O BRINCAR COMO EIXO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lúcia Rodrigues dos Santos [1]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do processo educativo e caracteriza-se como etapa em que a criança constrói conhecimentos a partir das experiências vividas no cotidiano. Diferentemente das etapas posteriores da escolarização, a aprendizagem ocorre principalmente por meio das interações, da exploração do ambiente e das linguagens expressivas. Nesse contexto, o brincar assume papel estruturante, pois é por meio dele que a criança interpreta a realidade, organiza pensamentos, experimenta papéis sociais e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

O referencial teórico que sustenta este estudo compreende a criança como sujeito ativo, participante e produtor de cultura. A aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de significação mediados pelas relações sociais. O brincar, portanto, não se configura apenas como atividade recreativa, mas como linguagem própria da infância e forma privilegiada de construção do conhecimento. Ao brincar, a criança mobiliza memória, imaginação, atenção, linguagem e capacidade de resolução de problemas, estabelecendo relações entre experiências concretas e representações simbólicas.

Apesar desse reconhecimento teórico, ainda se observam práticas pedagógicas centradas em exercícios repetitivos e atividades excessivamente dirigidas, que limitam a participação infantil e reduzem as possibilidades de investigação. Torna-se necessário analisar como o brincar pode organizar o currículo e orientar o planejamento pedagógico de forma coerente com as especificidades do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, este estudo investiga o brincar como eixo organizador do currículo na Educação Infantil, buscando compreender de que maneira as práticas pedagógicas estruturadas em experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento integral. O objetivo geral consiste em analisar o papel do brincar na organização curricular e suas contribuições para a aprendizagem significativa, considerando a mediação docente e a organização do ambiente educativo.

[1] Mestranda em Ciências da Educação – Universidade Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: luciaprofessorar285@gmail.com.

Para atingir esse objetivo, realizou-se pesquisa qualitativa de caráter descritivo, por meio de observação participante em turmas de pré-escola, registros em diário de campo e análise de planejamentos pedagógicos. A coleta de dados ocorreu durante um bimestre letivo, contemplando diferentes momentos da rotina escolar, como acolhida, roda de conversa, atividades orientadas e brincadeiras livres. Os dados foram organizados em categorias relacionadas à organização do espaço, mediação docente, participação infantil e aprendizagem emergente nas brincadeiras.

Os resultados indicaram que ambientes acessíveis e intervenções mediadoras ampliam autonomia, linguagem e interação social, enquanto propostas excessivamente dirigidas reduzem o envolvimento das crianças. Observou-se ainda que as brincadeiras simbólicas favoreceram resolução de conflitos, construção de regras e elaboração de narrativas, evidenciando aprendizagens que ultrapassam conteúdos formais. Verificou-se que o brincar promove integração entre aspectos cognitivos, sociais e afetivos, constituindo-se como elemento estruturante das experiências educativas.

Conclui-se que o brincar, quando planejado intencionalmente, pode estruturar o currículo e potencializar a aprendizagem significativa, contribuindo para práticas pedagógicas coerentes com a infância e para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a valorização das experiências lúdicas implica repensar o papel do professor como mediador e reorganizar o planejamento pedagógico a partir das ações infantis e de suas interações com o ambiente e com os pares.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, pois buscou compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar em seu contexto natural de ocorrência. Esse tipo de abordagem permite analisar significados, relações e processos construídos no cotidiano escolar, considerando a complexidade das interações entre crianças, professores e ambiente educativo.

O estudo foi realizado em turmas de pré-escola da Educação Infantil, envolvendo crianças com idades entre 4 e 5 anos. A investigação ocorreu durante um bimestre letivo, período considerado suficiente para observar a rotina escolar em diferentes situações pedagógicas e identificar padrões de interação e aprendizagem.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram múltiplos instrumentos, permitindo triangulação das informações:

a) observação participante das atividades cotidianas;

b) registros sistemáticos em diário de campo;

c) análise de planejamentos pedagógicos e registros docentes;

d) observação das intervenções pedagógicas durante brincadeiras livres e dirigidas;

e) acompanhamento das interações sociais entre as crianças.

As observações contemplaram diferentes momentos da rotina escolar: acolhida, roda de conversa, atividades orientadas, brincadeiras livres, atividades em grupo e momentos no pátio. Durante o processo, buscou-se observar a organização do espaço, a disponibilidade de materiais, a autonomia das crianças e o papel mediador do professor nas situações de aprendizagem.

