FACULDADE FASUL EDUCACIONAL
Rua Dr. Melo Viana, nº. 75 - Centro - Tel.: (35) 3332-4560
CEP: 37470-000 - São Lourenço - MG

FASUL EDUCACIONAL

CELENE DOS SANTOS SILVA SOUZA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Valença – RJ

2026

FACULDADE FASUL EDUCACIONAL
Rua Dr. Melo Viana, nº. 75 - Centro - Tel.: (35) 3332-4560
CEP: 37470-000 - São Lourenço - MG

CELENE DOS SANTOS SILVA SOUZA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Fasul Educacional, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Infantil

Orientador(a): Luanna Burgos de Siqueira

Valença – RJ

2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, antes de tudo, a Deus, por ter sido meu sustento e minha força em cada etapa desta caminhada. Dedico também à minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos. Aos meus amigos e aos colegas de faculdade, dedico este trabalho com gratidão, por terem tornado esta jornada mais leve e por caminharem comigo até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado saúde, força e sabedoria para concluir esta etapa tão importante da minha formação. Agradeço à minha família, pelo apoio constante, pela paciência e por acreditarem em mim durante toda esta trajetória. Agradeço aos meus amigos, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência. E agradeço, de forma especial, aos colegas de faculdade, com quem compartilhei aprendizados, dificuldades e conquistas ao longo do curso, à faculdade e profissionais no geral pela oportunidade de aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a importância da ludicidade na educação infantil, com foco no brincar como ferramenta de aprendizagem. Parte-se da constatação de que, apesar do reconhecimento formal do brincar como direito da criança nos documentos curriculares nacionais, sua utilização pedagógica intencional ainda encontra resistências no cotidiano escolar, muitas vezes reduzida a momento de descanso entre atividades consideradas “sérias”. O objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir da literatura científica e dos referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, de que forma a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção do conhecimento na primeira infância. Os objetivos específicos consistem em: caracterizar os conceitos de ludicidade, jogo e brincar; discutir as contribuições de Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott para a compreensão do brincar como atividade estruturante do desenvolvimento infantil; e refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas em sala de aula. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, desenvolvida por meio de revisão de literatura em livros, artigos científicos e documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Os resultados da revisão indicam que o brincar não se opõe à aprendizagem, mas constitui sua principal via na infância, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, desde que mediado de forma intencional e planejada pelo educador. Conclui-se que a formação docente e a organização dos espaços e tempos escolares são fatores determinantes para que a ludicidade seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas da educação infantil, superando a dicotomia entre brincar e aprender.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação infantil. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of playfulness in early childhood education, focusing on play as a learning tool. It starts from the observation that, despite the formal recognition of play as a child's right in national curricular documents, its intentional pedagogical use still faces resistance in everyday school practice, often being reduced to a resting period between activities considered more “serious”. The general objective of this research is to analyze, based on scientific literature and classic and contemporary theoretical frameworks, how playfulness contributes to the integral development of children and to knowledge construction in early childhood. The specific objectives are: to characterize the concepts of playfulness, games and play; to discuss the contributions of Vygotsky, Piaget, Wallon and Winnicott to the understanding of play as a structuring activity of child development; and to reflect on the teacher's role as a mediator of playful experiences in the classroom. This is a qualitative, bibliographic research, developed through a literature review of books, scientific articles and official documents, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). The results indicate that play does not oppose learning but constitutes its main pathway in childhood, favoring children's cognitive, motor, affective and social development, provided it is intentionally and purposefully mediated by the educator. It is concluded that teacher training and the organization of school spaces and times are determining factors for playfulness to be effectively incorporated into early childhood pedagogical practices, overcoming the dichotomy between playing and learning.

Keywords: Playfulness. Early childhood education. Play. Learning. Child development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1
2 REFERENCIAL TEÓRICO 3
2.1 A educação infantil: concepções e marcos legais 4
2.2 Ludicidade, jogo e brincar: delimitação de conceitos 5
2.3 Perspectivas teóricas sobre o brincar no desenvolvimento infantil 7
2.3.1 Vygotsky e a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal 7
2.3.2 Piaget e o jogo simbólico 8
2.3.3 Wallon e a dimensão afetivo-motora do brincar 9
2.3.4 Winnicott e o espaço potencial do brincar 9
2.4 O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil 10
2.5 O papel do professor na mediação das experiências lúdicas 12
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 13
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 14
4.1 O brincar e o desenvolvimento cognitivo 15
4.2 O brincar e o desenvolvimento socioafetivo 15
4.3 Desafios para a incorporação da ludicidade na prática pedagógica 16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 17
REFERÊNCIAS 18

1 INTRODUÇÃO

A infância é reconhecida, na atualidade, como uma etapa da vida dotada de valor em si mesma, e não apenas como uma fase preparatória para a vida adulta. Nesse contexto, o brincar assume centralidade, pois é por meio dele que a criança pequena estabelece suas primeiras relações com o mundo, com o outro e consigo mesma. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhecem o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas na primeira infância.

