

ENTRE O LÚDICO E O EDUCATIVO: O BRINCAR COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM

SANTOS, Patrícia Domingo¹
SOARES, Vitória²
PLAZZA, Ione Hilgert³

RESUMO: Esta pesquisa analisou a relevância do brincar como eixo estruturante do processo de aprendizagem na Educação Infantil. A partir de uma abordagem teórica, o estudo explorou a evolução histórica do conceito de infância, que superou a visão da criança como um “adulto em miniatura” para reconhecê-la como sujeito de direitos. A investigação aprofundou o papel da ludicidade no desenvolvimento integral, abordando as suas contribuições para as dimensões cognitiva, afetiva, social e socioemocional, com base em teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon. Discutiu-se o brincar não apenas como um direito legalmente assegurado por marcos como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também como uma prática pedagógica essencial. O papel do educador como mediador de experiências lúdicas intencionais foi destacado, assim como a necessidade de o brincar estar consolidado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições e na formação docente. Como resultado, concluiu-se que a efetivação do lúdico como caminho para a aprendizagem depende de um compromisso institucional e de uma prática docente reflexiva, que consolide o brincar como pilar do desenvolvimento infantil.

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

BETWEEN THE PLAYFUL AND THE EDUCATIONAL: PLAY AS A PATHWAY TO LEARNING

ABSTRACT: This research analyzes the relevance of play as a structuring axis of the learning process in Early Childhood Education. Through a theoretical approach, the study explores the historical evolution of the concept of childhood, which has moved beyond viewing the child as a “miniature adult” to recognizing them as a subject of rights with a legal framework to protect them, including the Federal Constitution, the Child and Adolescent Statute (ECA), and the National Common Curricular Base (BNCC). The investigation delves into the role of ludicity in integral development, addressing its contributions to the cognitive, affective, social, and

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário FAG.
E-mail: pdsdomingo@minha.fag.edu.br

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário FAG.
E-mail: soares5@minha.fag.edu.br

¹ Professora Orientadora do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário FAG.
E-mail: ionehilgert@fag.edu.br

socio-emotional dimensions, based on the foundational theories of Piaget, Vygotsky, and Wallon. Play is discussed not only as a legally guaranteed right but also as an essential pedagogical practice that requires intentionality. The educator's role as a qualified mediator of intentional playful experiences is highlighted as crucial, as is the need for play to be firmly consolidated within the institution's Pedagogical Political Project (PPP) and in both initial and ongoing teacher education. The study concludes that the effective implementation of ludicity as a pathway to meaningful learning depends fundamentally on a solid institutional commitment, formalized in planning, and a reflective teaching practice that understands and establishes play as a fundamental and non-negotiable pillar of child development.

Keywords: Play, Early Childhood Education, Ludicity, Child Development, Learning.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi compreender e aprofundar a discussão sobre a relevância do brincar na Educação Infantil. A escolha do tema se justifica pela necessidade de analisar como o ato de brincar influencia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Historicamente, nem sempre elas foram vistas como sujeitos em constante evolução, sendo muitas vezes consideradas apenas como “adultos em miniatura”.

As brincadeiras cumprem um papel fundamental na formação integral da criança. Por meio delas, é possível aprender a respeitar as regras, desenvolver relacionamentos sociais, fortalecer a autoestima e compreender o valor da convivência com o outro. A ludicidade favorece a expressão, a escuta, a capacidade de argumentar e de discordar, além de proporcionar experiências de liderança e cooperação. Assim, brincar deixa de ser apenas uma atividade de entretenimento e se consolida como alicerce para aprendizagens significativas, especialmente na faixa etária de 4 a 5 anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Educação Infantil deve promover a imersão das crianças em diferentes formas de linguagem e expressão, assegurando-lhes os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a instituição escolar deve promover situações ricas em interações e experiências lúdicas, permitindo que a criança explore e vivencie um amplo repertório de movimentos e descobertas.