Para organização e análise dos dados, adotou-se categorização temática, construída a partir da recorrência dos comportamentos observados e das práticas pedagógicas identificadas. As categorias analíticas definidas foram:

a) Organização do espaço pedagógico e dos materiais;

b) Mediação docente durante o brincar;

c) Participação e protagonismo infantil;

d) Aprendizagens emergentes nas experiências lúdicas.

A análise ocorreu por meio de leitura interpretativa dos registros, buscando relações entre ações das crianças, intervenções docentes e resultados observados. O objetivo foi compreender como o brincar contribui para a construção do conhecimento e para a organização curricular da Educação Infantil.

O estudo não envolveu coleta de imagens nem identificação individual das crianças. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos participantes e da instituição observada, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do brincar como elemento estruturante da aprendizagem fundamenta-se em abordagens teóricas que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para Piaget (1990), o desenvolvimento infantil ocorre por estágios de construção cognitiva nos quais a ação precede a representação mental. O jogo simbólico constitui momento essencial desse processo, pois permite à criança assimilar a realidade ao seu modo de pensar, reorganizando mentalmente experiências vividas. A brincadeira, portanto, não representa mera

reprodução do mundo adulto, mas reorganização intelectual da experiência e exercício de construção do pensamento.

A abordagem histórico-cultural amplia essa compreensão ao destacar o caráter social da aprendizagem. Vygotsky (2007) afirma que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio da interação social, sendo o brincar espaço privilegiado de atuação na zona de desenvolvimento proximal. Ao assumir papéis sociais durante a brincadeira, a criança age além de seu comportamento habitual, internalizando normas, linguagem e significados culturais. Nesse contexto, o brincar constitui ambiente de aprendizagem mediada e construção coletiva de conhecimento.

Vygotsky (2007) observa ainda que toda situação imaginária contém regras, ainda que implícitas: ao representar o papel de mãe, médico ou motorista, a criança subordina sua conduta ao que o papel exige, e a ação passa a ser orientada pelo significado atribuído ao objeto, e não apenas por sua percepção imediata. Esse movimento de submeter-se voluntariamente a regras que a própria brincadeira cria ajuda a compreender por que o brincar favorece a autorregulação e a transição para formas mais abstratas de pensamento.

Leontiev (1988) aprofunda essa perspectiva ao indicar que cada etapa do desenvolvimento possui uma atividade predominante responsável pela reorganização psíquica. Na infância, essa atividade é o jogo de papéis sociais. Ao brincar de família, escola ou profissões, a criança compreende relações sociais e organiza sua consciência. Elkonin (1998) complementa ao afirmar que o jogo simbólico permite separar objeto e significado, condição necessária para a formação do pensamento conceitual.

Wallon (2007) contribui ao enfatizar a integração entre emoção, movimento e cognição. Para o autor, a criança aprende por meio do corpo e da afetividade, sendo a atividade lúdica fundamental para a organização psíquica e social. A brincadeira permite expressar emoções, regular comportamentos e estabelecer relações, configurando-se como espaço de equilíbrio entre individual e coletivo.

Na perspectiva pedagógica, Kishimoto (2011) ressalta que o brincar possui intencionalidade educativa quando inserido em contexto planejado. O professor não deve controlar a brincadeira, mas enriquecê-la, ampliando possibilidades de exploração. O jogo torna-se mediador entre experiência concreta e conhecimento sistematizado.

Wajskop (2009) afirma que a aprendizagem infantil ocorre integrada às experiências sociais, sendo a brincadeira elemento essencial para construção de significados culturais. Ao brincar, a criança recria a realidade social, negocia regras e compreende papéis, desenvolvendo

competências cognitivas e relacionais simultaneamente. Corsaro (2011) acrescenta que as crianças produzem cultura própria nas interações com seus pares, evidenciando protagonismo infantil no ambiente escolar.

A organização curricular da Educação Infantil deve considerar essas características do desenvolvimento. Oliveira (2012) destaca que o currículo deve basear-se em experiências vividas, e não em conteúdos fragmentados. O conhecimento emerge das interações entre crianças, adultos e ambiente, articulando linguagem, movimento e imaginação.

