

Infância, brincar e inclusão:

reflexões pedagógicas sobre Aprendizagem,
Formação Docente e Direitos da Criança

Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Maria Souza dos Santos
Francisco da Chagas Galvão de Lima

Organizadores



Triálogo

Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Maria Souza dos Santos
Francisco da Chagas Galvão de Lima
Organizadores

Infância, brincar e inclusão: reflexões pedagógicas sobre Aprendizagem, Formação Docente e Direitos da Criança



Título

Infância, brincar e inclusão: reflexões pedagógicas sobre Aprendizagem, Formação Docente e Direitos da Criança

Organizadores

Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva, Maria Souza dos Santos e Francisco da Chagas Galvão de Lima

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-26-2

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,

Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Junho de 2026

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

I43

Infância, brincar e inclusão : reflexões pedagógicas sobre aprendizagem, formação docente e direitos da criança [recurso eletrônico] / organizadores Sandra Canal ... [et al.]. — 1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2026. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-83349-26-2

1. Educação - Finalidade e objetivos. 2. Brincadeiras - Educação. 3. Educação inclusiva. 4. Prática de ensino. 5. Professores - Formação. I. Canal, Sandra. II. Silva, Karla Fernanda Wunder da. III. Santos, Maria Souza dos. IV. Limas, Francisco da Chagas Galvão de.

CDD23: 370.71

F-2606261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2026 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	05
A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil <i>Andreza Aparecida Barros Hang Amaral, Juliana dos Santos Rocha, Sandra Canal e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	07
Práticas lúdicas e aprendizagem na Educação Infantil <i>Cristiane Nunes da Silva, Sandra Canal, Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	19
A mediação docente na construção da autonomia infantil <i>Erlan Rosa dos Santos, Francisco das Chagas Galvão de Lima, Tiago Gertrudes Batista e Ana Paula Rodrigues</i>	30
Teimosia ou TDAH? Um olhar pedagógico sobre os desafios da identificação <i>Isabella Gomes Ribeiro da Silva, Juliana dos Santos Rocha, Sandra Canal e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	40
Ludicidade e Educação Infantil: reflexões sobre o brincar e o desenvolvimento integral <i>Janaina Aparecida de Souza Oliveira, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	52
Tramas do brincar no processo de aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais <i>Maria Grazilda Salviano Santos Silva, Sandra Canal, Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri e Maria Souza dos Santos</i>	62
Contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança <i>Regiane dos Santos da Cruz Araújo, Sandra Canal, Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri e Maria Souza dos Santos</i>	78
Atividades lúdicas como recurso pedagógico para crianças da pré-escola <i>Rosângela de Fátima Santos e Santos da Cruz, Francisco das Chagas Galvão de Lima, Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri e Karla Fernanda Wunder da Silva</i>	92
O valor do brincar na formação integral da criança <i>Vanúbia de Souza Neto Martins, Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder da Silva e Francisco das Chagas Galvão de Lima</i>	103
Sobre as autoras e autores	115

Apresentação

Este livro configura-se como um entrelaçamento de reflexões que reúne estudos orientados pela valorização do brincar, da ludicidade e da mediação pedagógica como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao reconhecer o brincar como direito da criança, linguagem própria da infância e potente recurso pedagógico, a obra propõe reflexões teóricas e práticas comprometidas com uma educação sensível, inclusiva e significativa.

Ao longo dos capítulos, o brincar é compreendido como mediador central da aprendizagem, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. As discussões contemplam jogos e brincadeiras, práticas lúdicas intencionais e a mediação docente, além de reflexões sobre autonomia infantil, desenvolvimento cognitivo e os desafios relacionados à compreensão dos comportamentos na infância, reafirmando a necessidade de uma educação crítica, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Nos capítulos, o ato de brincar é visto como um elemento fundamental na aprendizagem, capaz de envolver aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. As discussões abordam jogos e brincadeiras, atividades lúdicas planejadas e a atuação do professor na mediação, além de refletir sobre a autonomia das crianças, seu desenvolvimento mental e os obstáculos ligados à interpretação dos comportamentos infantis. Tudo isso reforça a importância de uma educação crítica, humanizada e dedicada ao desenvolvimento integral da criança.

No primeiro capítulo, **A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil** analisa o papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, motor, social e matemático das crianças, evidenciando o brincar como prática indispensável para aprendizagens significativas.

O segundo capítulo, **Práticas lúdicas e aprendizagem na Educação Infantil**, discute o lúdico como recurso pedagógico, destacando seus benefícios para o desenvolvimento integral, bem como os desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura escolar.

Já no terceiro capítulo, **A mediação docente na construção da autonomia infantil**, aborda-se o papel do professor como mediador de práticas pedagógicas intencionais que favorecem a autonomia e a participação ativa da criança. No quarto capítulo, **Teimosia ou TDAH? Um olhar pedagógico sobre os desafios da identificação** problematiza a distinção entre comportamentos típicos da infância e manifestações do TDAH, alertando para os riscos da medicalização excessiva e reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

E no quinto capítulo, **Ludicidade e Educação Infantil: reflexões sobre o brincar e o desenvolvimento integral** reafirma o brincar como eixo estruturante do currículo, destacando seu papel na construção da identidade e no desenvolvimento integral da criança.

Ampliando o debate para o Ensino Fundamental, o sexto capítulo, **Tramas do brincar no processo de aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, evidencia o brincar como prática pedagógica que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, apontando desafios para sua efetivação no cotidiano escolar. O sétimo capítulo, **Contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança**, destaca as brincadeiras simbólicas, os jogos de regras e o faz de conta como mediadores do pensamento abstrato, da autorregulação e da resolução de problemas.

No oitavo capítulo, **Atividades lúdicas como recurso pedagógico para crianças da pré-escola**, discute-se a ludicidade como recurso intencional no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando seus impactos nas aprendizagens e no fortalecimento dos vínculos afetivos. Por fim, o nono capítulo, **O valor do brincar na formação integral da criança**, analisa o brincar como prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, ressaltando a mediação qualificada do educador como elemento central desse processo.

De forma integrada, os capítulos que compõem esta obra reafirmam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos a professores, estudantes e pesquisadores comprometidos com uma educação que respeita a infância e promove o desenvolvimento humano em sua integralidade. Que estas páginas inspirem educadores, gestores, estudantes e pesquisadores a reconhecer a escola como um espaço de encontros, de sonhos compartilhados e de contínua transformação.

Boa leitura!

Sandra Canal¹

Karla Fernanda Wunder da Silva²

Maria Souza dos Santos³

Francisco da Chagas Galvão de Lima⁴

1 Doutoranda e Mestra em Educação (PUCRS). Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br.

2 Pedagoga Especial. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Autismo. Doutora em Educação com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade. Pós-doutoranda com pesquisa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino superior. Email: kakaiw@gmail.com.

3 Doutoranda e Mestra em Educação (PUCRS). Psicopedagoga (PUCRS). Professora dos Anos Iniciais Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz. E-mail: maria.souza67@edu.pucrs.br.

4 Doutor e Mestre em Educação (UFPB). Licenciado em Letras - Português e em Pedagogia. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Email: francisco.lima@unifaveni.com.br.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.01

A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil

Andreza Aparecida Barros Hang Amaral

Juliana dos Santos Rocha

Sandra Canal

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Introdução

A infância é uma fase essencial do desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas, construções simbólicas e interações sociais. Nesse período, o brincar assume papel central na formação das crianças, especialmente na educação infantil, etapa da escolarização em que são iniciadas as primeiras experiências com regras, linguagem, socialização e imaginação. O presente trabalho tem como tema a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância, considerando-os como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma fase em que habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais começam a ser consolidadas, e nesse contexto, o brincar torna-se uma ferramenta estratégica no ambiente educativo.

A escolha do tema se justifica por sua relevância pedagógica, especialmente diante dos desafios enfrentados atualmente pelas crianças, como o avanço da tecnologia, o uso precoce de dispositivos eletrônicos e as mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19, que afetaram significativamente o espaço e o tempo destinados ao brincar. Ainda que a tecnologia ofereça ferramentas úteis para o ensino, seu uso em excesso pode acarretar prejuízos como sedentarismo, isolamento social e dificuldades de atenção e concentração. Por isso, é necessário repensar práticas pedagógicas que resgatem o brincar como linguagem própria da infância e forma natural de aprendizagem. Conforme afirma Cremonini (2012, p. 06), “a criança produz

regras, vivencia os princípios que percebe na realidade, recria, na esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade”.

A ludicidade no contexto da educação infantil deve ser compreendida como uma metodologia ativa, que desperta o interesse das crianças e promove o desenvolvimento integral. Segundo o dicionário Michaelis (2010), o termo lúdico refere-se àquilo que se relaciona com jogos e brincadeiras, sendo derivado do latim ludus, que significa jogo. Esta concepção é amplamente utilizada nas escolas brasileiras como suporte didático-pedagógico. Nesse sentido, a proposta do trabalho contempla diretamente a docência, pois cabe ao professor planejar e desenvolver ações educativas nas quais os jogos e brincadeiras promovam não apenas a aprendizagem, mas também a socialização, o respeito às diferenças e a autonomia. Como aponta Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da apropriação de signos, internalizados nas interações com o meio social.

O problema investigado neste estudo parte da observação de que os jogos e brincadeiras têm perdido espaço no cotidiano infantil devido à predominância das tecnologias e mudanças nos hábitos sociais. Diante disso, questiona-se: qual é a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância? Essa problemática norteia a investigação e conduz à reflexão sobre o papel das práticas lúdicas na educação.

O presente estudo tem como objetivo geral apresentar os jogos e brincadeiras como ferramentas de desenvolvimento na primeira infância, analisando como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se classificar os diferentes tipos de jogos ressaltando sua importância no processo de aprendizagem; analisar o papel dos jogos como recursos complementares no trabalho pedagógico; e evidenciar práticas que valorizem a ludicidade no contexto da educação infantil. A ludicidade se concretiza na educação infantil por meio de práticas pedagógicas que utilizam o brincar como eixo estruturante do processo educativo. Por meio do brincar, a criança interage com o meio, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos de maneira ativa. Assim, as práticas lúdicas tornam-se fundamentais para promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, com base em autores que abordam a infância, a ludicidade e a aprendizagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia crítica.

