

## O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão de literatura

Sarah de Almeida Ribeiro  
Prof. Dr. Jozeildo Kleberson Barbosa

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma revisão de literatura sobre a relevância das práticas lúdicas como ferramentas promotoras do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. O objetivo geral consistiu em analisar como a produção científica nacional compreende o brincar como eixo central para a constituição de competências afetivas e sociais na primeira infância. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Os resultados indicam que o espaço do jogo e da brincadeira coletiva funciona como um autêntico laboratório de convivência, onde situações de conflito, frustração e negociação impulsionam a descentração cognitiva e o cultivo da empatia, da resiliência e da autorregulação. Conclui-se que a eficácia dessas vivências para a formação integral da criança, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depende diretamente da intencionalidade pedagógica do professor, cuja postura mediadora deve planejar e intervir de forma reflexiva sem anular a autonomia e a espontaneidade infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Lúdico. Competências Socioemocionais. BNCC. Mediação Pedagógica.

**Abstract:** This article presents a literature review on the relevance of play-based practices as tools for promoting socio-emotional development in early childhood education. The general objective was to analyze how national scientific production understands play as a central axis for the constitution of affective and social competencies in early childhood. Methodologically, a qualitative bibliographic research was carried out in the SciELO and Google Scholar databases. The results indicate that the space of play and collective games functions as an authentic laboratory of coexistence, where situations of conflict, frustration, and negotiation promote cognitive decentering and the cultivation of empathy, resilience, and self-regulation. It is concluded that the effectiveness of these experiences for the integral formation of the child, in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), depends directly on the pedagogical intentionality of the teacher, whose mediating role must plan and intervene reflectively without negating the child's autonomy and spontaneity.

**Keywords:** Early Childhood Education. Play-based learning. Socio-emotional competencies. BNCC. Pedagogical Mediation.

### Introdução

A Educação Infantil representa a fase inicial da educação básica, um momento importante em que a criança começa a interagir com o mundo ao seu redor e com outras pessoas além de sua família. Ao longo do tempo, pensadores renomados na área da psicologia do desenvolvimento destacaram o brincar não apenas como uma atividade de recreação, mas como a linguagem principal da infância e um aspecto central do progresso cognitivo e social.

No contexto escolar, o brincar se revela uma ferramenta pedagógica essencial, proporcionando à criança a oportunidade de examinar diferentes realidades, expressar suas emoções, assimilar normas sociais e construir conhecimentos de maneira significativa e integrada à sua experiência.

Com a valorização do ato de brincar, as discussões educacionais atuais vem destacando a importância de uma formação integral, que inclua o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois as diretrizes curriculares nacionais recentes ressaltam que a escola deve funcionar como um espaço acolhedor e motivador, no qual os alunos cultivem empatia, autoconhecimento, inteligência emocional e habilidades para solução de conflitos.

Na primeira infância, essas competências não são assimiladas de maneira abstrata ou apenas teórica, mas são experimentadas nas interações diárias e nas relações sociais, onde a regulação emocional e o respeito ao próximo são constantemente desafiados. Entretanto, a integração prática entre atividades lúdicas e o desenvolvimento socioemocional no contexto escolar continua a representar desafios cotidianos para os profissionais da educação.

Com frequência, a ludicidade é entendida de modo superficial, sem a devida intencionalidade pedagógica, ou as necessidades emocionais das crianças são abordadas de maneira dissociada do planejamento curricular. Frente a esse quadro, torna-se pertinente conduzir uma investigação que organize os conhecimentos já produzidos sobre o assunto.

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância das práticas lúdicas como ferramentas de promoção do desenvolvimento socioemocional na educação infantil, com base na literatura acadêmica e nas diretrizes curriculares nacionais. Assim, como identificar as principais competências socioemocionais (como empatia, autorregulação e cooperação) que são estimuladas por meio do brincar; mapear as discussões teóricas e normativas que correlacionam o lúdico com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, discutir o papel do educador infantil como mediador intencional das atividades lúdicas voltadas à socialização e resolução de conflitos.

Uma revisão da literatura revela-se apropriada para mapear as evidências científicas disponíveis, apontar quais estratégias lúdicas demonstraram eficácia e esclarecer como a produção acadêmica interpreta a mediação docente nas dinâmicas de socialização infantil.

### **O Lúdico na Infância sob a Luz da Teoria Pedagógica**

Para entender o impacto das atividades lúdicas no universo infantil, é necessário recorrer aos alicerces da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia clássica, que posicionam o brincar como uma ferramenta essencial da criança, e não um mero passatempo.