Freire (1996) compreende a educação como prática dialógica na qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos. Na infância, esse diálogo ocorre principalmente por meio do brincar, linguagem pela qual a criança comunica pensamentos e interpreta o mundo. O educador assume postura mediadora, incentivando curiosidade e autonomia.

Sarmento (2005) reforça que a infância constitui categoria social própria, possuindo cultura específica. O brincar não é preparação para a vida adulta, mas forma legítima de participação social no presente. Brougère (2010) acrescenta que as brincadeiras são construções culturais e variam conforme o contexto histórico, cabendo à escola ampliar repertórios lúdicos.

Dewey (1979) contribui ao compreender aprendizagem como reconstrução da experiência. Situações de experimentação e resolução de problemas favorecem pensamento reflexivo, sendo a brincadeira contexto privilegiado para tais processos. Kramer (2007) destaca que a Educação Infantil deve superar práticas escolarizantes, valorizando a escuta da criança e suas múltiplas formas de expressão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelecem interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O cuidado e a educação constituem processo integrado, e a organização do espaço deve favorecer autonomia e exploração.

Nessa direção, as Diretrizes entendem o currículo como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade (BRASIL, 2009). Trata-se de uma concepção que desloca o foco da lista de conteúdos para as situações vividas, nas quais o conhecimento é construído nas relações com adultos, pares e objetos. As práticas pedagógicas devem, por consequência, garantir experiências variadas de narrar, de expressar-se por diferentes linguagens, de explorar o ambiente e de conviver com a diversidade, e não apenas de executar tarefas previamente definidas pelo adulto.

Horn (2004) ressalta a função pedagógica do ambiente, enquanto a abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) compreende o espaço como “terceiro educador”. Malaguzzi (1999) afirma que a criança possui múltiplas linguagens expressivas, manifestadas principalmente no brincar.

Do ponto de vista avaliativo, Hoffmann (2014) propõe avaliação mediadora baseada na observação das ações da criança nas brincadeiras. Winnicott (1975) evidencia o valor emocional do brincar como espaço intermediário entre realidade interna e externa. Bruner (1997) demonstra sua importância na aquisição da linguagem, enquanto Kamii (1990) destaca sua contribuição para construção do pensamento lógico-matemático. Mantoan (2003) reforça seu papel inclusivo ao favorecer participação de todas as crianças.

Assim, as teorias psicológicas, sociológicas e pedagógicas convergem ao indicar que o brincar integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento humano. O currículo da Educação Infantil deve, portanto, organizar-se a partir das experiências vividas, reconhecendo a ludicidade como fundamento do processo educativo.

Ao considerar a centralidade do brincar na Educação Infantil, torna-se necessário compreender que a aprendizagem não ocorre apenas pela exposição da criança a estímulos, mas pela qualidade das experiências vividas. Larrosa (2002, p. 21) define experiência como aquilo que “nos passa”, ou seja, aquilo que afeta o sujeito e produz transformação. Nesse sentido, a aprendizagem significativa depende da intensidade das vivências e da possibilidade de atribuição de sentido. A brincadeira destaca-se como situação privilegiada de experiência, pois envolve emoção, curiosidade, ação e interação social simultaneamente.

Essa compreensão aproxima-se do conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel (2003), segundo o qual o conhecimento novo precisa relacionar-se a estruturas cognitivas prévias para ser incorporado. O brincar favorece essa relação porque parte do universo simbólico da criança. Ao representar situações do cotidiano, a criança integra novos significados ao repertório já existente, construindo conhecimento de forma não mecânica.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve ser organizado a partir da observação das crianças. Barbosa e Horn (2008) defendem que o currículo na Educação Infantil não é uma sequência de conteúdos, mas um conjunto de experiências organizadas intencionalmente. O professor observa interesses, hipóteses e modos de agir das crianças e, a partir disso, propõe desafios progressivos. Assim, o planejamento deixa de ser antecipação rígida e torna-se processo investigativo.

A Base Nacional Comum Curricular orienta esse processo ao organizar a Educação Infantil em cinco campos de experiência: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017). Esses campos não constituem disciplinas, mas dimensões do desenvolvimento humano que se articulam nas brincadeiras. Um jogo simbólico, por exemplo, envolve linguagem, movimento, relações sociais e noções matemáticas simultaneamente.