Dessa forma, a presente investigação visa contribuir com a formação docente e com o debate acadêmico sobre a centralidade do brincar na educação infantil, defendendo que o ato de brincar, além de prazeroso, é também um meio eficaz de ensinar, aprender e desenvolver-se. Como afirma Horn (2004, p. 70): “O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas”, ressaltando a universalidade e a potência transformadora do brincar no cotidiano educativo.

Classificação e Função dos Jogos no Desenvolvimento Infantil

A classificação dos jogos constitui uma importante informação que o professor deve conhecer para atuar em sala de aula, cada jogo ou brincadeira possui uma referência e contribui para determinada competência, assim ao escolher um jogo, o professor deve ser criterioso qual vai adotar.

A brincadeira, em seu sentido mais formal, refere-se à ação de brincar e o uso do brinquedo, incluindo momentos de folgança, podendo ser diretamente relacionada ao conceito de ludicidade. A brincadeira desenvolve a motricidade, permite experiências de afeto, além de funcionar como estímulo para a linguagem e outras funções cognitivas. Sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil, o ato de brincar contribui para o processo de apropriação de conhecimentos. Ao brincar, a criança conhece propriedades dos objetos, ao mesmo tempo em que consegue se colocar na posição do outro (Oliveira, 2007).

Winnicott (1975) ressalta a importância da brincadeira para a educação infantil:

A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (Winnicott, 1975, p. 78).

As brincadeiras tradicionais infantis são aquelas enraizadas na nossa cultura e que faz uma relação ao folclore, assim essas brincadeiras têm como características o uso da oralidade e acabam por atravessar gerações. Exemplo: amarelinha, cabo de guerra e cabra cega.

As brincadeiras de faz de conta, também chamadas de jogos simbólicos, estimulam a imaginação e são associadas com o desenvolvimento da linguagem. Segundo Piaget (1978) ao brincar a criança passa a organizar seu pensamento e aprende sobre o mundo ao seu redor, representando papéis sociais, compreendendo ações e regras, desenvolvendo habilidades cognitivas de forma lúdica. Exemplo: Brincar de bombeiro, médico, herói, boneca, carrinho.

As brincadeiras de construção são um ótimo estímulo ao raciocínio lógico e imaginação, uma vez que as brincadeiras mais tradicionais como blocos e lego ajudam a criança a traçar cenários e figuras geométricas. De acordo com Piaget (1978) tais atividades permitem que a criança experimente, teste hipóteses e compreenda relações espaciais, ao construir desenvolve coordenação motora fina e aprimora a capacidade de planejamento, características centrais do período das operações concretas.

A brincadeira livre é entendida como uma atividade espontânea e autônoma, na qual a criança faz suas próprias escolhas, sem interferências externas. Ao correr, dançar, cantar e

explorar ela exerce protagonismo, o que a permite imaginar e vivenciar de forma singular o universo lúdico. Winnicott (1975, p.80) destaca que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”.

O brinquedo está relacionado a brincadeira, pois é o instrumento que auxilia a brincadeira, ou seja, o objeto que serve para o divertimento das crianças, assim o brinquedo está próximo ao conceito de brincadeira e ilustra a ludicidade.

Segundo Kishimoto (2002, p. 7), brinquedo é o objeto, suporte de brincadeira. O brinquedo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que oferece a possibilidade de novas relações entre situações que podem estar no pensamento ou na realidade das crianças.

Um importante autor que utiliza dos conceitos de brinquedo como essencial a brincadeira, é Vygotsky (1991, p. 92), que destaca, ainda, a relação do brinquedo com o desenvolvimento da linguagem.

No brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo a criança atinge uma definição funcional de conceitos de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Piaget (1978) classifica os jogos infantis em três categorias: de exercício, simbólico e de regras. Cada um contribui de maneira distinta para o desenvolvimento cognitivo. O jogo de exercício ocorre na primeira infância, principalmente de 0 a 2 anos, período sensório-motor e são manifestações de repetições motoras, oportunizando domínio de habilidades, favorecendo a coordenação motora e a experimentação, o jogo simbólico aparece no período pré-operatório, envolve o faz de conta, a criança representa situações, pessoas ou objetos de forma imaginativa, estimulando a criatividade, a linguagem e a capacidade de simbolização. No jogo de regras, requer-se a compreensão e respeito as regras estabelecidas coletivamente, promovendo a cooperação e o raciocínio lógico, acontece no período das operações concretas, de 7 anos em diante. Os jogos constituem instrumentos importantes para o aprendizado e para o desenvolvimento integral na educação infantil.

Segundo Araújo (1992, p. 64), “jogo é uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado”. Assim, o jogo, ao mesmo tempo em que pressupõe liberdade de ação, necessita ter finalidade para vencer os obstáculos que se interpõem no contexto.

O jogo é uma atividade mais elaborada e mesmo dentro de um contexto mais divertido, o professor deve se atentar para as observações, como o trabalho em equipe, entendimento das regras, raciocínio e desenvoltura.

Para Vygotsky (1991), dois elementos são importantes na relação da criança com os jogos: as regras e a situação imaginária que eles representam. Assim as regras devem ser observadas e superadas, o professor ao propor o jogo deve observar como as crianças se adaptam as regras, o que revela uma importante fase do desenvolvimento que é a adequação não só ao jogo, mas as possíveis situações cotidianas.

A partir dos estudos de Stern (1993, p. 67), os jogos podem ser divididos em três categorias diferentes:

- 1 Jogos solitários: são aqueles em que a criança brinca sozinha, escolhe seus equipamentos e/ou brinquedos, de acordo com critérios de utilização que lhe serão próprios.
- 2 Jogos paralelos: representam o conjunto de jogos com que a criança brinca à sua volta, sem, contudo, interagir.
- 3 Jogos cooperativos: são aqueles nos quais a criança interage com outras, trocando ideias e/ou estabelecendo novos critérios de utilização dos brinquedos.

Assim, o pedagogo mais do que escolher um simples jogo, deve buscar entender o que está desenvolvendo e adequar a sua escolha, o autor ressalta que a classificação serve de auxílio a esse processo de escolha.

Rizzi e Haydt (1994, p. 13-14) apresentam quatro motivos que levam um professor a utilizar os jogos em seu ambiente escolar; são eles: “impulso natural, prazer e esforço espontâneo, mobilização de esquemas mentais e integração das dimensões da personalidade”. 1) O jogo corresponde a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; 2) A atitude do jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. O jogo é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, mas ao mesmo tempo em que vai canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo. Portanto, o jogo é uma atividade excitante, mas é, também, esforço voluntário; 3) A situação de jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento; 4) O quarto motivo é decorrente dos anteriores, pois o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional apela para a esfera afetiva.

Há ainda nos jogos a possibilidade de desenvolvimento do respeito mútuo, na interação com adversários. Uma vez que é confrontando com o resultado de seu desempenho ou de sua equipe, as crianças desenvolvem suas capacidades de justiça e também de injustiça. Para o trabalho com jogos é fundamental que se desenvolva atitudes de solidariedade e dignidade (Brasil, 1997).

Uma das considerações relevantes com relação ao uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil diz respeito ao papel do professor. É fundamental que o profissional, ao propor brincadeiras, considere a criança como um ser integral em desenvolvimento e esforce-se para oferecer amplas e diversificadas oportunidades para que esse processo ocorra (Melhado, 2001).

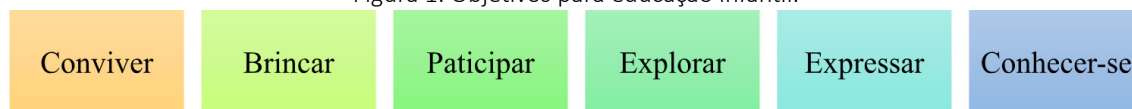
As considerações do autor são as mais válidas neste caso, onde o tema é a prática, assim sendo o professor é o agente estratégico neste processo que retira os projetos de ensino da teoria e os aplica, as práticas de ludicidade são as mais importantes na etapa da educação infantil, porém é preciso ter uma pessoa que conduza a prática e esse alguém é o professor.

Ainda é preciso considerar que em um contexto prático, o professor precisa conhecer os seus alunos, prever cenários sobre suas reações a um jogo ou brincadeira e escolher uma proposta pedagógica condizente com a faixa etária, no caso da educação infantil até 5 anos em média.

Uma proposta pedagógica importante no contexto da educação infantil é a utilização do espaço que se chama brinquedoteca. Ao pensar na maneira de organizar as brincadeiras, Barbosa e Horn (2001) destacam que é fundamental a estruturação de um espaço-tempo, para que as brincadeiras não se transformem em uma monótona sequência. Considera-se de muita importância o arranjo espacial para que seja proporcionada a criança e ao professor uma visão geral de todo espaço disponível. Winnicott (1975) destaca que o brincar só ocorre plenamente quando a criança conta com um ambiente facilitador, ou seja, um espaço seguro, acolhedor e responsivo as suas necessidades.

Assim, a educação infantil configura-se como uma das etapas mais significativas do processo de desenvolvimento humano, essa etapa é a porta de entrada não apenas para educação, mas para uma formação inicial que permite a criança uma convivência que vai além do núcleo familiar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define quais são os objetivos essenciais para desenvolvimento da educação infantil:

Figura 1. Objetivos para educação infantil.



Fonte: BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem que devem ser assegurados às crianças na Educação Infantil. Tais direitos orientam as práticas pedagógicas, garantindo que a criança tenha uma formação integral, por meio de interações e brincadeiras, principais eixos desse nível de ensino.

A seguir, apresenta-se um quadro com descrição desses direitos e exemplos práticos que podem ser utilizados no ambiente escolar:

Quadro 1. Direitos e exemplos práticos.

Conviver	Interagir com outras pessoas, aprendendo respeito, empatia e cooperação.	Rodas de conversa, jogos cooperativos.
Brincar	Vivenciar experiências lúdicas para desenvolver criatividade e cognição.	Faz de conta, construção com blocos, brincadeiras tradicionais.
Participar	Envolver-se em decisões e escolhas no cotidiano escolar.	Escolha de atividades, organização de espaços.
Explorar	Investigar e descobrir o mundo por meio da curiosidade e experiências.	Atividades sensoriais, experiências científicas simples.
Expressar	Comunicar ideias, emoções e sentimentos em diferentes linguagens.	Desenhos, dramatizações, música, contação de histórias.
Conhecer-se	Construir identidade e compreender emoções e potencialidades.	Atividades sobre identidade, rodas de conversa sobre sentimentos.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Jogos com base no raciocínio lógico

O raciocínio lógico é a construção do pensamento de forma estratégica, ou seja, o que é certo pensado de forma lógica e com objetividade, os jogos que envolvem o raciocínio lógico são fundamentais para trabalhar o senso do aluno e o pensamento rápido.