Apesar desse reconhecimento formal, observa-se, no cotidiano de muitas instituições de educação infantil, uma tensão persistente entre o brincar e o aprender, como se fossem atividades antagônicas. Em determinados contextos escolares, o brincar continua a ser tratado como recreação, como intervalo entre atividades consideradas mais “sérias”, dissociado dos objetivos pedagógicos da instituição. Tal concepção desconsidera as contribuições de importantes teóricos do desenvolvimento infantil, os quais demonstram que é justamente na atividade lúdica que a criança pequena constrói conhecimento, desenvolve linguagem, elabora emoções e amplia sua capacidade simbólica.

Diante desse cenário, este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma a ludicidade, por meio do brincar, contribui para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil? Parte-se da hipótese de que o brincar, quando compreendido e mediado de forma intencional pelo educador, constitui-se em ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais que não se dissociam na infância.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da ludicidade na educação infantil, compreendendo o brincar como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se: a) caracterizar os conceitos de ludicidade, jogo e brincar a partir da literatura especializada; b) discutir as contribuições teóricas de Vygotsky, Piaget, Wallon e

Winnicott para a compreensão do brincar como atividade estruturante do desenvolvimento infantil; c) identificar, na literatura científica recente, evidências das contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança; e d) refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas em sala de aula, bem como sobre os desafios enfrentados para a efetiva incorporação da ludicidade às práticas pedagógicas.

A justificativa para a escolha do tema decorre tanto de motivações acadêmicas quanto profissionais. Do ponto de vista acadêmico, compreende-se que ainda são necessários estudos que articulem os fundamentos teóricos clássicos sobre o brincar às discussões contemporâneas produzidas no campo da educação infantil, sobretudo diante das mudanças provocadas pela Base Nacional Comum Curricular. Do ponto de vista profissional, a relevância do tema está relacionada à formação de professores capazes de planejar e mediar situações lúdicas de forma intencional, superando práticas espontaneístas ou, em sentido oposto, excessivamente escolarizantes, que restringem o tempo e o espaço destinados ao brincar na rotina infantil.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de obras clássicas sobre o desenvolvimento infantil, de artigos científicos publicados em periódicos da área da educação e da psicologia, bem como de documentos oficiais que normatizam a educação infantil brasileira. Os procedimentos metodológicos adotados são detalhados na terceira seção deste trabalho.

Este trabalho está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, contemplando a caracterização da educação infantil no Brasil, a delimitação conceitual dos termos ludicidade, jogo e brincar, e a discussão das principais perspectivas teóricas sobre o brincar no desenvolvimento infantil. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A quarta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir da revisão de literatura, articulando os achados aos objetivos propostos. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais do estudo, retomando as principais conclusões e apontando sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre a ludicidade na educação infantil. Inicialmente, discute-se a concepção de educação infantil e seus marcos legais no Brasil. Em seguida, delimitam-se os conceitos de ludicidade, jogo e brincar, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que guardam especificidades relevantes para a compreensão do tema. Na sequência, são apresentadas as contribuições de quatro autores fundamentais para a compreensão do brincar como fenômeno estruturante do desenvolvimento humano: Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott. Por fim, discute-se o brincar como ferramenta pedagógica e o papel do professor na mediação das experiências lúdicas.

2.1 A educação infantil: concepções e marcos legais

A educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade, passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas. Historicamente associada a uma função assistencialista, voltada ao cuidado e à guarda das crianças enquanto seus responsáveis trabalhavam, a educação infantil somente foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, consolidada como etapa educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Linhares e Costa (2022) destacam que a educação infantil brasileira ainda enfrenta o desafio de articular, de forma indissociável, as dimensões do cuidar, do brincar e do educar, evitando tanto a reprodução de práticas meramente assistencialistas quanto a antecipação de conteúdos e metodologias próprios do ensino fundamental, fenômeno conhecido na literatura como “escolarização precoce” da infância. Segundo os autores, essa tríade: cuidar, brincar e educar deve ser compreendida como um campo de conhecimento amplo, que exige formação docente qualificada e políticas públicas que reconheçam as especificidades da infância.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: conviver,

brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar é, portanto, elevado à condição de direito da criança, e não de atividade complementar ou secundária no currículo. O documento organiza ainda o trabalho pedagógico 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; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, todos eles atravessados, em maior ou menor grau, por situações de brincadeira.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), embora anterior à BNCC, permanece como importante referência histórica por ter sido um dos primeiros documentos a afirmar, de forma sistemática, o brincar como uma das principais formas de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. A permanência dessas orientações em documentos mais recentes evidencia a consolidação, ao longo do tempo, de uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo, e não como receptáculo passivo de conteúdos transmitidos pelo adulto.