Além dos campos de experiência, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar figura, portanto, de modo explícito, como direito a ser garantido cotidianamente, em diferentes espaços e tempos e com diferentes parceiros (BRASIL, 2017). Na pré-escola, que atende crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados por campo de experiência, e não por componente curricular. Essa organização reforça que o planejamento deve partir de situações que mobilizam, ao mesmo tempo, diferentes dimensões do desenvolvimento, em vez de fragmentar o conhecimento em áreas isoladas.

O papel do professor, portanto, aproxima-se do conceito de mediação pedagógica. Segundo Libâneo (2013), mediar significa criar condições para que o aluno estabeleça relações entre experiência e conhecimento sistematizado. Na Educação Infantil, essa mediação ocorre por meio de perguntas, organização de materiais, participação nas brincadeiras e ampliação do repertório cultural.

A documentação pedagógica torna-se instrumento essencial nesse processo. Rinaldi (2012), ao estudar a abordagem de Reggio Emilia, afirma que registrar falas, desenhos e ações das crianças permite interpretar processos de pensamento. O registro não serve apenas para avaliação, mas para reflexão docente e planejamento contínuo. Ao analisar as produções infantis, o professor compreende como a criança pensa e quais intervenções podem favorecer avanços.

Essa perspectiva modifica também a concepção de avaliação. Luckesi (2011) critica a avaliação classificatória e defende avaliação diagnóstica e formativa. Na Educação Infantil, avaliar significa acompanhar trajetórias de desenvolvimento, não medir desempenho. Observações durante brincadeiras, portfólios e registros narrativos revelam progressos cognitivos, sociais e emocionais de maneira mais fiel do que testes formais.

Outro aspecto relevante refere-se à linguagem. Bakhtin (2006) afirma que todo desenvolvimento humano ocorre no diálogo. A criança aprende a significar o mundo ao

participar de interações discursivas. Nas brincadeiras coletivas, surgem negociações, combinações de regras e narrativas compartilhadas, ampliando competências comunicativas e argumentativas.

No campo socioemocional, estudos contemporâneos indicam que a ludicidade favorece autorregulação e empatia. Segundo Goleman (2012), experiências sociais mediadas permitem reconhecer emoções próprias e alheias. Durante jogos e dramatizações, a criança vivencia frustrações, espera turnos e aprende a cooperar, desenvolvendo habilidades essenciais para a convivência.

A organização do tempo também interfere na qualidade das aprendizagens. Para Bondioli e Mantovani (1998), rotinas rígidas fragmentam experiências infantis. É necessário garantir tempo prolongado de exploração para que a criança aprofunde investigações. O brincar livre não significa ausência de planejamento, mas oportunidade para construção autônoma do conhecimento.

A participação da família integra esse processo educativo. Segundo Epstein (2011), a parceria escola-família amplia oportunidades de aprendizagem e fortalece vínculos afetivos. Compartilhar registros das brincadeiras permite que os responsáveis compreendam o valor pedagógico das atividades lúdicas, superando a visão de que brincar é perda de tempo.

Por fim, a formação docente constitui elemento decisivo para efetivação dessas práticas. Tardif (2014) afirma que o saber do professor resulta da articulação entre formação acadêmica e experiência profissional. Na Educação Infantil, o educador precisa compreender teorias do desenvolvimento e, simultaneamente, interpretar situações cotidianas de aprendizagem. O brincar exige olhar sensível, escuta atenta e capacidade de intervenção sutil.

Reconhecer a centralidade do brincar não elimina tensões. Kishimoto (2011) chama a atenção para o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa dos jogos e brinquedos: quando a função educativa se sobrepõe, a atividade perde o caráter de brincadeira e converte-se em exercício disfarçado; quando apenas a função lúdica é considerada, perde-se a oportunidade de ampliar as experiências infantis. Brougère (2010) acrescenta que o brincar não é uma atividade natural que dispensa aprendizagem, pois as crianças aprendem a brincar nas interações sociais e culturais. Disso decorre uma responsabilidade pedagógica: oferecer tempos, espaços, materiais e parceiros que ampliem o repertório lúdico, sem converter a brincadeira em instrumento de treino de conteúdos escolares, risco apontado por Kramer (2007) ao defender o respeito à singularidade da infância.