Figura 2. Jogos de raciocínio lógico.

Quebra cabeça

Blocos lógicos

Jogos de montar

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Um primeiro jogo que pode ser trabalhado pelos docentes na educação infantil é o quebra cabeça com peças grandes, o jogo permite a criança criar estratégias para alocar peças e combiná-las para formar a figura, o jogo permite que a criança trabalhe em equipe e brinque com as peças e cores. Outro importante jogo com base no raciocínio é o jogo de blocos lógicos que são materiais didáticos que permitem que o aluno identifique formas geométricas, relação de tamanhos e diferenciação das cores primárias (Cremonini,2012).

Os jogos de montar a partir do uso de peças, permitem formar figuras e abrir espaço para imaginação, além de trabalhar a coordenação motora e a percepção visual, sendo um dos mais tradicionais e fundamentais da educação infantil e das brincadeiras nos primeiros anos. O docente deverá sempre ter disponível esses jogos para usar na brinquedoteca ou nos intervalos, a ideia é deixar que as crianças estejam livres para brincar, mas orientar sobre como se brinca e os objetivos do jogo para estimular (Kishimoto, 2006).

Jogos para coordenação motora grossa

O desenvolvimento da coordenação motora grossa permite que a criança execute as atividades rotineiras com maior autonomia, por exemplo, escovar os dentes, tomar banho, alimentar-se, equilíbrio e locomoção.

Figura 3. Jogos coordenação motora.

Amarelinha

Pular corda

Boliche

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A amarelinha é uma brincadeira secular que é característica de qualquer escola, por trás da diversão do jogo está importantes aspectos da coordenação motora que são desenvolvidos como a noção do espaço, lateralidade, coordenação motora grossa, além de ser um jogo de vivência e competição. Ganha a criança que saltar todos os quadrados com uma perna só respeitando aonde a pedrinha cai. Pula corda é outra brincadeira secular e tão essencial quanto a amarelinha, o seu desenvolvimento psicomotor é de extrema importância para a criança, pois estimula a coordenação motora dos braços, pernas e pés. Ganha o jogo quem pular mais vezes sem tocar na corda (Ferreira, 2016).

O jogo do boliche infantil é um jogo bastante simples, pois ganha quem derrubar todos ou um maior número de pinos, o jogo além de estimular postura, equilíbrio e mira, também trabalha aspectos como concentração, atenção e organização. Esses jogos são realizados ao ar livre, dessa forma o docente deve sempre acompanhar os alunos fora das dependências de sala de aula e orientar sobre os objetivos das brincadeiras, além de participar afim de motivar os alunos sobre como é divertido os jogos e como eles são importantes para socializar com os demais colegas (Ferreira, 2016).

Jogos para coordenação motora fina

A coordenação motora fina permite o desenvolvimento da criança em atividades detalhistas e cotidianas, essas atividades exigem coordenação articulada e uma maior interação entre o sistema muscular, esquelético, nervoso e sensorial.

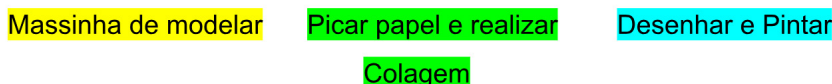
A atividade não só estimula a ludicidade na educação infantil, como prepara o controle muscular das mãos antes do ensino fundamental, assim o aluno terá maior facilidade na escrita, desenhos e pinturas que serão atividades constantes na vida escolar da criança (Kishimoto, 2006).

Dessa forma justifica-se trabalhar a coordenação motora fina em sala de aula

com o objetivo de que a criança obtenha:

- Melhor domínio do corpo
- Desenvolvimento da concentração
- Aumentar a coordenação olho e mão
- Aumentar a autoestima e segurança

Figura 4. Atividades para a coordenação motora fina.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A massinha de modelar é das mais tradicionais brincadeiras na educação infantil para estimular a coordenação motora fina, isso se deve ao objetivo da brincadeira que é a obtenção de agilidade, força e destreza nos dedos, isso sem contar a criatividade para formar figuras. Picar papel é extremamente satisfatório e realizar colagens também, as crianças sempre são atraídas para essa atividade que vai além de formar figuras divertidas, mas ao manusear uma tesoura o aluno trabalha a agilidade e força dos seus dedos, bem como adquire a habilidade de compreender sobre formar e como coloca-las dentro da sua atividade, estimulando a criatividade e expressão artística. Rasgar papel utilizando as mãos é uma atividade simples, porém promove estímulos sensoriais, atenção, paciência e capacidade de planejamento dos movimentos (Oliveira, 2007).

Desenhar e pintar são atividades tradicionais que trabalham a destreza dos dedos e agilidade em formar desenhos de diferentes tipos, bem como compreender sobre cores e realidade para que o seu objetivo seja atingido. O docente tem papel de supervisionar as atividades, uma vez que envolve objetos como tesouras, papéis e cola que podem ocasionar acidentes ou consumo indevido, assim além de orientar sobre como a atividade se desenvolve é preciso se atentar para o uso seguro dos objetos (Oliveira, 2007).

Jogos matemáticos

A Matemática é uma disciplina que necessita de muita atenção, motivação e dedicação tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Nessa perspectiva, os jogos podem ser utilizados como recurso pedagógico capaz de estimular o interesse e favorecer a motivação por parte das crianças, contribuindo para a construção do conhecimento matemático. Dessa forma,

diferentes tipos de jogos podem ser incorporados à educação infantil para potencializar o ensino e a aprendizagem da matemática.

Figura 5. Jogos para aprendizagem matemática.

Bingo infantil

Jogo do palito

Jogo da memória

Dominó

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O primeiro jogo apresentado é o bingo infantil, esse jogo tem como objetivo que as crianças aprendam a identificar os números e pronunciá-los, ou seja, trabalha a memória e a dicção. O jogo pode ser aplicado da seguinte forma: são distribuídas cartelas com números naturais até 10 e os alunos deverão cantar os números que vão saindo e tentarão identificar se eles estão presentes em sua cartela (Bicudo,1999).

O jogo do palito é outro jogo interessante para o ensino da matemática, isso porque ele demonstra os números de forma prática e é uma introdução para que a criança aprenda a escrever o número, uma observação é que esse jogo pode ser introduzido pela própria família dada sua simplicidade. O jogo funciona assim: um painel colorido é colocado contendo um número, os alunos deverão colocar em sua mesa a quantidade de palitos de acordo com o número do painel, o ideal para esse jogo é utilizar números naturais até 10 para introduzir o processo de contagem (Bicudo,1999).

O jogo da memória é muito divertido e apreciado pelas crianças, pois promove a competição, o desenvolvimento da concentração e da memorização habilidades essenciais para compreender os números. No ensino da matemática, a memorização contribui para a fixação de fórmulas e regras, possibilitando um aprendizado mais sólido e significativo (Piaget, 1978).

Por fim o dominó é dos jogos mais tradicionais para aprendizagem matemática, isso porque auxilia na contagem dos números, na formação de pares além de agrupar peças que respeitem a sequência numérica correspondente as peças anteriores. O dominó também permite que a criança elabore estratégias, o que é fundamental para uma aprendizagem matemática saudável (Piaget, 1978).

Dessa forma, infinitas são as possibilidades de jogos para que o aluno tenha melhor aprendizado matemático, ainda existem os jogos digitais que são impulsionadores e estão ao alcance das crianças, visto o uso democrático de smartphones e internet, porém os jogos citados são tradicionais e compartilham da vivência física com os colegas de sala de aula, pois a vivência e parceria também são fundamentais para que o aluno tenha um processo de aprendizagem saudável e profundo (Bicudo,1999).

Os jogos e brincadeiras precisam ser planejados de forma que atendam as necessidades e características das crianças em diferentes faixas etárias, especialmente no contexto da educação infantil, o planejamento precisa ser flexível e adaptável, garantindo que sejam significativas ao estágio de desenvolvimento de cada criança (Oliveira, 2007).

Considerações finais

A infância é um período determinante para o desenvolvimento integral do ser humano, e é justamente nesse estágio da vida que o brincar assume um papel essencial na construção de aprendizagens significativas. Os jogos e as brincadeiras, longe de serem apenas momentos de lazer, constituem ferramentas pedagógicas poderosas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Conforme demonstrado ao longo deste trabalho, o ato de brincar favorece a construção do pensamento, a resolução de conflitos, a socialização e a internalização de regras, valores e conhecimentos.

Ao analisar as diferentes classificações e contribuições dos jogos no processo educativo, destaca-se a necessidade de que o professor compreenda o caráter formativo das práticas lúdicas e planeje suas ações de forma intencional, sensível e contextualizada. A ludicidade, nesse sentido, não deve ser tratada como atividade secundária, mas como linguagem própria da infância, capaz de promover aprendizagens ricas e duradouras.

Em tempos de intensas transformações tecnológicas e sociais, é urgente resgatar e valorizar o brincar como um direito da criança e como um componente essencial do currículo da Educação Infantil. A presença significativa dos jogos e das brincadeiras nas práticas pedagógicas contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades básicas, mas também para a formação de sujeitos mais criativos, cooperativos e críticos.

Portanto, é dever dos educadores, gestores e responsáveis refletirem sobre o espaço e o tempo dedicados ao brincar nas instituições escolares, considerando a importância das interações e das experiências lúdicas na construção do conhecimento e no fortalecimento da identidade infantil. Que o brincar continue sendo reconhecido como uma prática educativa potente, que ensina, transforma e humaniza.

Referências

ARAÚJO, V. C. Aprender a brincar, aprender a viver. São Paulo: Manole, 1992.

BARBOSA, Maria; HORN, Regina. Brincadeiras de crianças: o espaço e o tempo da imaginação. São Paulo: Cortez, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física.** Brasília: MEC/SEE, 1997.

CREMONINI, M. W. **Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil**: reflexões a partir da ação pedagógica. Chapecó: Argos, 2012.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência com docentes da educação básica. **Realização**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 12-22, nov. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/realizacao/article/view/6802>. Acesso 21 dez. 2025.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, aromas, sons**: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELHADO, M. T. Pré-escola, despertar para a vida. Campinas: Alínea, 2001 MICHAELIS. Brincadeira. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesa-portugues-palavra=brincadeira> . Acesso em: junho 2024.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1994.