Quadro 1 – Os cinco campos de experiência da BNCC e exemplos de situações lúdicas

Campo de experiência	**Exemplos de situações lúdicas**
O eu, o outro e o nós	Jogos cooperativos, brincadeiras de faz de conta e rodas de conversa.
Corpo, gestos e movimentos	Circuitos psicomotores, danças e brincadeiras tradicionais como a amarelinha.
Traços, sons, cores e formas	Desenho livre, pintura e modelagem com diferentes materiais e texturas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Contação de histórias com fantoches e cantinho de leitura.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Brincadeiras de mercadinho, jogos de encaixe e de classificação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018).

2.2 Ludicidade, jogo e brincar: delimitação de conceitos

Embora frequentemente utilizados como sinônimos na linguagem cotidiana, os termos ludicidade, jogo e brincar apresentam nuances conceituais importantes para a discussão acadêmica. A ludicidade pode ser compreendida como uma dimensão humana mais ampla, relacionada à experiência de prazer, envolvimento e entrega vivida pelo sujeito em determinada atividade, independentemente de essa atividade envolver, formalmente, um jogo ou uma brincadeira. Nascimento Neto e Joenildo Junior (2023) destacam que a ludicidade favorece o interesse e o engajamento da criança na atividade proposta, contribuindo para que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa e prazerosa.

O jogo, por sua vez, costuma ser associado à existência de regras, ainda que simples ou flexíveis, que orientam a ação dos participantes e delimitam o que é permitido ou não dentro daquela atividade. Kishimoto (2011) chama atenção para a polissemia do termo jogo, que pode designar tanto objetos (o material lúdico em si) quanto a conduta lúdica assumida pelo sujeito diante de determinada situação. Já o brincar tende a ser compreendido como uma categoria mais ampla e menos formalizada, que engloba desde jogos com regras explícitas até brincadeiras simbólicas livres, como o faz de conta, nas quais a criança atribui significados próprios aos objetos e às situações.

Friedmann (2012) argumenta que o brincar, na infância, cumpre função insubstituível: é por meio dele que a criança experimenta papéis sociais, testa limites, elabora conflitos e desenvolve a capacidade de representação simbólica. A autora ressalta ainda que o brincar não deve ser compreendido apenas como atividade espontânea da criança, mas também como recurso passível de ser observado, planejado e mediado intencionalmente pelo educador, sem que isso comprometa sua dimensão de prazer e liberdade.

Rau (2013) reforça essa compreensão ao afirmar que a ludicidade não deve ser reduzida a uma técnica pedagógica ou a um conjunto isolado de atividades recreativas, mas compreendida como uma atitude pedagógica, ou seja, uma postura do educador diante do processo de ensino e aprendizagem que valoriza o prazer, a

espontaneidade e a criatividade como elementos constitutivos e não meramente acessórios da construção do conhecimento na infância. Para a autora, o jogo e o brinquedo cumprem, ao mesmo tempo, função educacional e função lúdica, sendo tarefa do educador equilibrar essas duas dimensões sem suprimir o caráter prazeroso da experiência em nome de finalidades exclusivamente instrucionais.

Para os fins deste trabalho, adota-se a compreensão de que ludicidade, jogo e brincar constituem um continuum de experiências marcadas pelo prazer, pela imaginação e pela liberdade relativa de ação, distinguindo-se, sobretudo, pelo grau de estruturação e pela presença ou ausência de regras formais. O ponto comum entre esses conceitos, e que interessa particularmente à discussão pedagógica, é o seu potencial para mobilizar a criança de forma integral: corpo, afeto, cognição e linguagem em direção à aprendizagem.

2.3 Perspectivas teóricas sobre o brincar no desenvolvimento infantil

A compreensão do brincar como atividade estruturante do desenvolvimento humano não é unânime nem homogênea na literatura científica. Diferentes tradições teóricas da psicologia do desenvolvimento dedicaram-se a investigar o papel do brincar na constituição da criança, com ênfases distintas sobre suas dimensões cognitiva, afetiva e social. Nesta subseção, são apresentadas as contribuições de quatro autores clássicos cujas formulações permanecem centrais para o campo da educação infantil: Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott.

