Rosa; Goi, 2024).

Kishimoto (2011) e Wajskop (1995) ajudam a deslocar a discussão para o campo pedagógico. As autoras mostram que jogos, brinquedos e brincadeiras participam da cultura infantil e não podem ser tratados como práticas neutras. Ao professor cabe organizar condições, ampliar repertórios, observar e intervir com sensibilidade, sem transformar toda brincadeira em tarefa dirigida. É justamente nesse ponto que se encontra uma das questões mais delicadas da docência: como assegurar intencionalidade pedagógica sem retirar da criança a possibilidade de criar, escolher, negociar e transformar a própria brincadeira?

Partindo dessa tensão, o problema que orientou o estudo foi: por que, apesar de seu reconhecimento teórico e legal, o brincar ainda encontra obstáculos para se consolidar como princípio pedagógico central nas práticas da Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar o brincar como princípio pedagógico, compreendendo de que modo a mediação docente, a organização dos espaços e as concepções de infância interferem em sua efetivação. Especificamente, buscou-se discutir seus fundamentos teóricos e normativos, identificar percepções docentes sobre o brincar, examinar formas de mediação

e reconhecer desafios presentes na prática cotidiana.

2 O BRINCAR, A CULTURA INFANTIL E A MEDIAÇÃO DOCENTE

2.1 Brincar como linguagem e desenvolvimento

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira isolada do contexto social. A criança se constitui nas relações que estabelece com outras pessoas e com os instrumentos culturais de seu tempo. A brincadeira de faz de conta é particularmente significativa porque permite separar o significado do objeto imediato, sustentar situações imaginárias e agir segundo regras que emergem do próprio enredo. Esse movimento amplia formas de pensamento e de autorregulação (Vigotski, 1991).

A imaginação também se alimenta da experiência. Vigotski (2009) mostra que a criação infantil combina elementos vividos e os reorganiza, o que ajuda a compreender por que o repertório oferecido às crianças importa. Quanto mais variadas forem as experiências, os materiais, as narrativas, os espaços e as relações, maiores serão as possibilidades de criação. Isso não significa que o professor deva dirigir a brincadeira o tempo todo, mas que sua presença pode enriquecer o ambiente cultural no qual ela se desenvolve.

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

Kishimoto (2011) situa brinquedo, jogo e brincadeira em uma trama de significados sociais e educacionais. A autora chama atenção para a necessidade de distinguir o brincar da utilização mecânica de jogos como simples recurso didático. Wajskop (1995), em artigo publicado em Cadernos de Pesquisa, também problematiza a escolarização da brincadeira e sustenta uma leitura sócio-histórica do brincar, relacionada às concepções de criança e às práticas institucionais. Esses referenciais são especialmente úteis porque preservam duas dimensões que precisam caminhar juntas: a brincadeira como produção cultural da criança e a responsabilidade pedagógica do adulto.

2.2 Direito de brincar e intencionalidade pedagógica

No Brasil, a Educação Infantil foi progressivamente reconhecida como direito e como primeira etapa da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como finalidade dessa etapa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). As DCNEI avançam ao definir a criança como sujeito histórico e de direitos e ao estabelecer interações e brincadeira como eixos norteadores do currículo (Brasil, 2009). A BNCC, por sua vez, sistematiza seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

O desafio está em transformar esse reconhecimento em experiência cotidiana. A intencionalidade pedagógica não se confunde com controle permanente. Ela aparece na escolha de materiais, na disposição dos ambientes, na proteção de tempos suficientemente longos para brincar, na observação atenta, no registro e nas intervenções que ampliam possibilidades sem antecipar respostas. Oliveira (2020) reforça a importância da organização das experiências e das interações na Educação Infantil, perspectiva que se aproxima das falas docentes encontradas nesta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos descritivos. O percurso foi organizado em duas frentes complementares. A primeira reuniu revisão bibliográfica e documental sobre brincar, desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e marcos legais da Educação Infantil. Foram selecionadas obras clássicas de reconhecida influência no campo e referências rastreáveis em editoras acadêmicas, repositórios institucionais, periódicos e portais oficiais.

A segunda frente correspondeu à pesquisa de campo. O instrumento foi um questionário misto elaborado no *Google Forms*, com questões fechadas e abertas sobre perfil profissional, presença do brincar no planejamento, formação, influência das diretrizes curriculares, dificuldades para a realização das brincadeiras, inclusão, mediação, organização dos espaços e formas de registro. A planilha disponibilizada para esta análise contém dez respostas válidas de docentes que atuam na Educação Infantil, predominantemente em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

As questões fechadas foram tratadas por estatística descritiva simples, com contagem de frequências absolutas. Para as respostas discursivas, adotou-se a análise de conteúdo, tomando como referência Bardin (2016), com leitura flutuante, exploração do material, agrupamento por recorrências temáticas e interpretação articulada ao referencial teórico. Quatro eixos orientaram a discussão: concepções docentes sobre o brincar; mediação e organização do ambiente; desafios da prática; e brincar, desenvolvimento e inclusão. Para preservar a identidade das participantes, os excertos são apresentados pelos códigos P1 a P10.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil das participantes e lugar do brincar no planejamento

Tabela 1 – Caracterização das participantes (n=10)

Indicador	Resultado
Formação acadêmica	5 Pedagogia; 5 Especialização
Tempo de atuação	4 até 5 anos; 5 de 6 a 10 anos; 1 de 11 a 15 anos
Instituição	8 CMEI; 1 escola municipal; 1 outra instituição
Brincar no planejamento	6 sempre; 4 frequentemente
Formação suficiente	4 sim; 6 parcialmente
Brincar favorece inclusão	10 sim

Fonte: dados da pesquisa (2026).