Dessa forma, amplia-se a compreensão de que a ludicidade não é estratégia complementar, mas eixo epistemológico da Educação Infantil. As experiências lúdicas organizam o currículo, orientam o planejamento, fundamentam a avaliação e estruturam a relação pedagógica. O conhecimento emerge da ação compartilhada entre crianças, professores e cultura, configurando uma educação centrada na experiência, na interação e no significado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que a organização do espaço pedagógico constitui elemento determinante para a qualidade das interações e das aprendizagens. Nos ambientes em que os materiais estavam acessíveis e distribuídos em cantos de atividades, observou-se maior permanência das crianças nas propostas, ampliação da autonomia e iniciativa na escolha das ações. Esses achados são coerentes com a concepção de ambiente como componente curricular defendida por Oliveira (2012) e Horn (2004), segundo a qual a disposição espacial orienta possibilidades de exploração e investigação. Nesses contextos, o espaço assume função pedagógica ativa, aproximando-se da ideia do “terceiro educador” apresentada pela abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), ao favorecer escolhas, hipóteses e experimentações infantis.

Verificou-se que o brincar simbólico predominou nas situações de brincadeira livre. As crianças criaram narrativas envolvendo papéis familiares, profissionais e cotidianos, estabeleceram regras e reorganizaram enredos coletivamente. Esse comportamento pode ser interpretado como expressão da assimilação da realidade descrita por Piaget (1990), na qual a criança reorganiza cognitivamente experiências vividas. Simultaneamente, dialoga com a perspectiva histórico-cultural, pois, conforme Vygotsky (2007), ao assumir papéis sociais a criança atua em nível superior ao seu comportamento habitual, internalizando normas culturais e ampliando funções psicológicas superiores. Tal processo também corresponde à atividade predominante do desenvolvimento infantil apontada por Leontiev (1988) e ao papel estruturante do jogo simbólico para formação do pensamento conceitual destacado por Elkonin (1998).

A mediação docente mostrou-se relevante para o aprofundamento das experiências. Quando o professor participou da brincadeira por meio de perguntas investigativas, sugestões e desafios, observou-se ampliação do vocabulário, maior cooperação entre pares e resolução autônoma de conflitos. Esse resultado dialoga com a concepção de mediação pedagógica proposta por Libâneo (2013) e Kishimoto (2011), na qual o educador amplia possibilidades sem

dirigir a ação infantil. Nessas situações, a intervenção favoreceu a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), pois relacionou experiências espontâneas a novos conhecimentos.

Por outro lado, momentos de intervenção excessivamente diretiva provocaram interrupção das narrativas e redução da iniciativa das crianças. Esse dado dialoga com a crítica de Freire (1996) às práticas transmissivas, nas quais o aluno assume posição passiva. A ausência de participação ativa compromete a construção de sentido, evidenciando que a aprendizagem na infância depende do diálogo e da ação compartilhada. Assim, quanto maior a abertura à participação infantil, maior a complexidade das interações e da produção simbólica.

As interações entre pares revelaram-se centrais no processo educativo. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças negociaram regras, resolveram conflitos e reorganizaram atividades sem intervenção constante do adulto. Esse fenômeno é coerente com a noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011), segundo a qual as crianças produzem cultura própria ao interagir entre si. Ao mesmo tempo, tais situações constituem práticas discursivas, conforme Bakhtin (2006), pois os significados emergem do diálogo e da negociação.

No campo socioemocional, observou-se que a repetição de experiências lúdicas favoreceu participação progressiva de crianças inicialmente retraídas. A brincadeira proporcionou expressão emocional e autorregulação comportamental, em consonância com a concepção de Wallon (2007), que compreende emoção e movimento como base do desenvolvimento. Essa evidência também se aproxima de Winnicott (1975), ao considerar o brincar como espaço intermediário seguro para elaboração de experiências internas, e de Goleman (2012), ao indicar que interações sociais favorecem desenvolvimento de empatia e autocontrole.

Quanto às aprendizagens cognitivas, verificou-se ampliação da linguagem oral, resolução de problemas e organização lógica em jogos de regras. Esses achados dialogam com a ideia de Bruner (1997) de que a linguagem se desenvolve na ação compartilhada e de Kamii (1990), ao demonstrar que conceitos lógico-matemáticos emergem em situações concretas de interação. Assim, as aprendizagens não ocorreram por instrução direta, mas pela reconstrução da experiência, conforme Dewey (1979).