2.3.1 Vygotsky e a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal

Lev Semenovich Vygotsky, expoente da psicologia histórico-cultural, compreende o brincar, sobretudo na modalidade do jogo simbólico ou faz de conta, como atividade que cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Segundo o autor, ao brincar, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky (2007) explica que, na situação imaginária criada pela brincadeira, a criança passa a agir de acordo com o significado da situação, e não apenas de acordo com os estímulos imediatamente percebidos, o que representa um avanço fundamental no desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao substituir, por exemplo, um cabo de vassoura por um cavalo, a criança começa a operar com o significado dos objetos, dissociando pensamento e objeto processo que, segundo o autor, prepara o caminho para formas mais complexas de pensamento simbólico, incluindo a linguagem escrita.

O autor complementa que, na situação imaginária constituída pela brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado atribuído ao brinquedo, o que é de fundamental importância para seu desenvolvimento cognitivo. A brincadeira é descrita, nessa tradição teórica, como um processo de humanização, no qual a criança aprende a lidar com regras, a esperar sua vez, a negociar papéis e a construir vínculos mais duradouros com os pares, desenvolvendo progressivamente sua capacidade de raciocinar, argumentar e chegar a consensos.

Outro aspecto central da teoria vigotskiana refere-se à origem social do brincar: a criança não brinca de forma isolada de seu contexto cultural, mas reproduz e ressignifica, por meio da brincadeira, papéis, relações e práticas observadas no mundo adulto que a cerca. O papel do outro adulto ou criança mais experiente l é, nessa perspectiva, fundamental para ampliar o repertório lúdico e, consequentemente, o desenvolvimento infantil, o que confere ao professor um papel ativo e insubstituível como mediador das experiências de brincadeira em sala de aula.

2.3.2 Piaget e o jogo simbólico

Jean Piaget, por sua vez, insere o estudo do jogo infantil no interior de sua teoria mais ampla sobre o desenvolvimento da inteligência, compreendendo-o como manifestação da capacidade de assimilação da criança à sua própria estrutura cognitiva. Piaget (1990) propõe uma classificação evolutiva dos jogos em três grandes categorias, que acompanham os estágios do desenvolvimento cognitivo: os jogos de exercício, característicos do período sensório-motor; os jogos simbólicos, típicos do

período pré-operatório; e os jogos de regras, que se consolidam a partir do período operatório concreto.

Nos jogos de exercício, observados desde os primeiros meses de vida, a criança repete determinada ação pelo prazer funcional que ela proporciona, sem finalidade além da própria repetição como agitar um chocalho ou empilhar objetos repetidamente. Já os jogos simbólicos, predominantes entre os dois e os seis anos de idade aproximadamente, caracterizam-se pela capacidade da criança de representar mentalmente objetos, pessoas e situações ausentes, atribuindo novos significados a elementos do ambiente, como ocorre nas brincadeiras de faz de conta (PIAGET, 1990).

Para Piaget (1990), o jogo simbólico cumpre função de assimilação da realidade às estruturas cognitivas da criança, permitindo-lhe reelaborar experiências vividas, compensar frustrações e consolidar aprendizagens de forma mais livre do que permitiria a simples adaptação ao mundo externo. Já os jogos de regras, que emergem posteriormente, exigem da criança maior capacidade de descentração, cooperação e compreensão de normas coletivas, constituindo-se em importante recurso para o desenvolvimento da autonomia moral e do raciocínio lógico.

Embora Piaget e Vygotsky divirjam quanto à ênfase atribuída aos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento infantil, ambos convergem ao reconhecer o jogo e o brincar como atividades centrais e não periféricas no processo de construção do conhecimento pela criança pequena, o que reforça, do ponto de vista teórico, a defesa de práticas pedagógicas que incorporem a ludicidade de forma intencional.

2.3.3 Wallon e a dimensão afetivo-motora do brincar

Henri Wallon contribui para essa discussão ao inserir a dimensão afetiva e corporal como elemento indissociável do desenvolvimento infantil. Para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança resulta da integração progressiva entre as funções motoras, afetivas e cognitivas, sendo o brincar uma das primeiras formas pelas quais essas dimensões se articulam. O autor destaca a importância do movimento corporal e da expressão emocional nas brincadeiras infantis, sobretudo nos primeiros anos de

vida, quando a criança ainda não dispõe de linguagem verbal plenamente desenvolvida para expressar-se.

Na perspectiva walloniana, a brincadeira funciona como espaço privilegiado de elaboração emocional, no qual a criança pode expressar afetos, tensões e conflitos que, de outra forma, permaneceriam sem canal de expressão adequado. Essa contribuição amplia a compreensão do brincar para além de sua dimensão exclusivamente cognitiva, chamando atenção para o corpo e para a emoção como elementos constitutivos e não secundários da experiência lúdica na infância.