No ambiente escolar, a ludicidade pode ser explorada em múltiplas práticas:

jogos de faz de conta, que estimulam a imaginação e abordam temas do cotidiano; jogos de tabuleiro, que fortalecem o raciocínio lógico e a concentração; atividades artísticas, como música e pintura, que estimulam a criatividade; e brincadeiras ao ar livre, que favorecem o desenvolvimento motor e o contato com a natureza. Tais experiências tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e atrativo, alinhando-se às competências e objetivos previstos no currículo escolar.

De acordo com Góes (2008, p. 37), “a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, as brincadeiras precisam ser melhoradas, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendidos como educação”. Isso significa reconhecer que a brincadeira tem potencial para transformar as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Essa problemática ganha ainda mais relevância ao se considerar que crianças de 4 a 5 anos não estão plenamente preparadas para um ensino excessivamente tradicional e sistematizado. A antecipação de práticas escolares formais pode desconsiderar as especificidades do desenvolvimento infantil, configurando-se como uma abordagem precoce. Assim, torna-se fundamental analisar os desafios e as possibilidades de implementação do brincar como eixo estruturante do processo educativo, de modo a respeitar as necessidades e potencialidades dessa faixa etária.

Nesse contexto, este estudo mostra-se relevante tanto no campo acadêmico quanto no prático, pois buscou aprofundar a compreensão sobre o impacto da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, ao discutir estratégias para a efetivação das brincadeiras nos processos educacionais, ofereceram-se subsídios teóricos e metodológicos que podem contribuir para a prática docente e para a gestão escolar, valorizando o brincar como pilar fundamental da Educação Infantil.

Este trabalho foi organizado em três seções principais, sendo a primeira esta introdução. A segunda seção, intitulada *O brincar como direito da criança: entre a história social e a prática pedagógica*, foi composta por três subseções: *O brincar nas dimensões do desenvolvimento infantil*, na qual se analisou de modo aprofundado o papel da ludicidade no desenvolvimento integral da criança, abordando as suas contribuições para as esferas cognitiva, afetiva, social e motora; *Brincar e educar: implicações para a prática pedagógica*, que examinou como o brincar pode ser integrado de forma intencional e reflexiva no planejamento do professor,

transformando a dinâmica da sala de aula; e *A dimensão lúdica no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na formação docente*, que abordou a importância do planejamento institucional e da qualificação contínua dos educadores para assegurar que o brincar seja, de fato, efetivado como um direito e como o principal caminho para a aprendizagem na Educação Infantil. Nas considerações finais, foram retomados os objetivos e os princípios achados desta investigação.

2 O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA: ENTRE A HISTÓRIA SOCIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A criança, como um sujeito de direitos, nem sempre esteve presente nas representações sociais. A história da infância revela que a sua valorização é uma conquista relativamente recente. Philippe Ariès (1986), ao analisar a história social da infância, demonstra que durante séculos as crianças foram tratadas como “adultos em miniatura”. Apenas a partir do século XIX, a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta, com especificidades próprias e com direitos a serem respeitados.

Nesse percurso, o brincar ganhou relevância ao ser reconhecido como prática cultural e direito social, ultrapassando a dimensão de lazer para assumir papel educativo e formativo (BROUGÈRE, 2002). Como destaca Sarmento (2004), o direito de brincar é constitutivo da cidadania infantil, pois garante à criança o acesso à cultura, à imaginação e à produção simbólica.

Um marco importante nessa trajetória foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que estabeleceu a necessidade de assegurar educação, lazer e oportunidades recreativas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou esse entendimento ao afirmar, em seu art. 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com prioridade absoluta os direitos fundamentais da criança, incluindo a educação, o lazer e a cultura (BRASIL, 1988).

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990) reforçou a centralidade da infância e explicitou o direito de brincar como aspecto da liberdade e da dignidade (BRASIL, 1990, art. 16, inciso IV). Para Kramer (2003), a consagração desses direitos no ECA representa uma ruptura histórica, colocando a criança como cidadã de pleno direito.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/1996 – definiu a Educação Infantil como primeira etapa da

Educação Básica, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013). Esse marco representou a superação da visão assistencialista e a valorização da criança como sujeito de direitos.