STERN, D. **Bebé-mãe**: primeira relação humana. Lisboa: Moraes Editores, 1993.

VIGOTSKY, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Cultural de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 23, p.23-36, jun.2008. tradução de Zoia Prestes.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.02

Práticas lúdicas e aprendizagem na Educação Infantil

Cristiane Nunes da Silva

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Introdução

O lúdico é um eixo essencial no campo da Educação Infantil, sendo considerada uma estratégia pedagógica de grande potencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. A brincadeira, elemento intrínseco à infância, extrapola a ideia de mero passatempo, constituindo-se como recurso formativo e um direito da criança que estimula dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Nesse sentido, a inserção de experiências lúdicas no cotidiano escolar oferece aos professores meios de tornar a educação mais dinâmica, envolvente e enriquecedora (Silva *et al.*, 2024).

A relevância do estudo sobre a ludicidade fundamenta-se na necessidade de compreender como o brincar pode ser conduzido de forma planejada, estruturada e não estruturada, nas práticas pedagógicas. Além disso, apresenta-se reflexões acerca dos entraves que dificultam sua plena implementação no espaço educacional, tais como lacunas na formação profissional, limitações estruturais das instituições de educação e exigências de adequação às normativas curriculares vigentes.

Neste contexto, este trabalho buscou analisar os aportes teóricos que embasam o conceito de ludicidade, destacando suas implicações para a Educação Infantil, bem como examinar experiências pedagógicas que compreendem os jogos e as brincadeiras como ferramentas de aprendizagem. A investigação, também procurou evidenciar os efeitos dessas

práticas sobre o desempenho e o desenvolvimento das crianças, ressaltando sua importância na formação de sujeitos criativos e com habilidades para resolução de problemas.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil, especificamente o cognitivo, o emocional, o social e o motor das crianças, além de identificar os desafios que dificultam a construção de propostas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil.

Com base em uma revisão da literatura especializada, a pesquisa procurou identificar avanços e limitações no uso do lúdico na Educação Infantil, estabelecendo objetivos amplos e específicos que possibilitem sistematizar dados e propor alternativas pedagógicas que valorizem a expressão do lúdico. A intenção de compreender o brincar como direito assegurado às crianças é elemento indispensável de um ensino inclusivo e de qualidade. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, fundamentada em livros e artigos que abordam a temática da ludicidade na Educação Infantil, ou seja, são investigações que reúnem dados e pesquisas referentes ao tema e ao objeto estudados, possibilitando uma compreensão e reflexão detalhada do contexto e do problema de pesquisa (Michel, 2009). Ademais, as principais referências da pesquisa foram: Teixeira e Medrado (2020); Frota (2021); Santos e Santiago (2022); entre outros autores, que permitiram avançar em direção aos objetivos do estudo.

Assim, a proposta é aprofundar o entendimento sobre o planejamento de práticas lúdicas inclusivas, capazes de potencializar a aprendizagem e oferecer experiências educacionais mais significativas. O estudo também evidencia a necessidade de investimentos na formação continuada de professores e na adequação dos ambientes escolares, a fim de viabilizar plenamente a integração do lúdico como recurso pedagógico.

Dessa maneira, pretende-se não apenas enfatizar as contribuições do brincar, como manifestação do Lúdico, no processo formativo, mas também colaborar com a difusão de práticas que respeitem a singularidade da infância, favorecendo a construção de espaços escolares nos quais aprender represente uma vivência transformadora e memorável.

O artigo foi estruturado em três partes principais: aspectos do desenvolvimento infantil e da ludicidade; práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil; e desafios e possibilidades da ludicidade.

Fundamentos da Ludicidade na Educação Infantil

A ludicidade é amplamente reconhecida como um elemento essencial na Educação Infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Silva *et al.* (2024), a ludicidade é um meio pelo qual se promove a aprendizagem significativa, pois permite que a criança explore, experimente e descubra o mundo ao seu redor de

forma natural e prazerosa. Essa abordagem fomenta a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para o desenvolvimento pessoal e social.

A ludicidade está intrinsecamente ligada ao brincar, que é uma atividade essencial na infância. Destaca-se que o brincar não deve ser considerado apenas um momento de lazer, mas sim uma prática pedagógica estruturada que contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Nesse sentido, a integração da ludicidade nas práticas educativas é uma necessidade para garantir uma formação integral (Santos; Santiago, 2022).

A ludicidade é entendida como uma prática que possibilita às crianças vivenciarem experiências significativas e criativas, respeitando seus interesses e singularidades. Frota (2021) argumenta que o uso de jogos, das brincadeiras e das experiências lúdicas no ambiente educacional favorece não apenas o aprendizado, mas também o fortalecimento de competências interpessoais, como a empatia e a cooperação.

Um dos principais fundamentos da ludicidade é sua capacidade de despertar o interesse intrínseco das crianças. Ao participar de experiências lúdicas, elas sentem-se motivadas a aprender, o que torna o processo educacional mais integrador e significativo. Essa motivação é essencial para a construção de uma base sólida de conhecimento e habilidades (Souza, 2020).

A relevância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil também é ressaltada por Teixeira e Medrado (2020). Esses autores destacam que, ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais de forma integrada e natural, sendo assim, a ludicidade não é apenas um complemento ao processo de aprendizagem, mas sim uma estratégia central para promover o desenvolvimento integral.

Florencio, Rodrigues e Oliveira (2020) defendem que o brincar é uma forma de expressão e comunicação para as crianças, permitindo que elas explorem e compreendam o mundo ao seu redor. Para os autores, as experiências lúdicas possibilitam a construção de significados e a resolução de problemas, aspectos essenciais para a formação de indivíduos críticos e criativos.

A ludicidade deve ser vista como um direito das crianças e uma responsabilidade dos educadores. Ela reforça que, ao integrar o brincar ao currículo escolar, os professores estão não apenas respeitando as necessidades e os interesses das crianças, mas também criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento (Costa, 2023, p. 02).

Santos e Pereira (2020) ressaltam que a ludicidade tem raízes históricas profundas e está presente em diversas culturas ao longo do tempo. Para eles, compreender o brincar como uma prática universal e atemporal é essencial para valorizá-lo como uma ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil.

De acordo com Conserva *et al.* (2019), as experiências lúdicas no ambiente escolar estão diretamente relacionadas ao respeito pela individualidade e pelos ritmos de aprendizagem de cada criança. Os autores afirmam que a ludicidade oferece um espaço de inclusão, no qual todas as crianças podem participar e aprender de acordo com suas próprias habilidades e interesses.

Ferreira *et al.* (2016) destacam que o brincar não é apenas um momento de diversão, mas uma prática pedagógica com objetivos explícitos e estruturados. Eles afirmam que, ao planejar experiências lúdicas, os professores devem considerar os objetivos de aprendizagem e as necessidades específicas das crianças, garantindo que o brincar seja ao mesmo tempo prazeroso e educativo.

Silva *et al.* (2024) argumentam que a ludicidade proporciona às crianças um ambiente seguro para explorar suas emoções e desenvolver resiliência, ao brincar, as crianças aprendem a lidar com frustrações e desafios e habilidades que são essenciais para sua vida pessoal e acadêmica.

Nesse contexto, um dos desafios na aplicação da ludicidade na Educação Infantil é a falta de formação continuada dos professores, pois para ter a ludicidade como ferramenta pedagógica, os professores precisam compreender seus fundamentos teóricos e práticos, bem como as formas de integrá-la ao currículo escolar.

Frota (2021) aponta que a ludicidade é uma prática que deve ser continuamente incentivada e valorizada pelas políticas educacionais. Ela afirma que, ao investir na formação docente e na aquisição de materiais lúdicos, as escolas estão promovendo uma educação de qualidade e respeitando os direitos das crianças.

Segundo Souza (2020), a ludicidade também é uma forma de promover a inclusão social e um ambiente escolar mais equitativo. Ela destaca que, ao participar de experiências lúdicas, as crianças têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens e habilidades, aprendendo a valorizar a diversidade e a trabalhar em equipe.

Teixeira e Medrado (2020) concluem que os fundamentos da ludicidade são indispensáveis para uma Educação Infantil de qualidade. Eles afirmam que, ao valorizar o brincar como um direito e uma necessidade das crianças, os professores estão promovendo uma formação integral e preparando-as para os desafios futuros.

Aspectos do Desenvolvimento Infantil e a Ludicidade

A ludicidade exerce um papel essencial no desenvolvimento infantil, abrangendo os âmbitos cognitivo, social, emocional e motor. Segundo Silva *et al.* (2024), atividades lúdicas contribuem diretamente para a estimulação de habilidades intelectuais, permitindo que as crianças desenvolvam o pensamento crítico e as condições de resolução de problemas.

A interação durante o brincar promove a formulação de hipóteses e a tomada de decisões, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Santos e Santiago (2022), o brincar possibilita às crianças experimentarem situações de aprendizagem em um ambiente seguro e controlado. Esses autores destacam que, por meio da ludicidade, as crianças exploram conceitos abstratos de maneira prática, facilitando o processo de aprendizagem, enfatizando que a curiosidade natural das crianças é potencializada em contextos lúdicos, contribuindo para o aprendizado significativo.

Frota (2021) afirma que o desenvolvimento emocional das crianças também é beneficiado pelas práticas lúdicas. Durante as brincadeiras, elas expressam sentimentos, compreendem emoções alheias e aprendem a lidar com frustrações. Para a autora, tais experiências são essenciais para o fortalecimento da resiliência emocional e da empatia, habilidades indispensáveis para a convivência em sociedade.

Sob a perspectiva de Souza (2020), o desenvolvimento motor das crianças é amplamente estimulado por atividades lúdicas que envolvem movimentos corporais, como jogos e brincadeiras ao ar livre. Ela ressalta que essas práticas promovem o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção espacial, aspectos fundamentais para o crescimento saudável e a autonomia das crianças.

Teixeira e Medrado (2020) destacam que a interação social é uma das maiores contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar e a colaborar, desenvolvendo habilidades sociais importantes. Esses momentos também proporcionam oportunidades de aprender sobre normas e valores culturais, promovendo a integração e a socialização.

Para Florencio, Rodrigues e Oliveira (2020), o brincar permite que as crianças enfrentem desafios de forma criativa e inovadora. Durante as atividades lúdicas, elas experimentam situações que estimulam a imaginação e a condição de pensar fora dos padrões tradicionais. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, uma habilidade cada vez mais valorizada em contextos educacionais e profissionais.