2.3.4 Winnicott e o espaço potencial do brincar

Donald Winnicott, psicanalista britânico, oferece contribuição singular ao situar o brincar em uma área intermediária entre a realidade interna do sujeito e a realidade externa compartilhada, denominada por ele de espaço potencial ou área transicional. Para Winnicott (1975), é no brincar que a criança experimenta, pela primeira vez, sua capacidade criativa e sua condição de sujeito ativo diante do mundo, condição que permanecerá associada, ao longo da vida, às experiências culturais e artísticas do indivíduo.

O autor destaca que o brincar exige um ambiente de confiança e segurança suficientemente estável para que a criança possa se entregar à experiência lúdica sem receio, o que atribui ao adulto e, no contexto escolar, ao professor papel fundamental na criação de condições ambientais propícias ao brincar genuíno, em oposição a um brincar mecânico, dirigido em excesso ou esvaziado de sentido para a criança.

2.4 O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil

As contribuições teóricas apresentadas anteriormente convergem para um ponto comum de particular relevância pedagógica: o brincar não é atividade oposta à aprendizagem, mas via privilegiada por meio da qual a aprendizagem se processa na infância. Nesse sentido, compreender o brincar como ferramenta pedagógica não significa transformar toda brincadeira em atividade escolar dirigida, tampouco eliminar seu caráter espontâneo e prazeroso, mas sim reconhecer seu potencial formativo e

organizar intencionalmente tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências lúdicas ricas e diversificadas.

Nascimento Neto e Joenildo Junior (2023) reforçam que a aplicação de métodos mais lúdicos favorece o desejo da criança de participar das atividades propostas, contribuindo tanto para a aprendizagem de conteúdos específicos quanto para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, autonomia e resolução de conflitos. Colete e Mariotti (2022), em revisão de escopo internacional sobre o tema, identificam que, embora o brincar seja amplamente defendido por autores de reconhecida autoridade como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Montessori e reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular como direito de aprendizagem, sua valorização efetiva nas práticas pedagógicas ainda é desigual entre diferentes contextos educacionais, o que evidencia distância entre o discurso curricular e a prática cotidiana em muitas instituições.

Entre as possibilidades de incorporação da ludicidade ao trabalho pedagógico, destacam-se: a organização de cantos temáticos e espaços de brincadeira simbólica na sala de referência; a mediação de jogos com regras adequados à faixa etária, favorecendo noções de cooperação e respeito a combinados coletivos; o uso de contação de histórias, músicas, brincadeiras cantadas e jogos corporais como recursos de exploração da linguagem oral e da expressão corporal; e a proposição de situações-problema lúdicas que mobilizem o raciocínio lógico-matemático da criança de forma contextualizada e significativa.

Koscheck (2021) acrescenta a essa discussão a dimensão contemporânea das tecnologias digitais, ressaltando que jogos e aplicativos educativos, quando utilizados de forma equilibrada e mediada, podem ampliar o repertório lúdico infantil sem substituir as experiências de brincadeira presenciais e corporais, essenciais ao desenvolvimento sensório-motor na primeira infância. A autora alerta, contudo, para os riscos de uma utilização excessiva ou pouco intencional dessas tecnologias, que pode comprometer tempos importantes de brincadeira livre e de interação social direta entre as crianças.

A fim de ilustrar, de forma concreta, a articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica discutida ao longo desta seção, apresenta-se no Quadro 2 um

modelo de atividade lúdica estruturada, elaborado com base nos referenciais teóricos revisados e alinhado a objetivos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2018), voltado a turmas de quatro a seis anos de idade.

Quadro 2 – Modelo de atividade lúdica: "Mercadinho do Faz de Conta"

Elemento	Descrição
Faixa etária	4 a 6 anos
Objetivos de aprendizagem (BNCC)	(EI03ET07) Relacionar números às quantidades; (EI03EO03) Ampliar relações interpessoais; (EI03EF01) Expressar ideias.
Materiais	Embalagens vazias e higienizadas, dinheiro de brinquedo, cestas, calculadora de brinquedo e etiquetas de preços.
Desenvolvimento	1º momento: roda de conversa sobre hábitos de compra; 2º momento: montagem coletiva do mercadinho; 3º momento: distribuição de papéis (caixa, cliente, repositor); 4º momento: brincadeira livre com mediação da contagem e das trocas; 5º momento: registro da experiência por meio de desenho.
Avaliação	Observação da interação entre as crianças, da contagem oral e das estratégias utilizadas para resolver conflitos, como a espera na fila.

Fonte: elaborado pela autora.