Além disso, documentos como os *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs) – Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 – (BRASIL, 2009b) colocam o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica. As DCNEIs destacam que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que aprende, imagina, fantasia, deseja e produz cultura por meio da brincadeira.

Mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018) estabeleceu seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, definindo o brincar como eixo central da Educação Infantil. Embora avance no reconhecimento do brincar como direito, diversos pesquisadores (BARBOSA *et al.*, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) alertam que o documento tende a fragmentar experiências em habilidades e competências, reduzindo a riqueza das infâncias à padronização.

Apesar de todo o arcabouço legal, Kramer (2006) e Wajskop (2007) enfatizam que persiste uma distância entre o que está previsto nas legislações e a prática cotidiana das instituições. Ainda se observa o predomínio de práticas assistencialistas e a pouca efetivação do brincar como princípio pedagógico. Nesse sentido, compreender o brincar como direito fundamental exige não apenas respaldo jurídico, mas também a valorização pedagógica de suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento infantil. Se, no campo legal, o brincar já é reconhecido como um direito fundamental da infância, no campo pedagógico, ele se revela como experiência indispensável ao desenvolvimento integral da criança. A seguir, discutimos as dimensões desse desenvolvimento e o papel da ludicidade em cada uma delas, evidenciando como ela se articula ao crescimento cognitivo, afetivo, social e socioemocional da criança.

2.1 O BRINCAR NAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Durante muitos séculos, a criança não desfrutava do olhar e do respeito que

tem atualmente, e a distinção do período conhecido como infância era ainda muito tênue. Em sua obra, Philippe Ariès (1986), historiador francês, argumenta que, desde a Antiguidade, as crianças e os jovens eram marginalizados. A noção de infância como é concebida na contemporaneidade não existia, pois as crianças, ao nascerem, eram rapidamente integradas ao mundo adulto, tornando-se “adultos em miniatura”.

Essa visão histórica da criança ressalta a importância de compreender como as práticas atuais de valorização da infância impactam as diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Entre os avanços nesse campo, evidencia-se que a ludicidade, longe de ser um mero passatempo, é um recurso pedagógico de valor inestimável, capaz de moldar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional (KISHIMOTO, 2010; WAJSKOP, 2007).

No âmbito cognitivo, o brincar atua como um laboratório de experiências em que memória, atenção e resolução de problemas são constantemente exercitadas. Os jogos de regras, por exemplo, desafiam as crianças a planejar, a antecipar e a decidir, estimulando o raciocínio lógico-matemático. Já as brincadeiras de faz de conta, como ressalta Kishimoto (2002), permitem que a criança “aprenda por que brincar”, explorando o mundo e construindo conhecimento de forma prazerosa. Para Piaget (1975), o jogo simbólico é essencial na construção das estruturas cognitivas, pois possibilita a assimilação da realidade à imaginação.

No desenvolvimento afetivo, a brincadeira oferece um espaço seguro para expressão de emoções, medos e desejos. As brincadeiras em grupo cultivam a autoconfiança, a autoestima e a empatia, ensinando a criança a lidar com a complexidade dos sentimentos. Wallon (2007) enfatiza que a emoção é parte constitutiva da inteligência e, portanto, o brincar é também um exercício de afetividade que contribui para a formação da personalidade.

O aspecto social do brincar é igualmente fundamental. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a interagir, a respeitar regras, a cooperar e a resolver conflitos. Para Vygotsky (1998), a brincadeira é um espaço privilegiado de desenvolvimento social, pois possibilita a internalização de regras e a apropriação da cultura, além de favorecer a formação de funções psicológicas superiores. As interações lúdicas, portanto, são mediadas pelo outro e pelo contexto cultural, sendo o professor o mediador que promove experiências significativas.

A dimensão socioemocional também se fortalece no brincar, pois a criança atende às suas necessidades, comunica sentimentos e organiza pensamentos. Nesse

sentido, o brincar se configura como meio pelo qual a criança reconstrói o mundo ao seu redor, aprofunda a compreensão de si mesma e elabora sua identidade (KISHIMOTO, 2010; WAJSKOP, 2007).

