

EMOÇÕES, FAMÍLIA E ESCOLA: O LÚDICO COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

EMOTIONS, FAMILY AND SCHOOL: PLAYFULNESS AS A FACILITATOR OF COGNITIVE AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT IN ELEMENTARY SCHOOL I

EMOCIONES, FAMILIA Y ESCUELA: EL JUEGO COMO FACILITADOR DEL DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I

Malriza Lucas da Silva¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Esse artigo buscou analisar a relevância do lúdico como ferramenta pedagógica no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças do Ensino Fundamental I, considerando a interação entre emoções, família e escola. O estudo teve como objetivo compreender de que forma o brincar pode contribuir para o fortalecimento da aprendizagem significativa e das relações afetivas no contexto escolar. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos, como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto e Freire, que discutem o papel das interações e da ludicidade no desenvolvimento humano. Os resultados indicaram que o uso intencional de práticas lúdicas promove maior engajamento, autonomia e cooperação entre os alunos, além de favorecer o equilíbrio emocional e o pensamento crítico. Constatou-se também que a parceria entre escola e família potencializa os benefícios do brincar, fortalecendo vínculos e estimulando a confiança das crianças em aprender. Conclui-se que o lúdico deve ser reconhecido como um princípio educativo essencial à formação integral, capaz de unir emoção, afeto e conhecimento em uma aprendizagem mais humana e significativa.

6459

Palavras-chave Lúdico. Emoções. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the relevance of playfulness as a pedagogical tool in the cognitive and socioemotional development of children in Elementary School I, considering the interaction between emotions, family, and school. The study sought to understand how play can contribute to strengthening meaningful learning and affective relationships in the school context. The methodology used was qualitative and bibliographic, based on classical and contemporary authors such as Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto, and Freire, who discuss the role of interactions and playfulness in human development. The results indicated that the intentional use of playful practices promotes greater engagement, autonomy, and cooperation among students, in addition to favoring emotional balance and critical thinking. It was also found that the partnership between school and family enhances the benefits of play, strengthening bonds and encouraging children's confidence in learning. It is concluded that playfulness should be recognized as an essential educational principle for integral formation, capable of uniting emotion, affection, and knowledge in a more human and meaningful learning process.

Keywords Playfulness. Emotions. Child development.

¹ Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Única de Ipatinga - MG, acadêmica da Christian Business School-CBS.

² PhD. Doutora em Ciências da educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar la relevancia del juego como herramienta pedagógica en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños de la Educación Primaria I, considerando la interacción entre emociones, familia y escuela. El estudio tuvo como objetivo comprender de qué manera el juego puede contribuir al fortalecimiento del aprendizaje significativo y de las relaciones afectivas en el contexto escolar. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo y naturaleza bibliográfica, basada en autores clásicos y contemporáneos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto y Freire, quienes discuten el papel de las interacciones y de la ludicidad en el desarrollo humano. Los resultados indicaron que el uso intencional de prácticas lúdicas promueve un mayor compromiso, autonomía y cooperación entre los alumnos, además de favorecer el equilibrio emocional y el pensamiento crítico. También se constató que la alianza entre escuela y familia potencia los beneficios del juego, fortaleciendo vínculos y estimulando la confianza de los niños para aprender. Se concluye que la ludicidad debe reconocerse como un principio educativo esencial para la formación integral, capaz de unir emoción, afecto y conocimiento en un aprendizaje más humano y significativo.

Palabras clave Juego. Emociones. Desarrollo infantil.

INTRODUÇÃO

As emoções, a família e a escola formam um tripé essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A relação entre esses três elementos é profundamente significativa, pois o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas dentro de um contexto social e afetivo que influencia diretamente o modo como o aluno se relaciona com o conhecimento. Nesse sentido, o lúdico emerge como um recurso pedagógico capaz de integrar o cognitivo e o socioemocional, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

6460

O brincar, desde cedo, é o principal meio pelo qual a criança interpreta o mundo, expressa sentimentos e experimenta novas formas de pensar e agir. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais, e o jogo é um desses instrumentos mediadores que fortalecem o vínculo entre emoção e razão. Por meio do lúdico, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem e pensamento crítico, que são fundamentais para o processo de aprendizagem.

A família, por sua vez, desempenha papel central na construção da base emocional e social dos estudantes. É no ambiente familiar que a criança vivencia as primeiras experiências de afeto, segurança e confiança, que mais tarde refletirão na maneira como ela se comporta e aprende no contexto escolar. Quando a família valoriza o brincar, a leitura e o diálogo, cria condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Bronfenbrenner (1996) ressalta que o ambiente familiar, como primeiro sistema de convivência, exerce influência direta sobre o desempenho e a adaptação escolar da criança.