Piaget (2010), ao teorizar sobre o desenvolvimento cognitivo, destacou que o jogo é um método de assimilação do real. Por meio do jogo simbólico (o "faz de conta"), que surge por volta dos dois anos de idade, a criança recria a realidade de acordo com suas próprias necessidades e desejos, expressando conflitos e processando emoções de maneira segura. Para Piaget, a evolução dos jogos — que caminha do exercício motor para os jogos de regras — acompanha de perto a descentralização e a capacidade da criança de cooperar com o outro.

Pela ótica complementar e sociointeracionista, Vygotsky (2007) atribui ao brinquedo um papel determinante na constituição do pensamento e da subjetividade. Vygotsky defende que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), funcionando como um motor para o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento da criança para além de seu comportamento cotidiano.

Na atividade lúdica, ao interpretar papéis sociais, a criança é direcionada a agir em um mundo imaginário regido por regras de conduta. Esse exercício, segundo o autor, é fundamental para o desenvolvimento do controle voluntário e da autorregulação: para manter a brincadeira, a criança aprende a adiar desejos imediatos em nome do papel que está representando, o que constitui um marco na sua emancipação emocional. Dentro deste cenário, de acordo com Kishimoto (2002) essa discussão aprofunda-se ao diferenciar a brincadeira, o brinquedo e o jogo, ressaltando a dupla função do brinquedo no espaço educativo: a função lúdica (que garante a diversão) e a função educativa (que promove 8 novos saberes).

Kishimoto (2002) adverte ainda que o valor do lúdico na escola reside no respeito à espontaneidade e à autonomia da criança, permitindo que ela construa sua identidade cultural e social. De acordo com esse panorama, a teoria de Wallon (2007) e os estudos de Arantes (2003) sobre a afetividade reforçam que a emoção, a motricidade e a cognição estão substancialmente ligadas na infância. Os jogos corporais e de movimento surgem como canais primordiais para a exteriorização da vida afetiva, onde a criança aprende a diferenciar o "eu" do "outro", balizando suas primeiras noções de limites e alteridade.

A discussão atual sobre as competências socioemocionais na escola reflete uma mudança exemplificadora na educação, que passa a visar a formação humana integral em detrimento de um ensino fundamentalmente focado em conteúdos intelectuais. No contexto da educação infantil brasileira, essa visão foi formalmente consolidada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017).

O documento de referência nacional estabelece o brincar e o conviver como dois dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, estabelecendo que as experiências escolares devem assegurar situações nas quais as crianças possam interagir com seus pares e com adultos, por

meio de diferentes linguagens para expressar necessidades, emoções e sentimentos. A estrutura curricular proposta pela BNCC constitui as vivências infantis em cinco "Campos de Experiências", dentre os quais se destaca de forma direta o campo denominado "O eu, o outro e o nós". É nesse ambiente de relações que as competências socioemocionais encontram o espaço ideal para o seu cultivo programático.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a convivência escolar deve proporcionar oportunidades para que a criança perceba que as pessoas possuem sentimentos, reações e pontos de vista diferenciados, aprendendo gradativamente a respeitar a diversidade e a atuar de forma colaborativa. A literatura indica que competências como a empatia, a resiliência, a comunicação assertiva e o autoconhecimento deixam de ser vistas como traços de personalidade inatos e passam a ser compreendidas como habilidades passíveis de serem estimuladas intencionalmente pela mediação pedagógica.

## **Metodologia**

O presente estudo descreve-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão de literatura. A coleta de dados foi realizada utilizando as principais plataformas devido ao seu amplo alcance e relevância na comunidade acadêmica nacional: a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico. Para garantir o alinhamento com o problema de pesquisa, foram utilizadas as palavras-chaves: Educação Infantil, Lúdico, Competências Socioemocionais, Brincar, BNCC e Mediação Pedagógica.

Como critérios de inclusão para a seleção do corpus de análise, definiram-se: a) artigos científicos e documentos normativos oficiais; b) textos escritos na língua portuguesa; c) trabalhos que apresentassem aderência direta ao tema da ludicidade articulada às emoções e relações sociais na primeira infância. Para contemplar tanto os pilares teóricos fundamentais da pedagogia quanto o panorama legal vigente, a seleção abrangeu publicações das últimas duas décadas (2002 a 2026), permitindo dialogar com edições consolidadas de teóricos clássicos e com a base curricular nacional. Foram excluídos trabalhos que abordassem o lúdico apenas sob o viés do desenvolvimento puramente motor ou cognitivo isolado, sem interface com o campo socioemocional.