Sobre a relevância do brincar, Wajskop (2007) observa que tal prática é uma forma singular de interação social, na qual o afastamento dos significados usuais da vida cotidiana proporciona oportunidades únicas de aprendizagem. A imaginação e a criatividade, estimuladas pelas brincadeiras, favorecem a resolução de problemas, a flexibilidade de pensamento e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Em complemento, Ariès (1986, p. 20) afirma que “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”. Assim, o reconhecimento da infância como fase singular vai além do simples gostar das crianças: envolve compreender que elas possuem necessidades, formas de pensar e modos de se relacionar com o mundo diferentes dos adultos.

Dessa forma, ao considerar que o brincar é elemento estruturante das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e socioemocionais, torna-se necessário analisá-lo não apenas como prática espontânea, mas como um direito assegurado legalmente.

2.2 BRINCAR E EDUCAR: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Enquanto brincam, as crianças exercitam a escuta, a fala e a imaginação. Como afirmam Sanches e Gondo (2023, p. 4705), as brincadeiras e os jogos “são uma forma especial de entrar em contato com a realidade, devido ao fato de que mostram como as crianças pensam, organizam, desorganizam, constroem e reconstroem o mundo ao seu redor”.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras contribuem intensamente para o processo de desenvolvimento infantil. De acordo com Oliveira (2000), brincar é uma forma essencial de a criança se comunicar com o mundo e consigo mesma. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reforça essa perspectiva ao destacar que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 23).

O brincar é, portanto, uma forma de expressão cultural. Ferreira e Silva (2004, p. 25) ressaltam que a brincadeira se configura como “uma produção cultural da criança: no momento da brincadeira, a criança faz de qualquer objeto seu brinquedo, ela o cria e recria de acordo com sua imaginação, com sua brincadeira”.

Sob a perspectiva teórica, Vygotsky (1998) afirma que é na interação com brinquedos e situações simbólicas que a criança vivencia experiências cognitivas enriquecedoras, reguladas tanto pela imaginação quanto pelas regras. Nessa mesma linha, Kishimoto (1996) aponta que, ao brincar, a criança reestrutura seus processos psíquicos, atribuindo significado às experiências sociais que vivencia.

Além disso, o brincar constitui um espaço para lidar com emoções diversas, como alegria, desejo, frustração e ansiedade. Como lembra Vygotsky (1994, p. 67 *apud* CORRÊA; BENTO, [20--], p. 2), a brincadeira envolve sinceridade, engajamento e doação, permitindo que a criança recicle emoções e explore a vida em suas múltiplas possibilidades.

De acordo com Vygotsky (2007), o brincar condensa tendências do desenvolvimento humano e constitui uma grande fonte de aprendizagem, pois a criança se comporta além de sua idade cronológica, como se fosse maior do que realmente é. Nesse processo, percebe, organiza e cria significados, transformando sua realidade.

Diversos estudos (NHARY, 2006; PALMA *et al.*, 2015; COTONHOTO *et al.*, 2019) convergem na defesa de que o jogo, a brincadeira e o brinquedo são elementos da cultura lúdica e funcionam como molas propulsoras do desenvolvimento integral. Brincando, a criança explora a sua capacidade de comunicação, busca soluções para desafios, aprende a cooperar, exercita autonomia, fortalece a liderança e desenvolve competências cognitivas e sociais.

Kishimoto (2006, p. 41) complementa que, “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Assim, o papel do educador é

fundamental: ele potencializa o brincar ao planejar experiências que respeitem a espontaneidade da criança, mas que, ao mesmo tempo, favoreçam aprendizagens significativas.

Nessa direção, Rizzi e Haydt (2007 *apud* PEREIRA; SOUZA, 2015) explicam que o jogo corresponde a um impulso natural da criança, caracterizado pelo prazer e pelo esforço espontâneo. Por isso, ao ser incorporado à prática pedagógica, o brincar torna-se um recurso didático privilegiado, unindo motivação interna e aprendizagens coletivas.