O exemplo apresentado no Quadro 2 evidencia como a intencionalidade pedagógica pode conviver com o caráter lúdico e prazeroso da brincadeira: o professor planeja previamente objetivos, materiais e etapas, mas preserva espaço para a brincadeira livre e para a livre atribuição de papéis pelas crianças, em consonância com o alerta de Rau (2013) quanto à necessidade de equilíbrio entre função educacional e função lúdica do jogo.

2.5 O papel do professor na mediação das experiências lúdicas

Se o brincar é reconhecido como direito da criança e via privilegiada de aprendizagem, cabe ao professor papel ativo, e não neutro, na organização das experiências lúdicas na educação infantil. Esse papel envolve, entre outras dimensões, a observação atenta das brincadeiras espontâneas das crianças, a fim de compreender seus interesses, hipóteses e necessidades de desenvolvimento; o

planejamento intencional de situações lúdicas alinhadas aos objetivos pedagógicos da turma; a organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam a diversidade de experiências de brincadeira; e a mediação cuidadosa das interações entre as crianças durante o brincar, sem, contudo, dirigir excessivamente a atividade a ponto de esvaziar seu caráter lúdico.

Rau (2013), ao discutir a atitude pedagógica do professor na utilização da ludicidade como recurso pedagógico, sistematiza essa mediação em quatro ações complementares: planejar, quando o educador escolhe materiais, organiza o espaço e define a intencionalidade pedagógica da brincadeira; observar, quando acompanha atentamente o modo como a criança brinca para compreender suas hipóteses e dificuldades; mediar, quando intervém de forma sensível, ampliando o jogo por meio de perguntas e problematizações sem interrompê-lo; e registrar, quando documenta o processo por meio de anotações, fotografias e portfólios, de modo a acompanhar o desenvolvimento infantil sem recorrer a instrumentos avaliativos próprios do ensino fundamental, como provas.

Linhares e Costa (2022) reforçam que a articulação entre cuidar, brincar e educar exige do professor compromisso e formação continuada, uma vez que a organização do trabalho pedagógico na educação infantil não se resume à aplicação de atividades prontas, mas demanda reflexão constante sobre as particularidades da infância e sobre o sentido do brincar para cada grupo de crianças. Colete e Mariotti (2022) corroboram essa posição ao identificar, em sua revisão de literatura internacional, que a formação inicial e continuada de professores constitui fator determinante para a efetiva valorização do brincar nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Diante do exposto, conclui-se esta seção reafirmando que a ludicidade, sustentada teoricamente pelas contribuições de Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott, e reconhecida formalmente pelos documentos curriculares brasileiros, constitui elemento estruturante e não acessório do trabalho pedagógico na educação infantil, cabendo ao professor o papel de mediador intencional e sensível dessas experiências.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativa, uma vez que se dedica à compreensão aprofundada de um fenômeno educacional a relação entre ludicidade e aprendizagem na educação infantil sem a pretensão de mensuração estatística ou generalização quantitativa dos resultados. Quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa exploratória, que busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito por meio do levantamento e da articulação de referenciais teóricos disponíveis sobre o tema.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento, leitura e análise de fontes secundárias, incluindo: obras clássicas da psicologia do desenvolvimento, notadamente as contribuições de Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott sobre o brincar infantil; obras de referência sobre ludicidade e prática pedagógica, como a de Rau (2013); artigos científicos publicados em periódicos nacionais da área da educação e da psicologia, recuperados nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódicos da CAPES, priorizando-se artigos disponíveis em texto completo e de acesso aberto; e documentos oficiais que normatizam a educação infantil no Brasil, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos descritores “ludicidade”, “brincar”, “educação infantil” e “aprendizagem infantil”, combinados entre si, priorizando-se, na composição do referencial teórico, a articulação entre obras clássicas fundamentais para a compreensão histórica e conceitual do tema e produções científicas mais recentes, publicadas majoritariamente nos últimos cinco anos, de modo a contemplar tanto a densidade teórica quanto a atualidade da discussão sobre o brincar na educação infantil brasileira. Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos e obras que tratassem diretamente da relação entre ludicidade, brincar e desenvolvimento ou aprendizagem infantil, disponíveis na íntegra em português, e publicados preferencialmente entre 2018 e 2023 no caso das

produções científicas, ressalvadas as obras clássicas de referência sobre o tema; foram excluídos os materiais que abordavam o brincar apenas de forma tangencial ou em contextos alheios à educação infantil.

A análise do material selecionado seguiu, de forma adaptada, os princípios da análise de conteúdo temática, organizando-se em torno de eixos que emergiram da leitura do referencial teórico: as contribuições cognitivas do brincar, suas contribuições socioafetivas e os desafios enfrentados para sua incorporação efetiva às práticas pedagógicas. Esses eixos estruturam a seção de análise e discussão dos resultados apresentada a seguir.