Os dados mostram um grupo com experiência profissional diversificada, mas concentrado entre seis e dez anos de atuação. Metade declarou graduação em Pedagogia como maior formação e metade informou especialização. O dado mais expressivo, porém, aparece na centralidade atribuída ao brincar: nenhuma participante marcou “às vezes” ou “raramente”. Seis afirmaram que o brincar ocupa sempre papel central no planejamento e quatro indicaram que isso ocorre frequentemente.

Esse reconhecimento aparece de modo ainda mais claro nas respostas abertas. Uma professora sintetizou:

É o eixo central da aprendizagem, não existe educação infantil sem o brincar. (P10)

Outra participante associou diretamente a brincadeira à constituição da criança:

Através do brincar as crianças conhecem o mundo a sua volta. Aprendem quem são, o que gostam, e como pertencem ao mundo. (P4)

As falas convergem com as DCNEI e a BNCC ao deslocarem o brincar do campo do passatempo para o campo dos direitos e das experiências formativas (BRASIL, 2009; 2018). Também dialogam com Wajskop (1995), para quem a valorização do brincar está ligada à própria transformação histórica da imagem de criança. Ao reconhecer que a criança conhece o mundo e a si mesma na brincadeira, as participantes revelam uma concepção de infância mais próxima de um sujeito ativo e produtor de significados.

Há, contudo, uma nuance importante. Uma participante afirmou que o brincar aparece “normalmente” como complemento e que esse momento lhe permite observar as crianças mais livremente. A divergência não invalida o reconhecimento geral, mas mostra que o termo “eixo central” ainda pode assumir sentidos diferentes na prática. Essa diferença é relevante porque a presença do brincar na rotina não garante, por si só, que ele organize efetivamente o currículo.

4.2 Mediação docente: observar, intervir e sustentar a autonomia

As respostas revelam que as professoras não associam mediação apenas à intervenção direta. Observar, formular perguntas, oferecer apoio, reorganizar

materiais e reconhecer o momento de não interferir aparecem como ações docentes. P1 definiu sua postura como “mediação constante, mediação investigativa”, enquanto P10 afirmou que prefere observar no brincar livre, embora continue mediando situações. A fala de P4 explicita esse equilíbrio:

Geralmente prefiro ficar como espectadora durante as brincadeiras [...] Porém, às vezes, faço apontamentos, dou ideias, ou só chamo a atenção para algo que ainda não havia sido notado pelas crianças. (P4)

Esse modo de compreender a mediação aproxima-se da perspectiva histórico-cultural. A atuação do adulto pode criar condições para novas ações e significados, mas a aprendizagem não decorre de uma substituição da iniciativa infantil pela ação do professor. Rosa e Goi (2024) retomam a importância das relações e interações sociais na teoria de Vygotsky, reforçando que a mediação se dá em um campo relacional, e não como simples transmissão.

Também se destaca a organização do ambiente como forma indireta de mediação. As professoras mencionaram espaços preparados intencionalmente, materiais estruturados e não estruturados, tempo para continuidade das brincadeiras e mudanças na disposição física da sala. Nessa direção, a docência aparece menos como condução de cada passo e mais como criação de condições para que a criança explore, imagine e negocie

sentidos. Essa compreensão é coerente com Oliveira (2020) e com Kishimoto (2011), ao reconhecerem a importância do contexto pedagógico e cultural do brincar.

4.3 Entre o reconhecimento e as condições concretas da prática

Tabela 2 – Dificuldades mais citadas para a realização das brincadeiras

Dificuldade	Frequência
Falta de materiais	9 de 10
Espaço inadequado	6 de 10
Turmas numerosas	6 de 10
Falta de tempo	2 de 10
Falta de formação específica	2 menções*
Excesso de conteúdos/atividades em folhas	1 menção
Outros	1 menção

Fonte: dados da pesquisa (2026).

*A planilha apresenta duas formas de registro para falta de formação específica, contabilizadas em conjunto.

A distância entre o reconhecimento do brincar e as condições para realizá-lo aparece de forma objetiva. Nove participantes indicaram falta de materiais; seis, inadequação do espaço; e seis, turmas numerosas. Além disso, seis das dez professoras avaliaram como apenas parcial a formação recebida para trabalhar pedagogicamente com o brincar. Esses resultados sugerem que a dificuldade não pode ser explicada somente por concepções individuais dos docentes: há condicionantes materiais, organizacionais e formativos.