Oliveira (2011) acrescenta que o brincar transcende a ideia de mero divertimento, configurando-se como via complexa de comunicação da criança consigo mesma e com o mundo. Por meio das brincadeiras, desenvolvem-se habilidades como concentração, memória, criatividade e coordenação motora, além do amadurecimento da expressão emocional e da socialização. Nesse sentido, Dallabona e Mendes (2004, p. 107) reforçam que “as técnicas lúdicas possibilitam que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento”.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998, p. 69) também evidencia que o brincar traz “vantagens sociais, cognitivas e afetivas, na medida em que a criança se comporta além do comportamento habitual para sua idade”. Assim, a brincadeira articula experiência, memória, imaginação e fantasia, criando novas possibilidades de desenvolvimento.

O brincar pode ainda ser compreendido como linguagem, uma forma de expressão simbólica. Szymanski e Pereira (2006) defendem que, ao integrar brinquedos, jogos, músicas, contos e poesias no processo educativo, amplia-se o repertório simbólico das crianças, permitindo que elas expressem desejos, sentimentos e habilidades que muitas vezes não aparecem em outros contextos de aprendizagem.

Kishimoto (2010) reforça que o brincar é a atividade central da vida infantil: desde cedo, a criança aprende, experimenta e se desenvolve brincando. Nesse sentido, Costa, Silva e Oliveira (2020) ressaltam que negar o direito ao brincar significa comprometer o crescimento e o desenvolvimento infantil, pois é por meio dessa atividade que a criança vive plenamente sua infância, explorando, criando e aprendendo.

Portanto, compreender o brincar como prática pedagógica implica reconhecê-lo não apenas como recurso metodológico, mas como necessidade vital

da infância. Cabe ao educador planejar ambientes e experiências que potencializem o lúdico, garantindo às crianças oportunidades ricas e significativas de aprender e se desenvolver em todas as suas dimensões.

Em síntese, o brincar como prática pedagógica deve ser compreendido como uma atividade que informa, envolve e educa. Ele possibilita que a criança aprenda consigo mesma, com os objetos e com os outros, organizando suas experiências de maneira significativa. Nesse movimento, o brincar se revela como uma ponte entre o lúdico e o educativo, configurando-se em caminho privilegiado de aprendizagem. Mais do que uma estratégia didática, constitui-se como um direito da infância e uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, cuja efetivação requer o olhar sensível e a intencionalidade pedagógica dos profissionais da educação.

2.3 A DIMENSÃO LÚDICA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para que o brincar transcenda o discurso e se efetive como eixo central da prática educativa, é imprescindível que ele esteja ancorado em dois pilares fundamentais: o PPP da instituição e a formação inicial e continuada dos docentes. O PPP, como documento que expressa a identidade e as intenções da escola, deve ir além de uma menção genérica à ludicidade e definir claramente o brincar como um princípio pedagógico inegociável.

Conforme apontam as legislações educacionais, como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEIs (BRASIL, 2009b), a Educação Infantil tem especificidades que devem ser respeitadas. Nesse sentido, o PPP precisa prever a organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam as mais diversas experiências lúdicas, superando a visão assistencialista e a fragmentação do cuidado e do educar (KRAMER, 2003). A intencionalidade pedagógica do brincar deve, portanto, estar explícita na proposta curricular da escola, orientando o planejamento de todos os educadores.

Contudo, um PPP bem estruturado só ganha vida por meio da ação docente. Por isso, a formação de professores emerge como um fator crítico. Muitas vezes, os educadores enfrentam o desafio de romper com práticas tradicionais ou com a pressão por uma escolarização precoce, que vê o brincar como tempo não produtivo

(WAJSKOP, 2007). Uma formação sólida oferece o repertório teórico e prático para que o professor compreenda as teorias do desenvolvimento infantil (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1998) e reconheça o brincar como a linguagem primordial da criança.