Além da organização espacial, observou-se que a qualidade do tempo pedagógico interferiu diretamente na profundidade das aprendizagens. Nos momentos em que as crianças puderam permanecer por períodos prolongados na mesma atividade, houve continuidade narrativa, elaboração de hipóteses e maior complexidade nas interações. Em contrapartida,

quando a rotina foi fragmentada por interrupções frequentes, as brincadeiras tornaram-se superficiais e repetitivas. Esse resultado aproxima-se das reflexões de Bondioli e Mantovani (1998), que apontam o tempo contínuo como condição para investigação infantil. A criança necessita de duração para construir sentido, pois a aprendizagem depende da possibilidade de retornar à experiência, modificá-la e aprofundá-la.

Nesse contexto, a repetição da brincadeira não representou estagnação, mas evolução cognitiva. Ao revisitar uma mesma situação lúdica, as crianças introduziram novos elementos, reorganizaram regras e ampliaram enredos. Tal processo aproxima-se da noção de experiência formativa apresentada por Larrosa (2002), segundo a qual aprender implica transformar-se a partir da vivência. A repetição, portanto, constituiu reelaboração simbólica e não mera reprodução.

Observou-se também que a variedade de materiais influenciou diretamente a complexidade das ações infantis. Materiais não estruturados — caixas, tecidos, tampas e objetos do cotidiano — provocaram maior imaginação e cooperação do que brinquedos estruturados com função pré-definida. Esse resultado é coerente com Brougère (2010), ao afirmar que o brinquedo aberto favorece criação de significados, enquanto objetos prontos limitam possibilidades simbólicas. Assim, quanto menos determinada a função do objeto, maior a atividade intelectual da criança.

Durante as brincadeiras de faz-de-conta, verificou-se que a linguagem assumiu papel organizador das ações. As crianças narravam o que faziam, combinavam regras e orientavam colegas. Esse fenômeno ilustra a função estruturante da linguagem descrita por Vygotsky (2007) e aprofundada por Bruner (1997): o pensamento se desenvolve no diálogo. O brincar mostrou-se, portanto, espaço de letramento oral, pois promoveu argumentação, negociação e construção coletiva de sentidos.

Outro dado relevante refere-se à resolução de conflitos. Em vez de depender da intervenção imediata do adulto, as crianças passaram progressivamente a negociar soluções, sugerir alternativas e reorganizar a atividade. Esse comportamento sugere desenvolvimento da autonomia moral descrita por Piaget (1994), na qual a criança passa da obediência à cooperação. A regra deixa de ser imposição externa e torna-se acordo coletivo.

No plano social, a formação de pequenos grupos de interesse revelou processos de pertencimento e identidade. As crianças escolheram parceiros recorrentes e criaram rotinas próprias dentro da brincadeira. Essa organização espontânea é coerente com a perspectiva de

Sarmento (2005) e Corsaro (2011), ao indicar que a infância constitui grupo social produtor de cultura. A escola, portanto, não apenas socializa, mas é espaço de produção cultural infantil.

Também se observou que as intervenções docentes baseadas em escuta produziram maior engajamento do que orientações antecipadas. Quando o professor partiu das ideias apresentadas pelas crianças, as atividades tornaram-se mais duradouras e complexas. Esse resultado aproxima-se da pedagogia da escuta defendida por Rinaldi (2012) e Kramer (2007), na qual o planejamento emerge da observação dos interesses infantis. O currículo deixa de ser sequência fixa e passa a constituir percurso investigativo.

A análise dos registros pedagógicos revelou ainda evolução progressiva da representação simbólica. Inicialmente as crianças utilizavam objetos de forma literal; posteriormente passaram a atribuir novos significados e criar enredos mais elaborados. Esse avanço corresponde ao processo de formação de símbolos descrito por Piaget (1990) e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores proposto por Vygotsky (2007). Assim, o brincar mostrou-se uma possível transição entre ação concreta e pensamento abstrato.

No campo emocional, verificou-se diminuição de comportamentos impulsivos ao longo das experiências lúdicas coletivas. A necessidade de esperar turnos, respeitar regras e considerar o outro contribuiu para autorregulação. Tal evidência aproxima-se das contribuições de Wallon (2007) e Goleman (2012), ao indicar que competências socioemocionais se desenvolvem em situações reais de convivência, não em exercícios isolados.

Os dados também indicaram que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento participaram das mesmas atividades, porém de formas distintas. Enquanto algumas lideravam narrativas, outras observavam ou executavam ações mais simples. Ainda assim, todas permaneceram engajadas. Esse fenômeno ilustra a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (2007), na qual a interação com pares mais experientes favorece avanços individuais. A brincadeira mostrou-se, portanto, estratégia inclusiva, conforme Mantoan (2003).