A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizado coletivo, precisa reconhecer a importância do lúdico como estratégia de ensino que articula emoção e cognição. Mais do que

transmitir conteúdos, cabe à instituição promover experiências significativas que despertem o prazer em aprender e incentivem a autonomia, a empatia e a criatividade dos alunos. Nesse contexto, o professor assume um papel mediador, capaz de identificar as necessidades individuais e propor atividades que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral.

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do lúdico como ferramenta facilitadora do desenvolvimento cognitivo e socioemocional no Ensino Fundamental I, considerando a influência das emoções, da família e da escola nesse processo. A investigação busca compreender como o brincar contribui para fortalecer os vínculos afetivos e potencializar o aprendizado, especialmente quando há uma parceria efetiva entre os contextos familiar e escolar.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas que ainda priorizam a racionalidade e o conteúdo em detrimento das dimensões emocionais e sociais do sujeito. Reconhecer o valor do lúdico e da afetividade no processo educativo é essencial para promover uma formação mais humanizada, capaz de preparar crianças para os desafios cognitivos e emocionais do mundo contemporâneo.

MÉTODOS

6461

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e exploratório, buscando compreender as relações entre emoções, família, escola e ludicidade como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças do Ensino Fundamental I. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza interpretativa do estudo, voltada à análise de ideias, concepções e experiências apresentadas por diferentes autores que discutem a importância do lúdico e do envolvimento afetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gil (2019), as pesquisas bibliográficas são essenciais para identificar, sistematizar e interpretar o conhecimento já produzido sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador construir reflexões consistentes e contextualizadas. Dessa forma, o estudo foi realizado com base em materiais disponíveis em bases científicas, artigos, livros e documentos oficiais que abordam o desenvolvimento infantil, a ludicidade e a relação família-escola, publicados majoritariamente nos últimos cinco anos.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura interpretativa e reflexiva das fontes selecionadas, buscando compreender as contribuições dos autores sobre como o lúdico

influencia o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e como a parceria entre família e escola potencializa essa relação. Esse processo de análise seguiu a lógica da categorização temática, identificando e agrupando ideias convergentes entre os estudos revisados, conforme propõe Bardin (2016) em sua técnica de análise de conteúdo.

Foram priorizados autores brasileiros e estrangeiros reconhecidos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, Educação Infantil e Psicopedagogia, como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto e Winnicott, além de produções contemporâneas que discutem o papel das emoções e do brincar na aprendizagem. O cruzamento dessas perspectivas permitiu compreender de maneira ampla e humanizada como o lúdico atua como elo entre as dimensões afetiva, cognitiva e social.

Por fim, este estudo não pretendeu apresentar dados quantitativos, mas sim interpretar, a partir das teorias e reflexões disponíveis, o modo como o brincar, a afetividade e o suporte familiar e escolar contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A metodologia, portanto, foi orientada pela escuta sensível das produções científicas e pela valorização do conhecimento como instrumento de transformação das práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

6462

A análise das produções consultadas evidencia que o lúdico funciona como eixo organizador da experiência infantil, articulando curiosidade, emoção e pensamento em situações de aprendizagem com sentido para as crianças; quando o brincar passa a compor intencionalmente o planejamento, aumentam a atenção compartilhada, a participação espontânea e a disposição para o esforço cognitivo, pois a criança se reconhece no que faz e percebe propósito na ação (KISHIMOTO, 2011; FREIRE, 1996).

A presença planejada do jogo simbólico, das narrativas, da música, do desenho e das dramatizações abre espaço para que as crianças elaborem sentimentos e representem ideias complexas por múltiplas linguagens; esse movimento se expressa na qualidade das perguntas, na riqueza de relações entre conteúdo e cotidiano e na ampliação do repertório verbal e gráfico, diminuindo resistências sobretudo em leitura e matemática, porque a mediação lúdica reduz a ansiedade de desempenho e converte a tarefa em desafio significativo (VYGOTSKY, 1998; PIAGET, 1978).

Nos contextos que acolhem as emoções como parte do aprender, o clima de sala torna-se mais cooperativo e isso se reflete diretamente nos resultados acadêmicos; a escuta do professor, as regras combinadas e a celebração de pequenas conquistas fortalecem autoestima e

autocontrole, favorecendo a sustentação da atenção e a persistência diante de tarefas progressivamente mais desafiadoras (WALLON, 2007; DAMASIO, 2012).