Conforme Costa (2023), a ludicidade é um meio de explorar e de expandir as capacidades linguísticas das crianças. Durante jogos que envolvem histórias ou interação verbal, elas ampliam seu vocabulário, compreendem a estrutura da linguagem e desenvolvem habilidades de comunicação. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a interação social.

Santos e Pereira (2020) afirmam que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participarem de brincadeiras, as crianças assumem papéis e tomam decisões, o que as ajuda a construir autoconfiança e a compreender as consequências de suas escolhas. Essa autonomia é crucial para o crescimento emocional e a formação de indivíduos autônomos.

Conserva *et al.* (2019) apontam que as atividades lúdicas têm um papel inclusivo, permitindo que crianças de diferentes origens culturais interajam. A ludicidade oferece um ambiente, no qual as crianças podem participar ativamente, respeitando suas limitações e promovendo a aceitação mútua.

Segundo Ferreira *et al.* (2016), o brincar é um processo que estimula o desenvolvimento das funções executivas das crianças, como memória, atenção e autocontrole, ao envolver-se em jogos com regras, as crianças aprendem a planejar, a organizar e a seguir instruções, habilidades que têm impacto direto em seu desempenho cognitivo e social.

Silva *et al.* (2024) destacam que o brincar também contribui para o fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Nesse sentido, ao participar de atividades lúdicas com as famílias ou cuidadores, as crianças desenvolvem vínculos emocionais mais fortes, o que é essencial para sua segurança e bem-estar.

Frota (2021) salienta que o brincar estimula o desenvolvimento do autoconceito nas crianças. Durante as brincadeiras, elas experimentam diferentes papéis e situações, o que as ajudam a compreender melhor suas próprias capacidades e limitações. Essa autoexploração é crucial para o desenvolvimento de uma identidade positiva.

Souza (2020) destaca que o desenvolvimento da motricidade fina, alcançado por meio de atividades lúdicas, tem impacto direto no desempenho escolar das crianças. Ela argumenta que a coordenação motora fina, por exemplo, é essencial para habilidades como escrever e desenhar, que são frequentemente desenvolvidas em contextos de brincadeiras guiadas.

Teixeira e Medrado (2020) concluem que o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões é amplamente potencializado pela ludicidade, pois ao reconhecer o brincar como uma experiência essencial para a infância, os professores e os gestores escolares estão promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Práticas Pedagógicas Lúdicas na Educação Infantil

A integração da ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é essencial para promover uma aprendizagem significativa. De acordo com Silva *et al.* (2024), atividades lúdicas bem planejadas permitem que as crianças compreendam conceitos complexos de maneira acessível e interativa. Os autores destacam que, ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos didáticos, os professores criam um ambiente de aprendizado envolvente e motivador.

Santos e Santiago (2022) apontam que a ludicidade, quando alinhada aos objetivos pedagógicos, pode ser uma ferramenta transformadora, assim, jogos de tabuleiro, contação

de histórias e brincadeiras dirigidas não apenas estimulam o aprendizado, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como a empatia e a cooperação.

Ao assumir personagens, criar situações imaginárias e substituir significados de objetivos e situações, realiza seus desejos, elaboram a iniciativa, a autonomia e exerce sua cidadania. É também nesse modo que a criança aprende as brincadeiras. O brincar não é inato. A própria brincadeira requer um aprendizado. O lúdico permite a exploração do mundo através dos olhos da criança, o brincar enriquece e fortalece o físico, o emocional e o psicológico da criança (Santos; Santiago, 2022, p. 1 e 2).

O conhecimento dos professores é um fator determinante na aplicação de práticas pedagógicas lúdicas, ressalta-se que a adaptação de jogos tradicionais para conteúdos curriculares é uma estratégia eficaz para envolver as crianças. Por exemplo, brincadeiras como “amarelinha” podem ser utilizadas para ensinar números e coordenação motora, ampliando as possibilidades do brincar (Frota, 2021).

A escolha dos materiais lúdicos também desempenha um papel importante nas práticas pedagógicas, recursos como blocos de construção, jogos de memória e quebra-cabeças são ferramentas versáteis que podem ser adaptadas para diversas faixas etárias e objetivos educacionais (Souza, 2020).

Teixeira e Medrado (2020) ressaltam que a utilização de histórias e dramatizações em sala de aula é uma prática lúdica que estimula a imaginação e a criatividade das crianças, essas atividades são especialmente úteis para o desenvolvimento da linguagem e da expressão emocional, permitindo que as crianças explorem novas formas de comunicação.

As práticas pedagógicas lúdicas devem ser integradas de forma intencional ao planejamento escolar, a ludicidade não deve ser vista apenas como um momento recreativo, mas como parte integrante do processo de aprendizagem. Assim, as brincadeiras de faz-de-conta podem ser usadas para abordar temas como cidadania, meio ambiente e outros (Florencio, Rodrigues e Oliveira, 2020).

A avaliação das propostas lúdicas é um aspecto essencial das práticas pedagógicas, os professores devem observar como as crianças interagem durante as brincadeiras, identificando avanços no aprendizado e dificuldades que possam ser trabalhadas. Essa abordagem permite um acompanhamento mais individualizado de cada criança (Costa, 2023).

Santos e Pereira (2020) destacam a importância de criar ambientes lúdicos que favoreçam a exploração e a curiosidade das crianças. Para eles, espaços equipados com brinquedos variados, jogos interativos e materiais criativos estimulam o aprendizado espontâneo e a autonomia, elementos fundamentais na Educação Infantil.

Conserva *et al.* (2019) ressaltam que as práticas pedagógicas lúdicas devem ser

adaptadas às necessidades e interesses das crianças, ao envolver as crianças na escolha das atividades, os professores promovem um senso de pertencimento, fortalecendo a relação entre professor e criança.

Segundo Ferreira *et al.* (2016), o uso de práticas lúdicas é especialmente importante em contextos de inclusão, jogos cooperativos e propostas em grupo permitem que crianças com diferentes habilidades participem de forma ativa, promovendo a integração e o respeito mútuo.

A formação continuada dos professores é essencial para a aplicação eficaz de práticas pedagógicas lúdicas. Eles enfatizam que os educadores devem ser capacitados para planejar e conduzir atividades que integrem ludicidade e aprendizado, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados (Silva *et al.*, 2024 p. 04).

A parceria entre escola e família é um elemento importante e complementa as ações da escola, assim, atividades realizadas em casa, como jogos educativos, podem integrar o trabalho desenvolvido na escola, criando uma continuidade no aprendizado das crianças.

Frota (2021) argumenta que as práticas pedagógicas lúdicas também são ferramentas poderosas para a resolução de conflitos em sala de aula, destacando que jogos que promovem a cooperação e o trabalho em equipe ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de mediação e resolução de problemas, essenciais para a convivência.

Souza (2020) ressalta que as práticas lúdicas têm um impacto positivo na saúde mental das crianças. Ela afirma que o brincar ajuda a aliviar o estresse, aumentar a autoestima e fortalecer os vínculos sociais, criando um ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

Teixeira e Medrado (2020) concluem que as práticas pedagógicas lúdicas são indispensáveis para uma Educação Infantil de qualidade. Os autores afirmam que, ao reconhecer o potencial transformador do brincar, os professores e outros profissionais da educação estão promovendo não apenas o aprendizado curricular, mas também o desenvolvimento integral das crianças.

Desafios e Possibilidades da Ludicidade

A ludicidade na Educação Infantil enfrenta desafios significativos, mas também apresenta possibilidades transformadoras. De acordo com Silva *et al.* (2024), a falta de formação específica dos professores é um dos principais obstáculos. Muitos têm dificuldade em compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil e em planejar atividades lúdicas que sejam, ao mesmo tempo, prazerosas e pedagógicas.

Outro desafio importante está relacionado à infraestrutura escolar. Muitos ambientes

de Educação Infantil carecem de espaços apropriados para atividades lúdicas, bem como de materiais e recursos suficientes. Ademais, a ausência de investimentos e de políticas públicas prejudica a implementação de práticas pedagógicas que priorizem a ludicidade.

Frota (2021) argumenta que a resistência de alguns gestores e professores à integração do brincar no currículo também representa um entrave. Isso ocorre devido à percepção equivocada de que a ludicidade é incompatível com os objetivos pedagógicos. Contudo, a autora ressalta que, ao contrário, o brincar é uma ferramenta poderosa para alcançar resultados de aprendizagem significativos.

Um dos principais desafios é equilibrar as demandas curriculares com o tempo dedicado às atividades lúdicas. Muitas escolas priorizam conteúdos tradicionais em detrimento do brincar, o que limita as oportunidades de aprendizado significativo. Nesse contexto, a autora sugere que a ludicidade seja integrada como uma metodologia pedagógica e não como uma atividade complementar (Souza, 2020 p. 02).

Teixeira e Medrado (2020) destacam que, apesar dos desafios, há inúmeras possibilidades na aplicação da ludicidade na Educação Infantil. Nesse contexto, os autores afirmam que, ao apresentar às crianças experiências lúdicas, os professores podem estimular a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Florencio, Rodrigues e Oliveira (2020) apontam que a tecnologia é uma aliada na promoção da ludicidade. Recursos digitais, como aplicativos educacionais e jogos interativos, oferecem novas formas de envolver as crianças no aprendizado. A combinação de tecnologia com outras experiências amplia as possibilidades e práticas pedagógicas dos professores.

Conforme Costa (2023), a formação continuada dos professores é uma possibilidade para superar os desafios relacionados à ludicidade. Visto que, os momentos formativos possibilitam uma reflexão da ação e podem ajudar a compreender e ampliar o lugar do brincar no desenvolvimento infantil, possibilitando aos professores construírem planejamentos de práticas pedagógicas mais integradoras, aliados a condições de trabalho, na qual possam ter condições e carga horária para planejar.

Santos e Pereira (2020) destacam a importância de envolver as famílias no processo educativo, ao criar parcerias com as famílias, as escolas podem ampliar a influência das experiências lúdicas, garantindo que o brincar também seja incentivado em casa.

Conserva *et al.* (2019) apontam que a adaptação das propostas lúdicas às necessidades individuais das crianças pode respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo que as escolas e os professores promovam uma inclusão mais efetiva, criando um espaço, no qual todas as crianças participem e aprendam.