O processo de análise ocorreu em três etapas consecutivas. Inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para descartar os que não cumpriam os critérios básicos. Em seguida, os textos selecionados foram lidos na íntegra para verificar se respondiam aos objetivos específicos desta pesquisa. Por fim, as informações extraídas das fontes bibliográficas finais foram organizadas e categorizadas por afinidade temática, dando origem às seções de resultados e discussão que compõem este artigo.

## Discussão

A análise cruzada das fontes bibliográficas revela que o espaço da brincadeira coletiva atua como um autêntico laboratório social para a criança. Quando inserida em jogos de papéis ou brincadeiras de regras, a criança depara-se obrigatoriamente com o conflito — seja pela disputa de um material, pela discordância na escolha do tema ou pela frustração de perder uma partida.

Os dados teóricos propõem que esses momentos de tensão são disparadores cruciais para a descentralização cognitiva e afetiva, obrigando o indivíduo a reconhecer que o colega possui desejos e sentimentos diferentes dos seus.

A fim de entender as especificidades das contribuições teóricas analisadas nos resultados, a tabela a seguir dispõe as convergências e os focos de cada autor mapeado nesta revisão:

Tabela1. Teóricos e suas contribuições sobre o lúdico e o desenvolvimento socioemocional.

<b>Autor e Ano</b>	<b>Foco Principal no Lúdico</b>	<b>Principal Contribuição Socioemocional</b>
Jean Piaget (2010)	Assimilação da realidade e jogo simbólico; recriação da realidade para processar conflitos e necessidades cognitivas.	Descentração e cooperação: jogos com regras levam a criança a coordenar diferentes pontos de vista.
Lev Vygotsky (2007)	Zona de Desenvolvimento Proximal: o brinquedo cria um cenário imaginário que permite agir além do comportamento habitual.	Autorregulação e controle voluntário: a criança subordina desejos imediatos para cumprir regras e papéis sociais.
Henri Wallon (2007)	Movimento e afetividade: o jogo corporal e o esforço motor são formas de expressar a vida emocional.	Construção do eu e alteridade: a interação corporal ajuda a definir limites entre "eu" e "outro".
Yves de La Taille (2009)	Desenvolvimento moral e autonomia: o jogo coletivo se baseia em reciprocidade e acordos mútuos.	Respeito mútuo e justiça: transição da heteronomia para a autonomia, com compreensão das regras por empatia.
Tizuko Kishimoto (2002)	Equilíbrio entre função lúdica (prazer) e função educativa (aprendizagem) no contexto escolar.	Autonomia e identidade: o brincar espontâneo fortalece a autoconfiança e valoriza a cultura da infância.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando relacionado as perspectivas teóricas da tabela, nota-se que embora os autores partam de matrizes epistemológicas diferentes, suas conclusões convergem para a indivisibilidade entre o lúdico e a formação socioemocional. Ao mesmo tempo que Piaget (2010) e La Taille (2009) enfatizam o jogo

como o motor da descentralização cognitiva e da justiça moral por meio do respeito mútuo, Vygotsky (2007) foca na capacidade do faz de conta de gerar autorregulação e controle dos impulsos.

Essa teoria psicológica ganha contornos práticos e corporais com Wallon, que apresenta como as emoções se desenvolvem na motricidade, e encontra eco em Kishimoto, que defende a preservação da autonomia infantil no ambiente escolar. Deste modo, os autores não se contradizem; pelo contrário, eles se complementam ao provar que o brincar atinge a totalidade do desenvolvimento humano: o cognitivo, o motor, o moral e o afetivo.

A partir dessa junção, as contribuições La Taille (2009) ganham especial relevo ao explicar como as dinâmicas lúdicas impulsionam o desenvolvimento moral e a construção da autonomia psicológica. Segundo La Taille (2009), a moralidade não é um conjunto de regras assimiladas passivamente, mas sim uma estrutura construída a partir das relações interindividuais pautadas no respeito mútuo. No ambiente dos jogos de regras e dos jogos simbólicos coletivos, a criança socializa na prática a necessidade de solidariedade.

Para manter o vínculo lúdico com os pares, ela se obriga a negociar e a legitimar o ponto de vista do outro, transformando a heteronomia inicial (a obediência cega à regra externa) em uma postura autônoma, em que a justiça e a empatia passam a guiar suas ações e julgamentos emocionais. Assim, ao brincar, a criança experencia a frustração em um ambiente seguro. A ação de "perder" ensina a tolerância ao erro e o controle da impulsividade.

Além disso, as brincadeiras tradicionais e de base lúdica corporal favorecem a comunicação, para que a brincadeira continue e o prazer lúdico não seja interrompido, os indivíduos são compelidos a negociar, estabelecer pactos e criar soluções criativas para os impasses, internalizando as noções fundamentais de justiça discutidas pelos autores.