O diálogo com as famílias aparece como fator decisivo para potencializar o valor do lúdico; quando responsáveis compreendem os objetivos pedagógicos das brincadeiras, passam a apoiar leituras, jogos de regras, faz-de-conta e experiências simples em casa, criando continuidade entre contextos e ampliando o tempo de exposição a situações ricas de linguagem e pensamento (BRONFENBRENNER, 1996; BRASIL, 2018).

Escolas que reorganizam tempos e espaços cantinhos de leitura, materiais não estruturados, painéis de autoria, pátios para jogos cooperativos e salas móveis relatam maior exploração ativa e investigação pelas crianças; tal reconfiguração depende de critérios de progressão e coerência entre proposta, avaliação e devolutivas, e não necessariamente de altos investimentos (MORAN, 2018; KISHIMOTO, 2011).

Observou-se ganho expressivo em linguagem oral e escrita quando as práticas lúdicas estruturam a circulação de narrativas e registros: ao contar regras, negociar papéis e relatar descobertas, as crianças ampliam vocabulário e coesão; jogos fonológicos, rimas e reconto sustentam consciência sonora e estrutura narrativa, enquanto listas, mapas e receitas conectam escrita a necessidades reais do grupo (PIAGET, 1975; BRASIL, 2018).

6463

Em matemática, materiais manipuláveis e jogos de estratégia aproximam as crianças de contagem, comparação, medida e decomposição de números; ao jogar, prever e justificar jogadas, o aluno aciona raciocínio lógico e pensamento probabilístico, e, com a alternância entre jogo, conversa coletiva e registro, consolida a passagem do concreto ao abstrato (VYGOTSKY, 1998; PERRENOUD, 2019).

Do ponto de vista socioemocional, práticas lúdicas favorecem empatia, respeito às regras, tolerância à frustração e resolução de conflitos; jogos cooperativos deslocam o foco do “ganhar” para o “construir junto”, ampliando a escuta e a ajuda mútua, sobretudo quando o adulto convida o grupo a analisar o processo e a nomear aprendizagens (WALLON, 2007; MANTOAN, 2015).

A avaliação formativa alinhada ao lúdico mostrou-se mais sensível a microprogressos; registros anedóticos, portfólios, rubricas e autoavaliações permitem acompanhar avanços em estratégias cognitivas e convivência, oferecendo devolutivas compreensíveis e acionáveis pelas crianças, em contraste com provas pontuais de baixa potência formativa (LUCKESI, 2011; TARDIF, 2014).

A formação docente contínua emerge como condição para sustentabilidade das mudanças; quando professores estudam desenvolvimento infantil, planejam em pares, observam colegas e integram comunidades de aprendizagem, as propostas lúdicas tornam-se mais intencionais e inclusivas, com melhor calibração de desafios e diferenciação (IMBERNÓN, 2020; NÓVOA, 2017).

Persistem, entretanto, pressões institucionais currículos conteudistas, tempos fragmentados, turmas numerosas e foco em resultados imediatos que dificultam a consolidação do lúdico; ainda assim, rotinas estáveis, estações de aprendizagem e planejamento por projetos mostraram impacto positivo quando amarrados a objetivos claros e acompanhamento sistemático (PERRENOUD, 2019; MORAN, 2018).

A inclusão ganhou robustez quando o lúdico foi usado como via de acesso ao currículo para diferentes perfis de aprendizagem; adaptações de regras, suportes visuais, pistas auditivas, pares tutores e tempos flexíveis possibilitaram participação efetiva sem segregar o grupo, preservando a exigência cognitiva com acessibilidade (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2018).

O cuidado com o clima emocional mostrou-se tão relevante quanto a escolha dos jogos; rotinas de acolhimento, círculos de conversa e “pausas ativas” reduziram incidentes de indisciplina e elevaram a sensação de segurança psicológica, o que aumentou a disposição para perguntar, pedir ajuda e arriscar intelectualmente (WALLON, 2007; FREIRE, 1996).

A autoria infantil cresce quando a escola abre espaço para projetos investigativos nascidos de perguntas das crianças; ao pesquisar temas do entorno e produzir livros coletivos, exposições ou podcasts, a turma articula leitura, medida, entrevista e registro, e dá visibilidade social ao que aprende, aproximando família e comunidade da escola (NÓVOA, 2017; BRASIL, 2018).

A gestão do tempo aparece como variável crítica; blocos mais longos para exploração e síntese, com transições previsíveis e explicitadas, reduzem perdas e aprofundam o trabalho intelectual; quando o ciclo didático é tornado visível (explorar, discutir, registrar, compartilhar, retomar), as crianças compreendem expectativas e assumem papel mais ativo (PERRENOUD, 2019; MORAN, 2018).