Conclusão

O estudo apresentado reafirma a importância da ludicidade como uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil. Com base nos objetivos, foi possível demonstrar que o brincar vai além do entretenimento, sendo um recurso fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos cognitivo, social, emocional e motor. As práticas pedagógicas lúdicas se mostraram indispensáveis para uma Educação Infantil de qualidade, integrando o aprendizado ao prazer de descobrir e explorar.

Apesar dos avanços identificados, a aplicação da ludicidade enfrenta desafios significativos, como a falta de formação continuada dos professores e a insuficiência de recursos materiais e estruturais. Esses obstáculos limitam a potencialidade do brincar na Educação Infantil, demandando maior atenção por parte dos gestores públicos. Ainda assim, este estudo reforça que o investimento em formação continuada de professores e na criação de ambientes adequados para o brincar pode transformar a Educação Infantil, tornando-a mais inclusiva e significativa.

Por fim, recomenda-se que futuros estudos aprofundem a relação entre ludicidade e outros aspectos específicos do desenvolvimento infantil, além de explorar metodologias inovadoras para a formação de professores e o uso de tecnologias no contexto lúdico. Dessa forma, será possível ampliar a compreensão do lugar do brincar na Educação Infantil e contribuir para a implementação de práticas pedagógicas mais abrangentes e transformadoras.

Referências

CONSERVA, Gislayne Clerisitnay Nuns; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil. ID on line. **Revista de Psicologia**, v. 13, n. 48, p. 519-528, 2019.

COSTA, Grazielle Mota da. **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2014. 20 f. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/9416>. Acesso em: 8 set. 2025.

FERREIRA, A. C. F.; HONORATO, A. F. A.; CARVALHO, A. C. DE; SANTOS, J. A. DOS. O brincar como forma de desenvolvimento da criança – uma experiência do grupo PIBID de Pedagogia na Educação Infantil. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 1, n. 1, p. 222-234, 6 jun. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/1893>. Acesso em: 8 set. 2025.

FROTA, Jamyla de Aguiar. Concepções de ludicidade na educação infantil enunciados em periódicos no período de 2015-2019. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 8, p. 687-705, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1999>. Acesso em: 8 set. 2025.

MEDRADO, Ana Claudia de Souza Menezes. TEIXEIRA, Veronica Rejane de Lima; A relevância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 61-75, 2020. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 8 set. 2025.

FLORENCIO, R. R.; RODRIGUES, C. C.; OLIVEIRA, M. S. M. A importância do lúdico no processo de desenvolvimento da criança. **Revista Ouricuri**, Brasil, v. 9, n. 2, p. 001-015, 2020. DOI: 10.59360/ouricuri.vol9.i2.a6974. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/ouricuri/article/view/6974>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTOS, Hanarrarina Xavier dos; SANTIAGO, Flávio. **O lúdico na educação infantil: uma análise bibliográfica**. Repositório IF Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2958/5/O%20l%C3%BAdico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inafantil%20Uma%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica_hanarrarina%20santos.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, Leticia Gabriele de Carvalho et al. Ludicidade na educação infantil: importância, práticas e impactos no desenvolvimento integral da criança. **Cadernos da FUCAMP**, v. 35, p. 19-34, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3582>. Acesso em: 8 set. 2025.

SOUZA, Michelly Pereira de. TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2020. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 20 set. 2025.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.03

A mediação docente na construção da autonomia infantil

Erlan Rosa dos Santos
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Tiago Gertrudes Batista
Ana Paula Rodrigues

Introdução

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual o professor desempenha um papel essencial como mediador das aprendizagens e promotor da autonomia infantil (Sestari, 2022). Nesse contexto, a autonomia refere-se à capacidade da criança de tomar decisões, resolver problemas e agir com independência, habilidades que são construídas a partir das interações e mediações oferecidas pelo professor (Kamii, 1986; Azevedo *et al.*, 2022).

O papel do professor, portanto, vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo necessário que ele crie condições e proporcione experiências para que os pequenos desenvolvam seu potencial crítico e autônomo, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Freire, 1996; Brito; Kishimoto, 2019).

O problema que norteia este estudo é compreender de que maneira o professor pode atuar como mediador para favorecer o desenvolvimento da autonomia na educação infantil. A investigação desse tema é relevante, pois, apesar do reconhecimento da importância da autonomia na infância, ainda existem desafios e lacunas na prática pedagógica que dificultam a efetivação desse princípio, especialmente na mediação educativa (Lima *et al.*, 2025; Fontes *et al.*, 2023).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o papel do professor

como mediador no desenvolvimento da autonomia infantil. Especificamente, busca-se: (1) definir os conceitos de autonomia e mediação na educação infantil; (2) identificar as práticas pedagógicas que favorecem essa mediação; e (3) discutir os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre as práticas mediadoras que podem contribuir para a formação de crianças autônomas, uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal e social. Além disso, o estudo pretende fornecer subsídios para a melhoria da atuação docente e contribuir para a reflexão crítica sobre a educação infantil, alinhada às diretrizes curriculares nacionais e à legislação vigente, que enfatizam a importância do desenvolvimento integral e da autonomia na primeira infância (Brasil, 1996; 2010).

A metodologia adotada neste trabalho é a revisão bibliográfica, por meio da análise e sistematização de textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao tema. Tal abordagem permite uma compreensão aprofundada dos conceitos, práticas e desafios acerca da mediação do professor e do desenvolvimento da autonomia infantil.

Por fim, espera-se que esta revisão contribua para o entendimento do papel mediador do professor como um fator determinante na promoção da autonomia das crianças, reafirmando a importância da formação continuada e do apoio institucional para que as práticas pedagógicas sejam eficazes e alinhadas aos princípios da pedagogia crítico-histórica e da educação humanizadora (Saviani, 2003; Freire, 1996).

Autonomia infantil: conceitos e contextualização

A autonomia infantil é entendida como a capacidade da criança de agir de forma independente, tomar decisões e desenvolver o pensamento crítico, habilidades que se constroem desde os primeiros anos de vida (Kamii, 1986). Para Piaget (1978), a autonomia está ligada ao desenvolvimento cognitivo, no qual a criança passa a compreender o mundo e a si mesma por meio da interação com o ambiente. Kamii (1986) reforça que a autonomia deve ser um objetivo central da educação infantil, visto que promove o crescimento da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, a autonomia é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos sociais, emocionais e intelectuais (Azevedo *et al.*, 2022). Ramos, Guimarães e Mota (2020) ressaltam que estimular a autonomia desde cedo contribui para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios sociais. Para isso, é necessário que o ambiente educativo

ofereça oportunidades para que a criança explore, experimente e participe ativamente das situações de aprendizagem.

No Brasil, a valorização da autonomia na educação infantil está expressa em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Esses documentos destacam a importância de garantir às crianças o direito à livre expressão, à participação e ao desenvolvimento da autonomia em um ambiente que respeite suas necessidades e características individuais.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador ganha destaque na literatura educacional, visto que sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento da autonomia infantil (Sestari, 2022). A mediação pedagógica é um processo pelo qual o educador orienta e facilita a aprendizagem, promovendo o protagonismo da criança e o desenvolvimento de suas capacidades (Brito; Kishimoto, 2019). De acordo com Freire (1996), a autonomia está ligada à capacidade do sujeito de agir de forma crítica e consciente, o que só pode ser alcançado através de uma prática educativa que privilegie a dialogicidade e a construção conjunta do conhecimento.

Portanto, compreender os conceitos de autonomia e mediação e sua interrelação é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo e potencialidades (Fontes *et al.*, 2023). A mediação realizada pelo professor não é apenas a transmissão de informações, mas o estabelecimento de uma relação que possibilita o aprendizado ativo e o crescimento da autonomia.

O papel do professor como mediador no desenvolvimento da autonomia infantil

O professor, na educação infantil, assume um papel essencial como mediador, facilitando a aprendizagem e promovendo a autonomia das crianças. A mediação pedagógica é entendida como uma intervenção intencional do educador, que cria condições para que a criança se aproprie do conhecimento e desenvolva sua capacidade de agir com independência (Brito; Kishimoto, 2019). Sestari (2022) destaca que o mediador não transmite apenas informações, mas estabelece um diálogo que estimula o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento pelas crianças.

De acordo com Freire (1996), a mediação é um processo que possibilita a autonomia, pois o educador deve incentivar a reflexão, o questionamento e a capacidade de decisão da criança, tornando-o sujeito do seu próprio aprendizado. Essa abordagem fortalece a criticidade e a responsabilidade das crianças, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a mediação envolve práticas que promovem a escuta ativa, o respeito às ideias infantis e o estímulo à criatividade (Oliveira; Araújo, 2023).

Além disso, Brito e Kishimoto (2019) enfatizam que a mediação deve estar pautada em um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta encorajada a experimentar, errar e buscar soluções. Esse contexto favorece o desenvolvimento da autonomia, pois a criança aprende a reconhecer seus limites, a perseverar e a interagir de forma colaborativa com os colegas.

A mediação do professor também inclui a resolução de conflitos e a construção das regras coletivas, momentos importantes para o desenvolvimento da autonomia social (Quinquiolo, 2017). O educador, ao mediar esses processos, ajuda as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais, como o respeito mútuo, a empatia e a negociação, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Outro aspecto importante refere-se ao ensino lúdico e à mediação em atividades artísticas, que favorecem a expressão e o desenvolvimento da autonomia. Silva, Silveira e Silva (2022) ressaltam que o professor, ao mediar o ensino da matemática de forma lúdica, promove o engajamento e a construção do conhecimento pela criança, fortalecendo sua autonomia cognitiva.

De modo similar, Oliveira e Araújo (2023) destacam que a mediação no processo criativo em arte na educação infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, pois incentiva a experimentação, a liberdade de criação e o protagonismo infantil.

Ademais, Azevedo *et al.*, (2022) apontam que o desenvolvimento da autonomia está diretamente ligado à forma como o professor organiza as atividades pedagógicas, permitindo que as crianças tomem decisões e tenham participação ativa em seu processo de aprendizagem. Essa prática exige do educador uma postura sensível, que valorize as singularidades de cada criança e promova a inclusão, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem diversos (Lima *et al.*, 2025).

A mediação, portanto, envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a criação de um ambiente pedagógico que estimule a criança a ser protagonista do seu próprio aprendizado e desenvolvimento. Como destacado por Melo e Caraúbas (2023), as práticas de mediação são caminhos para que a criança desenvolva autonomia, criticidade e criatividade, essenciais para sua formação integral.