A formação continuada, em especial, deve proporcionar espaços de reflexão sobre a própria prática, permitindo que os professores planejem, mediem e avaliem as situações lúdicas de forma intencional, como defende Kishimoto (2006). É nesse processo formativo que o educador se apropria de ferramentas para atuar como um mediador qualificado, que observa, escuta e enriquece as brincadeiras infantis, potencializando as aprendizagens. Portanto, a consolidação do brincar como caminho de aprendizagem depende de um compromisso institucional, formalizado no PPP, e de um investimento contínuo na formação de professores capazes de transformar a teoria em prática significativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reafirmou a centralidade do brincar como fundamento essencial no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, ressaltando sua importância tanto na esfera legal quanto na pedagógica. O ato de brincar, assegurado como um direito da criança em marcos normativos essenciais – como a Constituição Federal, o ECA e a BNCC –, ultrapassa a dimensão do lazer para se estabelecer como uma prática educativa indispensável ao desenvolvimento integral infantil.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a ludicidade contribui de maneira decisiva para as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, englobando os aspectos cognitivo, afetivo, social e socioemocional. Sob essa ótica, o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade espontânea ou recreativa, mas como um campo fértil de aprendizagem, no qual a criança edifica conhecimentos, manifesta as suas emoções, aprimora habilidades sociais e constrói a sua identidade. Tal entendimento encontra respaldo nas teorias clássicas de Piaget, de Vygotsky e de Wallon, que apontam a atividade lúdica como um alicerce para a estruturação do saber e a formação da personalidade.

Nesse contexto, o papel do educador se revela decisivo, pois a ele compete a mediação intencional das experiências lúdicas. É sua responsabilidade planejar e organizar situações que, ao mesmo tempo em que respeitam a espontaneidade infantil, potencializam aprendizados significativos. Para que essa mediação seja

eficaz, torna-se imprescindível que o brincar esteja consolidado PPP das instituições, assegurando a devida organização de espaços, tempos e materiais que incentivem práticas lúdicas diversificadas.

Adicionalmente, a formação docente, inicial e continuada, emerge como um fator crítico para a qualificação dos educadores. É por meio dela que os professores se capacitam para compreender a profundidade do brincar e para aplicar práticas pedagógicas reflexivas que o integrem como pilar do desenvolvimento infantil.

Conclui-se, portanto, que a consolidação do brincar como um caminho para a aprendizagem está condicionada a um sólido compromisso institucional e a uma prática docente consciente e bem orientada. Reconhecer a ludicidade como um direito inegociável e como elemento nuclear da Educação Infantil é determinante para assegurar o pleno desenvolvimento das crianças, respeitando suas particularidades e potencialidades. Desse modo, o brincar se firma não somente como uma estratégia pedagógica, mas como um componente vital da educação, que promove o crescimento integral e a formação para a cidadania desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Educação infantil e BNCC: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 33-50, jan./jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 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. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil. **Unijipa**, [20--]. Disponível em: http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

COSTA, Silvana Aparecida de Souza; SILVA, Lúcia Helena; OLIVEIRA, Cláudia. O brincar na infância: perspectivas e reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e223103, 2020.

COTONHOTO, Adriana *et al.* A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem: jogos, brinquedos e brincadeiras. **Revista Multidisciplinar em Educação**, [s. l.], v. 6, n. 14, p. 88-106, 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli. Brincar e aprender: o lúdico como recurso pedagógico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 65, p. 103-111, 2004.

FERREIRA, Andrea; SILVA, Edna. O brincar como produção cultural da criança. **Revista da Educação Infantil**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 21-30, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Cortez, 2006.

NHARY, Sílvia. **Brincadeiras, jogos e cultura infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brincar: o desenvolvimento da criança em foco**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A pedagogia da infância: dialogando com a história e a cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas . **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1959.

PALMA, Dionei *et al.* Jogos e brincadeiras: cultura lúdica e desenvolvimento infantil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 101-116, 2015.

PEREIRA, Maria das Graças; SOUZA, Lúcia. Jogos e brincadeiras na prática docente. **Revista Educação e Ludicidade**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 1-15, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SANCHES, Ana Paula; GONDO, Vanessa. O brincar na educação infantil: dimensões e perspectivas. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 45, n. 85, p. 4700-4710, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no contexto da sociedade contemporânea**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SZYMANDSKI, Heloisa; PEREIRA, Maria Alice. **Ludicidade e aprendizagem na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte e da imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.