Tomadas em conjunto, as categorias analisadas oferecem indicações para a organização do currículo a partir do brincar, que se apresentam aqui como interpretação dos achados, e não como prescrição generalizável. A primeira diz respeito à organização do espaço e dos materiais. Os dados sugerem que cantos de atividades com materiais acessíveis e não estruturados sustentam escolhas autônomas e narrativas mais elaboradas, o que permite tratar o ambiente como parte do planejamento, e não como pano de fundo. Planejar o currículo, nesse sentido,

inclui decidir o que estará ao alcance das crianças, como os materiais serão dispostos e de que modo a organização será modificada à medida que os interesses se transformam.

A segunda indicação refere-se ao tempo. A diferença observada entre períodos prolongados e rotinas fragmentadas sugere que a duração das propostas é uma decisão curricular tão relevante quanto a escolha de seu conteúdo. Rotinas que reservam blocos contínuos de brincadeira livre e permitem que as crianças retomem, nos dias seguintes, as situações iniciadas favorecem a continuidade narrativa e o aprofundamento das hipóteses, como discutem Bondioli e Mantovani (1998). Isso não implica ausência de estrutura: a regularidade da rotina oferece segurança, e sua flexibilidade permite que o tempo seja ajustado ao engajamento das crianças.

A terceira indicação envolve a mediação docente. As observações apontaram que as intervenções mais produtivas partiram de perguntas, sugestões e desafios ligados ao que as crianças já faziam, enquanto as mais diretivas interromperam as narrativas. Essa diferença exige do professor uma postura de equilíbrio: observar antes de intervir, decidir quando participar e quando apenas acompanhar, e ampliar as possibilidades sem assumir a condução do enredo. Trata-se de uma intencionalidade que se expressa na escuta e na organização das condições, e não no controle da brincadeira (KISHIMOTO, 2011; LIBÂNEO, 2013).

A quarta indicação diz respeito ao planejamento e à documentação. Se o brincar organiza o currículo, o planejamento precisa partir da observação das ações infantis, formular desafios progressivos e ser revisto à luz do que as crianças fazem com as propostas (BARBOSA; HORN, 2008). Os registros em diário de campo, as falas das crianças, as fotografias, quando autorizadas pelas famílias, e os portfólios narrativos funcionam como memória do processo e como base para o replanejamento, aproximando-se da documentação pedagógica descrita por Rinaldi (2012) e da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2014). A avaliação, assim, deixa de comparar as crianças entre si e passa a acompanhar a trajetória de cada uma.

Por fim, a relação entre o brincar e os campos de experiência merece ser explicitada, pois é nela que se evita que a valorização do brincar seja tomada como ausência de objetivos pedagógicos. A título de ilustração, e sem atribuir o exemplo aos dados desta pesquisa, uma brincadeira de faz-de-conta em torno de um mercado pode envolver negociação de papéis e combinados (*O eu, o outro e o nós*), narrativa e argumentação (*Escuta, fala, pensamento e imaginação*), contagem, troca e comparação de quantidades (*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*) e movimento no espaço (*Corpo, gestos e movimentos*). Ao

identificar essas possibilidades, o professor consegue justificar suas escolhas, dialogar com as famílias e com a gestão e planejar ampliações, como a introdução de novos materiais ou perguntas, sem abandonar a iniciativa das crianças (BRASIL, 2017).

A articulação com as famílias constitui, ainda, uma dimensão a ser considerada. Embora a coleta de dados não tenha incluído instrumentos específicos para ouvir os responsáveis, a literatura indica que compartilhar registros das brincadeiras contribui para que as famílias compreendam o valor pedagógico do brincar (EPSTEIN, 2011). Nessa direção, a documentação produzida pelo professor pode cumprir também a função de comunicação com a comunidade escolar, tornando visíveis aprendizagens que, de outro modo, poderiam ser interpretadas como mera recreação.

A análise geral evidencia que o brincar integrou dimensões cognitivas, sociais e emocionais, organizando o processo educativo. As práticas observadas correspondem às orientações curriculares que definem interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). A aprendizagem emergiu de experiências significativas, nas quais a criança investigou, imaginou e interagiu com o outro.