Dessa forma, o papel do professor como mediador deve ser compreendido como uma prática complexa, que demanda formação continuada e reflexão constante sobre os métodos e estratégias adotadas (Saviani, 2003). Essa postura contribui para que o professor consiga articular teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia na educação infantil.

Práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da autonomia infantil

O desenvolvimento da autonomia na educação infantil requer práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas, nas quais o professor atua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem (Brito; Kishimoto, 2019). Segundo Azevedo *et al.*, (2022), a autonomia se fortalece quando as crianças têm espaço para tomar decisões, experimentar e refletir sobre suas ações, em um ambiente que valorize sua participação ativa.

Uma das estratégias que favorece essa construção é a organização do ambiente educativo de forma que promova a liberdade com limites claros. Ramos, Guimarães e Mota (2020) apontam que a autonomia é estimulada quando as crianças podem escolher entre diferentes experiências e materiais, desenvolvendo a capacidade de planejar e executar suas ações. Essa abordagem respeita o ritmo individual e a diversidade, fatores essenciais para o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2010).

Além disso, a mediação do professor deve contemplar o estímulo ao protagonismo infantil, incentivando a expressão de opiniões e a participação na tomada de decisões coletivas. Fontes *et al.*, (2023) destacam que o envolvimento das crianças na construção das regras e rotinas da sala de aula contribui para a internalização do senso de responsabilidade e o fortalecimento da autonomia social.

O uso de práticas lúdicas e artísticas também se mostra fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois permitem que as crianças explorem sua criatividade e habilidades cognitivas de forma autônoma e prazerosa (Oliveira; Araújo, 2023). Silva, Silveira e Silva (2022) reforçam que o ensino lúdico da matemática, por exemplo, favorece a construção do conhecimento pela criança, estimulando sua autonomia e confiança para resolver problemas.

Outra prática importante é a mediação na resolução de conflitos, que contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional e social (Quinquiolo, 2017). O professor, ao mediar situações conflituosas, ajuda as crianças a reconhecerem seus sentimentos, a dialogar e a buscar soluções pacíficas, promovendo o crescimento das competências socioemocionais.

Ademais, Melo e Caraúbas (2023) ressaltam que as práticas de mediação que favorecem a autonomia devem ser contínuas e adaptadas às necessidades e características de cada grupo, considerando a diversidade cultural, social e individual das crianças. A formação continuada dos professores é um aspecto-chave para garantir a qualidade dessas práticas, pois possibilita a reflexão crítica e o aprimoramento das estratégias pedagógicas (Saviani, 2003).

Por fim, o desenvolvimento da autonomia está alinhado com as diretrizes curriculares nacionais, que orientam a prática educativa na educação infantil para

garantir o direito das crianças à participação, à liberdade e ao protagonismo no processo de aprendizagem (Brasil, 2010). Dessa forma, as práticas pedagógicas que promovem a autonomia infantil contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para atuar na sociedade de forma consciente e responsável.

Desafios e perspectivas na mediação do professor para o desenvolvimento da autonomia infantil

Apesar da reconhecida importância do professor como mediador no desenvolvimento da autonomia infantil, essa prática enfrenta diversos desafios que exigem reflexão e superação para garantir sua efetividade. Entre os principais obstáculos está a formação insuficiente e a falta de apoio pedagógico para os educadores atuarem de forma mediadora, o que pode limitar o potencial de promoção da autonomia (Fontes *et al.*, 2023; Melo; Caraúbas, 2023).

Outro desafio refere-se às condições institucionais e estruturais das escolas, que nem sempre favorecem um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento da autonomia. A sobrecarga de tarefas, a falta de recursos adequados e o número elevado de crianças por professor podem comprometer a atenção individualizada e a criação de espaços de mediação qualificada (Brito; Kishimoto, 2019).

Além disso, é necessário que os professores estejam atentos à diversidade cultural, social e de necessidades das crianças, promovendo práticas inclusivas que respeitem essas diferenças e fortaleçam a autonomia de todas as crianças (Lima *et al.*, 2025). Isso exige uma postura sensível e flexível do mediador, que saiba adaptar estratégias pedagógicas para atender às especificidades de cada criança.

A construção da autonomia também requer o envolvimento da família e da comunidade, elementos fundamentais para ampliar o ambiente de mediação e reforçar as aprendizagens desenvolvidas na escola (Ramos; Guimarães; Mota, 2020). No entanto, muitas vezes, a comunicação entre escola e família é limitada, dificultando essa articulação essencial.

Por fim, as perspectivas para o fortalecimento da mediação pedagógica apontam para a necessidade de formação continuada que contemple aspectos teóricos e práticos da mediação, assim como a valorização do papel do professor e o investimento em condições adequadas para o exercício da função (Saviani, 2003; Fontes *et al.*, 2023).

Assim, superar esses desafios e investir em práticas mediadoras efetivas é fundamental para garantir que a autonomia infantil seja desenvolvida de forma plena, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e preparados para os desafios da vida social.

Análise e discussão dos resultados

A revisão da literatura evidencia que o papel do professor como mediador é central para o desenvolvimento da autonomia infantil na educação infantil. Os estudos analisados apontam que a mediação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes e situações de aprendizagem que favorecem a construção ativa do conhecimento pela criança (Brito; Kishimoto, 2019; Sestari, 2022).

A mediação pedagógica, segundo Freire (1996), deve promover a reflexão, a criatividade e o protagonismo da criança, elementos que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da autonomia. Isso reforça a importância de práticas educativas que valorizem a participação ativa da criança, permitindo que ela se torne sujeito do seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira; Araújo, 2023).

Outro ponto relevante é o papel do professor na mediação dos conflitos e na construção coletiva das regras, que contribui para o desenvolvimento da autonomia social e emocional das crianças (Quinquilo, 2017). Essa mediação é fundamental para a formação de habilidades socioemocionais, como empatia, negociação e respeito às diferenças.

As práticas lúdicas e artísticas também são destacadas como estratégias eficazes para o desenvolvimento da autonomia cognitiva e emocional, uma vez que permitem que as crianças experimentem, criem e tomem decisões em um ambiente de liberdade orientada (Silva; Silveira; Silva, 2022; Oliveira; Araújo, 2023). Essa abordagem fortalece o protagonismo infantil e contribui para a construção da identidade e da autoconfiança.

Por outro lado, a análise aponta que a efetivação da mediação enfrenta desafios significativos, como a falta de formação continuada adequada, condições institucionais desfavoráveis e limitações no relacionamento entre escola e família (Fontes *et al.*, 2023; Melo; Caraúbas, 2023; Lima *et al.*, 2025). Esses fatores podem comprometer o potencial da mediação para o desenvolvimento da autonomia.

Diante disso, a discussão reforça que para a mediação ser efetiva é necessário um investimento conjunto em formação docente, infraestrutura escolar e práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade. Além disso, a articulação com as famílias e comunidades é imprescindível para ampliar o ambiente de aprendizagem e fortalecer os vínculos que promovem a autonomia infantil (Ramos; Guimarães; Mota, 2020).

Portanto, a análise dos resultados indica que o papel do professor como mediador é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois potencializa a autonomia cognitiva, social e emocional. Contudo, esse papel requer constante reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como condições favoráveis para sua execução plena.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo analisar o papel do professor como mediador no desenvolvimento da autonomia infantil. A análise permitiu verificar que a mediação pedagógica é uma prática essencial na educação infantil, pois favorece a construção do conhecimento de forma ativa, crítica e participativa pelas crianças.

A autonomia, entendida como a capacidade de tomar decisões, agir com responsabilidade e participar do próprio processo de aprendizagem, é uma competência que se desenvolve desde a infância, principalmente por meio de interações significativas e práticas educativas que valorizam o protagonismo infantil. Nesse processo, o professor tem papel central ao criar contextos de aprendizagem que possibilitam à criança experimentar, refletir e interagir com o meio e com os outros.

A literatura também evidenciou que a mediação não se resume à explicação de conteúdos, mas envolve escuta sensível, planejamento intencional e valorização da individualidade de cada criança. Estratégias como o uso do lúdico, das artes, da resolução de conflitos e da construção coletiva de regras mostram-se eficazes na promoção da autonomia cognitiva, emocional e social.

Contudo, alguns desafios ainda limitam a prática efetiva da mediação na educação infantil, como a precarização das condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada inadequada e a falta de diálogo com as. Superar esses obstáculos exige políticas públicas que valorizem o professor e garantam uma educação de qualidade para todas as crianças.

Como conclusão, reafirma-se que o desenvolvimento da autonomia infantil depende diretamente de um trabalho pedagógico comprometido, ético e sensível, no qual o professor atue como mediador atento ao potencial, às necessidades e aos direitos da criança. Espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão sobre a importância da mediação docente na educação infantil, inspirando práticas mais humanizadas, democráticas e transformadoras.

Referências

AZEVEDO, Jociane Modesto de; *et al.* Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 1389–1405, jul. 2022. ISSN 2675-3375. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i7.6445>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na educação infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, 2019. Publicado em: 11 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436248>.

FONTES, Joelma Barbosa de; *et al.* O professor da educação infantil como mediador das práticas pedagógicas. **Anais do IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97750>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LIMA, Albanita Ferreira; *et al.* O papel do professor na mediação do ensino para alunos com deficiência. **Missioneira**, v. 27, n. 6, 08 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.46550/s8sqan03>.

MELO, Maria Luiza Baade de; CARAÚBAS, Lúcia Maria. **Descobrendo caminhos: práticas de mediação na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

OLIVEIRA, Renata Pereira de Sousa; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. O papel do professor enquanto mediador no processo criativo em arte na educação infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230028>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Porto, Portugal: Rés Editora, 1978.

QUINQUIOLO, Natália. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças

da educação infantil. **Revista Ciências Humanas: Educação e Desenvolvimento Humano** – UNITAU, Taubaté, v. 10, n. 1, ed. 18, p. 116–125, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo12>.

RAMOS, Jéssica Rodrigues; GUIMARÃES, Juliana Nogueira; MOTA, Bruna Germana Nunes. Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 80–90, jul./dez. 2020. ISSN 2594-4444.