A falta de materiais adequados é o meu maior problema, na escola não há brinquedos. O espaço é organizado todos os dias de uma forma diferente. (P10)

A falta de formação para os educadores [...] precisa ter a sensibilização e um olhar atento para que realmente a criança seja um pesquisador e explorador no ambiente inserido. (P7)

As respostas também indicam tensão com demandas mais escolarizadas. Três participantes afirmaram que as diretrizes da BNCC ajudaram apenas parcialmente porque ainda existem pressões por atividades formais. Esse achado merece atenção: documentos curriculares podem legitimar o brincar, mas sua interpretação ocorre em instituições atravessadas por expectativas de produto, registro e antecipação de conteúdos. Wajskop (1995) já problematizava a escolarização da brincadeira, e os dados atuais mostram que a questão permanece reconhecível no cotidiano.

Ao mesmo tempo, não seria adequado concluir que a falta de materiais inviabiliza o brincar. As próprias participantes lembram que materiais não estruturados e reorganizações do espaço podem ampliar experiências. A questão central é não romantizar a precariedade: criatividade docente não substitui políticas de infraestrutura, dimensionamento adequado das turmas e formação continuada.

4.4 Brincar, desenvolvimento, inclusão e documentação pedagógica

Todas as participantes responderam que o brincar favorece a inclusão e a participação de crianças com diferentes necessidades. Nas questões abertas, a inclusão aparece associada à comunicação, ao

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

pertencimento, à cooperação e à possibilidade de participação por diferentes linguagens. Uma das falas mais expressivas foi:

O brincar contribui para o aprendizado e desenvolvimento da solidariedade e empatia. (P1)

As crianças [...] sabem como se comunicar sem trocar palavras, através de gestos, toque, intencionalidades. (P7)

As professoras também relataram avanços cognitivos, sociais, emocionais, motores e de linguagem. Os exemplos incluem maior segurança em rodas musicais, ampliação da interação entre pares, imitação de ações, resolução de conflitos, participação em faz de conta e aprendizagem de sons da língua em situações lúdicas. Esses relatos não devem ser lidos como prova causal isolada, mas como evidências da percepção profissional de que a brincadeira torna visíveis processos de desenvolvimento que nem sempre aparecem em atividades mais fechadas.

A documentação pedagógica surgiu como prática recorrente: fotografias, vídeos, anotações, cadernos de registro, produções das crianças, portfólios e relatórios descritivos. P10 explicou que mantém “um caderno de registros” e posteriormente elabora parecer trimestral. Esse dado é relevante porque aproxima brincar e avaliação sem transformar a brincadeira em teste. Observar e registrar permitem acompanhar processos, revisar o planejamento e reconhecer interesses e modos de participação das crianças.

Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Infantil pode apoiar-se no acompanhamento das experiências, preservando seu caráter formativo. A brincadeira oferece ao professor um campo privilegiado de observação das relações, das hipóteses, da linguagem e das estratégias infantis. Quando o registro retorna ao planejamento, a documentação deixa de ser mero arquivo e passa a sustentar decisões pedagógicas mais sensíveis ao percurso de cada criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem responder ao problema proposto com uma constatação que evita explicações simplificadoras: o brincar é amplamente reconhecido pelas professoras como central à Educação Infantil, mas sua consolidação como princípio pedagógico depende de condições concretas e de uma compreensão qualificada da mediação. Não se encontrou, entre as dez participantes, rejeição ao brincar; ao contrário, todas o associaram à inclusão e todas indicaram presença frequente ou permanente no planejamento. As dificuldades emergem quando esse reconhecimento precisa ganhar forma em tempos, espaços, materiais, número de crianças por turma e processos de formação.

As falas também mostram que mediação não significa conduzir a brincadeira

do início ao fim. As professoras descrevem uma presença que observa, pergunta, reorganiza, oferece apoio e intervém quando necessário. Essa postura é particularmente importante porque preserva a autoria infantil sem abandonar a responsabilidade docente. A intencionalidade pedagógica, portanto, pode estar menos em determinar o que a criança deve fazer e mais em criar condições para que ela faça, descubra, imagine e se relacione de maneiras progressivamente mais complexas.

Outro achado relevante foi a relação entre brincar e inclusão. As participantes reconhecem a brincadeira como espaço de comunicação, vínculo e participação, inclusive quando a linguagem verbal não é o principal meio de interação. Essa percepção amplia o sentido do brincar como direito: garantir brincadeiras acessíveis e significativas é também garantir pertencimento.

Como limite, o estudo trabalhou com um grupo reduzido de dez participantes e com respostas autodeclaradas, o que não permite generalizações para toda a rede municipal. Ainda assim, os dados oferecem indícios consistentes para refletir sobre a prática e apontam caminhos para investigações posteriores, especialmente com observação do cotidiano e ampliação do número de docentes. Em termos pedagógicos, a principal implicação é clara: defender o brincar requer tanto formação e sensibilidade profissional quanto

condições institucionais que assegurem tempo, espaço, materiais e respeito à especificidade da infância.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2020.
- ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 mar. 2024.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.