Dessa forma, os resultados sugerem que o brincar não se configura apenas como recurso metodológico, mas como princípio organizador do currículo. As experiências lúdicas possibilitaram construção de conhecimento contextualizado e coerente com a infância, indicando que a aprendizagem ocorre quando a criança participa ativamente de situações culturalmente significativas.

Por fim, a análise integrada dos resultados indica que o brincar organizou simultaneamente aprendizagem conceitual, desenvolvimento social e construção emocional. As evidências indicam que a aprendizagem ocorreu pela articulação entre experiência, interação e mediação, conforme Dewey (1979) e Ausubel (2003). Assim, não se trata de utilizar a brincadeira para ensinar conteúdos, mas de reconhecer que o conhecimento emerge da própria atividade lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender o brincar como princípio estruturante do currículo na Educação Infantil, evidenciando que a aprendizagem se constitui no interior das experiências vividas pelas crianças e não pela simples transmissão de conteúdos. Os dados analisados indicam que práticas pedagógicas baseadas na exploração, imaginação e interação social favorecem maior envolvimento infantil, ampliando autonomia, linguagem, criatividade e

capacidade de resolução de conflitos. Desse modo, os dados sugerem que o conhecimento, na infância, emerge da ação significativa da criança sobre o mundo e sobre o outro.

Os resultados indicaram ainda que o ambiente educativo exerce função pedagógica ativa. Quando organizado de forma acessível, diversificada e intencional, o espaço possibilita investigação, formulação de hipóteses e produção de significados. Assim, deixa de ser mero cenário para constituir parte integrante do currículo, orientando ações e interações. Do mesmo modo, a mediação docente revelou-se determinante para a qualidade das aprendizagens: professores que participam das brincadeiras como interlocutores ampliam processos cognitivos e comunicativos, enquanto práticas diretivas tendem a interromper a continuidade das experiências infantis.

Verificou-se também que o brincar integra simultaneamente dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Durante as atividades lúdicas, as crianças organizaram narrativas, estabeleceram regras, negociaram conflitos e expressaram emoções, evidenciando que o desenvolvimento ocorre de forma indissociável. Dessa forma, a brincadeira não deve ser compreendida como intervalo entre atividades escolares, mas como contexto privilegiado de construção do conhecimento e de participação cultural infantil.

Os achados apontam, portanto, para a necessidade de reorganização do planejamento pedagógico, reconhecendo a criança como protagonista do processo educativo. Nessa perspectiva, o professor assume função mediadora baseada na observação, escuta e intervenção intencional, favorecendo investigações e descobertas. Tal compreensão implica superar práticas centradas em exercícios repetitivos e valorizar situações abertas de aprendizagem, nas quais o conhecimento é produzido coletivamente.

É preciso reconhecer os limites deste estudo. Trata-se de uma investigação qualitativa e descritiva, realizada em um contexto específico e ao longo de um bimestre, cujos resultados não se destinam à generalização estatística. As interpretações apresentadas decorrem das observações e dos registros da pesquisadora, que atuou como participante, o que exige cautela quanto à influência de sua presença sobre as situações observadas. Além disso, a relação entre as práticas lúdicas e as aprendizagens descritas foi interpretada à luz de referenciais teóricos, sem uso de instrumentos padronizados de avaliação ou de comparação com grupos que não vivenciaram as mesmas condições. Esses limites não diminuem a pertinência dos achados para a reflexão pedagógica, mas indicam que eles devem ser lidos como contribuições a serem examinadas em outros contextos.

Conclui-se que o brincar pode constituir eixo organizador do currículo na Educação Infantil e condição relevante para o desenvolvimento integral. A valorização das interações e das experiências lúdicas contribui para uma educação significativa, coerente com as especificidades da infância e com a construção ativa do conhecimento (PIAGET, 1990; VYGOTSKY, 2007). Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser orientada por contextos de participação, diálogo e experimentação, nos quais a criança possa interpretar e recriar a realidade (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2012).

Como implicação prática, destaca-se a necessidade de formação docente voltada à pedagogia das interações e brincadeiras, bem como à organização de ambientes educativos que favoreçam autonomia e investigação. Recomenda-se que estudos futuros aprofundem a relação entre avaliação da aprendizagem e experiências lúdicas, ampliando discussões acerca do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Currículo; Mediação docente; Aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BRUNER, Jerome S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships**: preparing educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1990.

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

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.