Um consenso marcante na literatura discutida está no fato de que o potencial humanizador e socioemocional do lúdico não se permeia de forma espontânea no ambiente escolar. Como adverte Campos (2012), há uma linha frágil que delimita o brincar livre da situação de abandono pedagógico, no qual as crianças são deixadas com brinquedos sem qualquer intervenção.

A literatura científica ressalta a centralidade da intencionalidade pedagógica: para que o brincar propicie o desenvolvimento socioemocional qualificado, o professor deve atuar como um qualificador de contextos de aprendizagem e um observador sensível das interações. A intermediação docente desdobra-se na coordenação dos espaços, na observação ativa e na intervenção verbal reflexiva.

O profissional educador não deve ser um elemento que dita as normas, moldando o jogo em uma atividade rígida, mas sim um mediador que intervém nos momentos exatos de conflito agudo, fazendo perguntas que estimule a reflexão dos pequenos. Essa perspectiva as ajuda a dar nome as suas próprias

emoções, a legitimar o sentimento do outro e a criar caminhos autônomos para a resolução de seus problemas cotidianos.

### **Considerações Finais**

Ao realizar esta revisão de literatura permitiu-se evidenciar que o lúdico não está reduzido a um simples recurso de entretenimento ou a um intervalo entre atividades consideradas mais relevantes na educação infantil. E sim, que o brincar é o eixo estruturante pelo qual a criança se molda como sujeito social.

Ao vincular as teorias clássicas do desenvolvimento com as demandas atuais trazidas pela BNCC, fica visível que as interações lúdicas são o meio mais fértil para o cultivo de competências socioemocionais indispensáveis, como a empatia, a autorregulação, a resiliência e a capacidade de resolução pacífica de conflitos. As situações de impasse vivenciadas durante os jogos e brincadeiras coletivas funcionam como pequenos laboratórios de convivência.

É através da negociação do enredo de um faz de conta ou na frustração a partir das regras de um jogo que a criança é motivada a sair do seu egocentrismo natural, passando a receber e respeitar a existência e os sentimentos do outro. Entretanto, o estudo também deixa claro que esse potencial formativo não ocorre por acaso: ele necessita de um professor dotado de um aprofundamento pedagógico, capaz de organizar ambientes desafiadores e de direcionar de forma sensível e reflexiva, sem invalidar a autonomia e a espontaneidade infantil.

Embora a literatura nacional reconheça em uníssono a importância dessa temática, observa-se que ainda há uma lacuna no que diz respeito à formação continuada de professores para o manejo prático em salas de aula. Muitas pesquisas teóricas ainda carecem de pontes mais claras com o cotidiano escolar, que notoriamente desafia os profissionais da educação com manifestações complexas de indisciplina e barreiras na socialização.

Deste modo, conclui-se que entender que "brincar é coisa séria" e que as emoções são educadas com a prática é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma escola infantil genuinamente inclusiva, acolhedora e em sintonia com a construção humana.

### **Referências**

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e cognição: rompendo fronteiras**. São Paulo: Summus, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/books/scielo/arantes\\_valeria\\_amorim\\_org\\_afetividade\\_e\\_cognicao\\_rompendo\\_frenteiras/](https://www.scielo.br/books/scielo/arantes_valeria_amorim_org_afetividade_e_cognicao_rompendo_frenteiras/). Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 mai. 2026.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil: o debate contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=campos\\_maria\\_malta\\_educacao\\_infantil\\_debate\\_contemporaneo](https://books.google.com.br/books?id=campos_maria_malta_educacao_infantil_debate_contemporaneo). Acesso em: 22 mai. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001294523>. Acesso em: 18 mai. 2026.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?user=yves\\_de\\_la\\_taille\\_moral\\_e\\_etica](https://scholar.google.com.br/citations?user=yves_de_la_taille_moral_e_etica). Acesso em: 02 jun. 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/books/scielo/piaget\\_jean\\_a\\_formacao\\_do\\_simbolo\\_na\\_crianca/](https://www.scielo.br/books/scielo/piaget_jean_a_formacao_do_simbolo_na_crianca/). Acesso em: 20 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/books/scielo/vygotsky\\_lev\\_semenovich\\_a\\_formacao\\_social\\_da\\_mente/](https://www.scielo.br/books/scielo/vygotsky_lev_semenovich_a_formacao_social_da_mente/). Acesso em: 10 mai. 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?user=henri\\_wallon\\_a\\_evolucao\\_psicologica\\_da\\_crianca](https://scholar.google.com.br/citations?user=henri_wallon_a_evolucao_psicologica_da_crianca). Acesso em: 25 mai. 2026