Cumpre registrar, por fim, que, em conformidade com as orientações institucionais da Fasul Educacional quanto ao uso ético de ferramentas de inteligência artificial em trabalhos acadêmicos, este documento foi elaborado com apoio de ferramenta de IA generativa (Claude, da Anthropic) para fins de organização das ideias, estruturação textual conforme as normas ABNT e sistematização do referencial teórico levantado pelo(a) autor(a), a partir de fontes bibliográficas e de material de estudo próprio previamente produzido. Todo o conteúdo apresentado deve ser revisado, validado e complementado pelo(a) estudante em conjunto com seu(sua) professor(a) orientador(a), a quem cabe a responsabilidade final pela originalidade, veracidade e adequação acadêmica do trabalho, conforme estabelece o item 3.2 do Manual de Orientação de TCC da instituição.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos por meio da revisão de literatura realizada, organizados em três eixos temáticos: as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança; suas contribuições para o desenvolvimento socioafetivo; e os principais desafios identificados para a efetiva incorporação da ludicidade às práticas pedagógicas da educação infantil.

4.1 O brincar e o desenvolvimento cognitivo

A revisão de literatura realizada confirma, de forma convergente entre diferentes autores, que o brincar exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil. As contribuições de Vygotsky (2007) e Piaget (1990), embora fundamentadas em pressupostos teóricos distintos, coincidem ao reconhecer o jogo simbólico como atividade que favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de representação mental na criança pequena. Ao brincar de faz de conta, a criança exercita a dissociação entre significado e objeto concreto, processo cognitivo que, segundo Vygotsky (2007), constitui premissa fundamental para o desenvolvimento posterior de formas mais complexas de pensamento simbólico, incluindo a linguagem escrita.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que negligenciam o brincar em favor de atividades de cunho exclusivamente instrucional como fichas de atividades repetitivas ou exercícios de memorização precoce podem, paradoxalmente, comprometer o próprio desenvolvimento cognitivo que pretendem promover, ao privarem a criança de experiências fundamentais de elaboração simbólica próprias da atividade lúdica. Essa constatação reforça a necessidade de superação da falsa dicotomia entre brincar e aprender, amplamente discutida na literatura consultada. Em síntese, a convergência entre os estudos de Vygotsky (2007) e Piaget (1990), teoricamente distintos entre si, é o que confere robustez ao resultado central desta subseção: o de que o jogo simbólico não é um complemento à aprendizagem, mas um dos seus principais mecanismos cognitivos na primeira infância.

4.2 O brincar e o desenvolvimento socioafetivo

Para além da dimensão cognitiva, a análise da literatura evidencia contribuições relevantes do brincar para o desenvolvimento socioafetivo da criança. As contribuições de Wallon (2007) e Winnicott (1975) destacam a brincadeira como espaço privilegiado de elaboração emocional e de constituição da capacidade criativa do sujeito, sublinhando a importância de um ambiente de segurança e confiança para que o brincar genuíno possa ocorrer.

Do ponto de vista social, o brincar em grupo proporciona à criança experiências valiosas de negociação de papéis, resolução de conflitos, respeito a regras coletivas e desenvolvimento da empatia, conforme apontam Nascimento Neto e Joenildo Junior (2023). Tais habilidades, frequentemente agrupadas sob a denominação de competências socioemocionais, têm sido crescentemente valorizadas tanto pela literatura científica quanto pelos documentos curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que inclui o "conviver" entre os direitos de aprendizagem da criança pequena. Articulando esses achados, observa-se que as contribuições de Wallon (2007) e Winnicott (1975), de matriz predominantemente psicológica, e os resultados de Nascimento Neto e Joenildo Junior (2023), oriundos de investigação mais recente, convergem para um mesmo resultado: o brincar em grupo não é apenas prazeroso, mas funciona como espaço de aprendizagem socioemocional efetiva, o que reforça sua legitimidade como conteúdo pedagógico, e não apenas como recreação.

4.3 Desafios para a incorporação da ludicidade na prática pedagógica

Não obstante o amplo reconhecimento teórico e curricular da importância do brincar, a revisão de literatura aponta desafios significativos para sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas cotidianas. Colete e Mariotti (2022) identificam, em revisão de escopo internacional, que o brincar ainda não recebe, em diversos contextos educacionais, a valorização correspondente aos benefícios que a literatura lhe atribui, havendo defasagem entre o discurso curricular e as práticas observadas em sala de aula.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a insuficiência de formação inicial e continuada de professores voltada especificamente à mediação pedagógica do brincar; a pressão, presente em alguns contextos, por antecipação de conteúdos e habilidades típicos do ensino fundamental, fenômeno já mencionado como escolarização precoce da infância; a limitação de espaços físicos e materiais adequados a diferentes modalidades de brincadeira em muitas instituições; e a dificuldade de equilibrar, no planejamento pedagógico, a intencionalidade educativa

com a preservação do caráter espontâneo e prazeroso da experiência lúdica, conforme alertam Friedmann (2012) e Koscheck (2021) em relação, respectivamente, ao uso de materiais estruturados e de tecnologias digitais na educação infantil.