Na relação escola-família, ações simples oficinas de jogos, bilhetes explicando o propósito pedagógico das brincadeiras, mostras de portfólios e comunicação frequente ampliaram adesão e entendimento; ao perceber valor formativo do lúdico, responsáveis replicam práticas em casa, reforçando hábitos de leitura e conversas sobre sentimentos (BRONFENBRENNER, 1996; BRASIL, 2018).

Os dados sugerem que o lúdico reduz desigualdades de participação, especialmente entre crianças tímidas ou que evitam exposição; ao oferecer papéis variados nas atividades (mediador, registrador, contador de histórias, organizador), o professor diversifica modos de engajar e reconhece competências para além da resposta “certa”, ampliando horizontes de sucesso (KISHIMOTO, 2011; MANTOAN, 2015).

Quanto à autonomia, registraram-se progressos quando as crianças participam do planejamento, definindo metas de turma e critérios de qualidade para produtos coletivos; a coautoria estabiliza expectativas, dá sentido às regras e fortalece autorregulação, pois o grupo passa a monitorar processos com base em combinados construídos por ele (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2017).

Em termos cognitivos, a combinação entre ludicidade e explicitação de estratégias potencializou compreensão conceitual; trata-se de brincar, nomear o que se fez, comparar caminhos, generalizar ideias e registrar descobertas para retomar depois, consolidando a passagem do concreto ao abstrato pilar dos anos iniciais (VYGOTSKY, 1998; PIAGET, 1978).

Em síntese, os achados indicam que o lúdico, quando planejado com intencionalidade, articulado ao currículo e sustentado por relações de confiança, integra emoções, família e escola em uma mesma finalidade: que cada criança aprenda mais e melhor, com prazer, sentido e pertencimento; a consolidação dessa cultura requer continuidade, avaliação formativa e formação docente permanente, mas seus efeitos acadêmicos e humanos justificam o investimento (IMBERNÓN, 2020; TARDIF, 2014).

6465

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos ao longo deste estudo permitem afirmar que o lúdico se consolida como um instrumento pedagógico indispensável à educação contemporânea, especialmente quando o objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de forma integrada. As evidências apontam que o brincar, quando intencionalmente planejado e mediado pelo professor, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, pois une emoção, pensamento e ação em um mesmo processo educativo. Essa articulação revela que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira fragmentada, mas na confluência entre razão, afeto e experiência concreta, conforme já apontavam Vygotsky (1998) e Wallon (2007).

Compreende-se, portanto, que o papel do professor é central nesse processo: cabe a ele criar situações de aprendizagem em que o aluno se reconheça como protagonista, participando de forma ativa, criativa e reflexiva. Para tanto, é necessário que o docente esteja preparado

emocionalmente e pedagogicamente para compreender o valor da ludicidade e incorporá-la às práticas diárias. A formação continuada aparece, assim, como elemento essencial, pois possibilita ao educador repensar métodos, adotar novas abordagens e fortalecer a mediação afetiva como parte de sua identidade profissional (IMBERNÓN, 2020; NÓVOA, 2017).

Além disso, ficou evidente que a parceria entre escola e família potencializa o impacto das experiências lúdicas. Quando os responsáveis compreendem a importância do brincar como espaço de aprendizagem e expressão emocional, reforçam em casa os vínculos de afeto, diálogo e curiosidade. Essa continuidade entre contextos fortalece a segurança emocional da criança e amplia sua capacidade de explorar o mundo, transformando o ambiente escolar em extensão do lar, onde aprender é também uma forma de sentir-se acolhido (BRONFENBRENNER, 1996; FREIRE, 1996).

Dessa forma, o estudo reafirma que a ludicidade, mais do que um recurso metodológico, é uma filosofia de ensino pautada na humanização e na valorização das relações. Em um tempo em que a escola é desafiada a lidar com diversidades cognitivas, emocionais e culturais, o brincar surge como uma ponte que conecta o conhecimento formal à experiência sensível da vida. Investir em práticas pedagógicas que integrem emoção, afeto e ludicidade é investir em uma educação que compreende o aluno como sujeito pleno, capaz de construir saberes e significados a partir de suas vivências.

6466

Por fim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que incentivem formações voltadas à educação emocional e à pedagogia do brincar. Uma escola que ensina com amor, sensibilidade e ludicidade não apenas forma intelectos, mas também corações e cidadãos capazes de transformar o mundo por meio do diálogo, da empatia e da solidariedade. Essa é a essência de uma educação verdadeiramente humana e integral uma educação que une o pensar, o sentir e o agir em um mesmo ato de aprender.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAMASIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

6467

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Estampa, 2007.