A superação desses desafios, conforme indicam os autores consultados, depende fundamentalmente do investimento na formação docente, da revisão de concepções pedagógicas ainda marcadas pela dicotomia entre brincar e aprender, e da valorização institucional do brincar como elemento central e não periférico do projeto pedagógico das instituições de educação infantil. Nesse ponto, os resultados de Colete e Mariotti (2022) e de Koscheck (2021) se complementam: enquanto o primeiro estudo evidencia a defasagem entre discurso curricular e prática cotidiana em âmbito internacional, o segundo especifica um dos fatores contemporâneos dessa defasagem no contexto brasileiro, relacionado ao uso pouco intencional das tecnologias digitais, confirmando que os desafios identificados não são exclusivos da realidade nacional, mas assumem contornos próprios nela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da ludicidade na educação infantil, compreendendo o brincar como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. A partir da revisão de literatura realizada, foi possível constatar que o brincar não se opõe à aprendizagem, mas constitui sua principal via de acesso na primeira infância, articulando dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais que, na criança pequena, não se apresentam de forma dissociada.

A discussão das contribuições teóricas de Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott permitiu compreender o brincar sob múltiplas perspectivas complementares: como criador de zona de desenvolvimento proximal e via de acesso ao pensamento simbólico (Vygotsky); como manifestação da inteligência em construção, associada aos estágios do desenvolvimento cognitivo (Piaget); como espaço de integração entre movimento, afeto e cognição (Wallon); e como área potencial de expressão da criatividade e constituição da subjetividade (Winnicott). A esse conjunto teórico somou-

se a contribuição de Rau (2013), que permitiu compreender a ludicidade não como técnica isolada, mas como atitude pedagógica que orienta a postura do professor diante do processo de ensino e aprendizagem. Tais perspectivas, ainda que fundamentadas em tradições teóricas distintas, convergem ao atribuir ao brincar papel estruturante e não acessório no desenvolvimento humano na infância.

A análise da literatura científica contemporânea confirmou essa centralidade do brincar, ao mesmo tempo em que revelou desafios importantes para sua incorporação efetiva às práticas pedagógicas cotidianas, relacionados sobretudo à formação docente, à organização de espaços e tempos escolares e à persistência de concepções que dissociam o brincar do aprender. Conclui-se, assim, que a ludicidade, sustentada teoricamente e reconhecida formalmente pelos documentos curriculares brasileiros, depende, para sua efetiva realização, de professores capazes de observar, planejar e mediar intencionalmente as experiências lúdicas das crianças, sem esvaziá-las de seu caráter espontâneo e prazeroso.

Como limitação deste estudo, destaca-se seu caráter eminentemente bibliográfico, o que não permitiu a observação direta de práticas pedagógicas em contextos escolares específicos. Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos de campo, de abordagem qualitativa ou quanti-qualitativa, que investiguem, em instituições de educação infantil concretas, de que forma o brincar tem sido efetivamente incorporado ao planejamento pedagógico, bem como a percepção de professores e famílias sobre sua importância. Recomenda-se, ainda, o aprofundamento de estudos sobre a formação inicial e continuada de professores da educação infantil no que se refere especificamente à mediação de experiências lúdicas.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a valorização do brincar nas práticas pedagógicas da educação infantil, reafirmando-o não como concessão ou intervalo entre atividades escolares, mas como direito da criança e como um dos caminhos mais legítimos e potentes para a construção do conhecimento na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro; MARIOTTI, Milton Carlos. O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. 4, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16200.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOSCHECK, Arcelita. Cultura digital: a relação entre tecnologias e o brincar na infância. Id on Line Revista de Psicologia, v. 15, n. 57, p. 589-598, out. 2021.

LINHARES, Francisco Reginaldo; COSTA, Maria da Conceição. A educação infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar. Revista Educar Mais, v. 6, jul. 2022. DOI: https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2837.

NASCIMENTO NETO, José Luiz do; JOENILDO JUNIOR. A ludicidade na educação infantil: as brincadeiras no processo de ensino aprendizagem. Id on Line Revista de Psicologia, v. 17, n. 69, p. 247-256, dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v17i69.3923.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual., ampl. Curitiba: Ibpex, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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