SESTARI, Paula. **Educação infantil**: o papel do professor como mediador das aprendizagens. Comunidade/Jornalismo, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21274/educacao-infantil-o-papel-do-professor-como-mediador-das-aprendizagens>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Áurea Juliana Souza da; SILVEIRA, Eidy Kelayne Rodrigues da Mota; SILVA, Giselly de Araújo. **O professor como mediador no ensino lúdico da matemática na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, Recife, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.04

Teimosia ou TDAH? Um olhar pedagógico sobre os desafios da identificação

Isabella Gomes Ribeiro da Silva

Juliana dos Santos Rocha

Sandra Canal

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Introdução

O debate em torno das dificuldades de atenção e dos comportamentos de oposição na infância vem ganhando destaque na literatura educacional e psicológica, principalmente pelo impacto direto que exercem no processo de aprendizagem. Em muitas situações, comportamentos tidos como teimosia ou resistência podem se aproximar de sintomas característicos de um transtorno clínico. Além disso, a escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, é frequentemente o primeiro ambiente a observar tais manifestações. Para Oliveira e Pinto (2025), compreender essa realidade é fundamental para promover intervenções que respeitem a singularidade das crianças.

Do mesmo modo, a medicalização da infância é uma preocupação recorrente, pois muitas vezes crianças são rotuladas sem critérios consistentes. E, nesse contexto, torna-se necessário distinguir entre condutas comuns do desenvolvimento e manifestações clínicas que exigem acompanhamento especializado. Conforme destaca Soares e Goulart (2023), a compreensão do fenômeno deve considerar aspectos sociais, culturais e pedagógicos, a fim de evitar diagnósticos apressados e práticas excludentes no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos professores, que enfrentam desafios para identificar, compreender e lidar com comportamentos de alunos que apresentam dificuldades de atenção. Em síntese, a falta de preparo técnico pode contribuir para confusões diagnósticas e

gerar estigmas dentro do espaço escolar. Para Santos (2023), a ausência de capacitação docente tende a reforçar desigualdades, comprometendo o processo de inclusão.

Diante desse cenário, delinea-se o problema da pesquisa que teve como contexto um trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia: de que forma é possível diferenciar comportamentos de teimosia de manifestações associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerando a realidade escolar brasileira? A questão envolve não apenas o campo clínico, mas também o pedagógico e o social, exigindo uma análise interdisciplinar.

O objetivo geral do estudo foi analisar a linha tênue entre a teimosia e o transtorno de atenção no contexto escolar, discutindo conceitos fundamentais, implicações pedagógicas e o papel das políticas públicas na promoção da inclusão. Como objetivos específicos, buscou-se: examinar os critérios que diferenciam os comportamentos; e, compreender os desafios enfrentados por professores e identificar os principais marcos legais relacionados à inclusão educacional.

A metodologia utilizada fundamentou-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em artigos científicos, teses, dissertações e legislações publicadas entre 2021 e 2025. Essa escolha se justifica pelo caráter exploratório do estudo, que buscou mapear diferentes perspectivas sobre o tema e relacioná-las ao contexto educacional atual.

A opção pelo enfoque qualitativo compreende a pesquisa como um processo interpretativo, voltado à compreensão dos significados, das concepções e das produções teóricas construídas historicamente sobre o fenômeno investigado. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa favorece a análise aprofundada dos discursos e das abordagens presentes nos estudos selecionados, reconhecendo a complexidade do objeto de investigação e suas múltiplas interpretações. Conforme apontam Minayo (2021), Bogdan e Biklen (2013) e Denzin e Lincoln (2018), esse tipo de abordagem caracteriza-se pela valorização dos contextos, dos sentidos e das construções teóricas que emergem das produções acadêmicas.

Tabela 1. Corpus do estudo.

Autor(es)	Ano	Área / Enfoque	Principais contribuições no texto
Farhat; Polanczyk	2023	Psiquiatria infantil / Desenvolvimento	Compreensão clínica do TDAH a partir da análise do desenvolvimento infantil, trajetória escolar e necessidade de avaliação criteriosa e longitudinal.
Mattos <i>et al.</i>	2021	Psiquiatria / Diagnóstico	Discussão sobre critérios diagnósticos atualizados, importância de observações prolongadas e riscos de diagnósticos precipitados.
Soares; Goulart	2023	Educação / Psicologia educacional	Reflexões sobre medicalização da infância, influência dos contextos sociais e culturais e riscos de patologização de comportamentos típicos.
Santos	2023	Educação / Inclusão escolar	Ênfase na avaliação precoce, no papel da escola, na formação docente e na construção de práticas pedagógicas inclusivas.
Oliveira; Pinto	2025	Educação / Psicopedagogia	Análise da complexidade do TDAH, diferenças de manifestação, necessidade de abordagens pedagógicas e médicas complementares.
Pires	2025	Políticas públicas educacionais	Discussão sobre normativas legais, políticas públicas, apoio multidisciplinar e responsabilidade institucional no processo de inclusão.
Ximenes; Franco	2025	Direito à educação / Legislação educacional	Análise da legislação brasileira, garantia de direitos, articulação entre escola, família e políticas públicas para inclusão.
Almeida	2022	Educação / Medicalização	Debate crítico sobre medicalização da infância, formação docente e impactos dos rótulos no processo de inclusão escolar.
Lopes; Noronha	2025	Práticas pedagógicas inclusivas	Propostas de estratégias pedagógicas adaptativas, apoio ao professor e fortalecimento da inclusão no cotidiano escolar.

Fonte: autoras (2025).

Os resultados evidenciaram que a linha entre comportamento típico e diagnóstico clínico é tênue, exigindo atenção redobrada de professores, gestores e famílias. Observou-se que a formação docente constitui um dos principais desafios, pois a ausência de capacitação específica contribui para equívocos interpretativos e práticas excludentes. Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel das políticas públicas, que têm avançado na garantia de direitos, mas ainda enfrentam limitações relacionadas à efetividade no cotidiano escolar. Contudo, a compreensão crítica sobre o fenômeno é fundamental para evitar a medicalização excessiva da infância e garantir práticas pedagógicas inclusivas.

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e seus impactos no processo educacional

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é frequentemente entendido como uma condição neurobiológica que interfere de forma significativa no comportamento e no desempenho acadêmico das crianças. Além disso, trata-se de um fenômeno que não pode ser resumido apenas a dificuldades de atenção, mas também envolve impulsividade e agitação motora. Em resumo, o diagnóstico deve considerar a intensidade, a persistência e o impacto das manifestações observadas. De acordo com Farhat e Polanczyk (2023), a compreensão clínica depende de uma análise criteriosa do desenvolvimento infantil e de fatores associados à trajetória escolar.

Os critérios para identificação do transtorno têm sido constantemente atualizados, buscando contemplar a diversidade de manifestações que se apresentam no contexto educacional. Por exemplo, uma criança pode apresentar apenas desatenção, enquanto outra manifesta predominantemente impulsividade. Some-se a isto a necessidade de diferenciar tais características de comportamentos comuns da infância. Conforme afirma Mattos *et al.* (2021), a definição de critérios diagnósticos atualizados é essencial para que não ocorra medicalização desnecessária.

Em muitos casos, a linha entre o comportamento esperado em determinadas idades e a patologia clínica é muito tênue. De fato, essa dificuldade de delimitação gera incertezas entre professores e familiares. E, na prática pedagógica, tal imprecisão provoca dúvidas sobre como intervir adequadamente. Segundo Soares e Goulart (2023), é preciso considerar os contextos sociais e culturais que influenciam a percepção de normalidade.

A literatura especializada aponta que os sintomas geralmente se manifestam antes dos sete anos de idade, sendo recorrentes tanto em casa quanto na escola. Assim que os sinais são notados, recomenda-se que haja encaminhamento para especialistas, evitando diagnósticos baseados apenas em impressões superficiais. Para Santos (2023), a avaliação precoce e bem

fundamentada pode reduzir impactos negativos na vida escolar da criança.

Há estudos que revelam que o transtorno se expressa de diferentes formas em meninos e meninas, variando conforme fatores ambientais e biológicos. Em outras palavras, não se trata de uma manifestação homogênea. Também é importante destacar que os indicadores podem mudar ao longo do tempo, exigindo reavaliações. Conforme explica Oliveira e Pinto (2025), a complexidade do fenômeno demanda abordagens pedagógicas e médicas complementares.

A construção do diagnóstico deve ser multidisciplinar, envolvendo profissionais da psicologia, psiquiatria e pedagogia. A propósito, essa integração permite análises mais completas e evita que a responsabilidade recaia exclusivamente sobre o professor. O cumprimento das normativas legais garante maior suporte às famílias e escolas no processo de identificação. (Pires, 2025, p. 3).

Os avanços tecnológicos também contribuíram para aprimorar as avaliações, por meio de instrumentos padronizados e escalas comportamentais. Entretanto, tais recursos não substituem a observação contínua em sala de aula e no ambiente familiar. Em síntese, é a articulação entre diferentes estratégias que gera resultados confiáveis. Ximenes e Franco (2025) indicam que o respaldo da legislação fortalece o reconhecimento do transtorno nas escolas brasileiras.

No centro do debate, encontra-se a medicalização da infância, que muitas vezes rotula comportamentos comuns como sintomas patológicos. Em contrapartida, há necessidade de identificar aqueles que efetivamente precisam de acompanhamento especializado. Por certo, essa é uma das maiores controvérsias atuais. Segundo Almeida (2022), compreender tais limites é essencial para não banalizar a utilização do diagnóstico.

O diagnóstico precoce contribui para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes. Por exemplo, professores que compreendem o funcionamento cognitivo e comportamental desses estudantes podem adaptar estratégias para favorecer a aprendizagem. Em seguida, há maior possibilidade de inclusão e desenvolvimento. Conforme Lopes e Noronha (2025), práticas pedagógicas direcionadas tornam-se ferramentas indispensáveis nesse processo.

A compreensão ampla do transtorno exige diálogo constante entre ciência e prática docente. Em outras palavras, não basta que os profissionais conheçam apenas os critérios médicos; é preciso entender como eles se materializam no cotidiano da sala de aula. Assim, estabelece-se uma ponte entre teoria e prática, garantindo respostas pedagógicas contextualizadas. Para Ximenes e Franco (2025), a escola exerce papel fundamental na mediação desse conhecimento.

A linha tênue entre teimosia e TDAH: distinções comportamentais no contexto escolar

Muitos comportamentos infantis, como a resistência em cumprir ordens ou a recusa em seguir rotinas, podem ser confundidos com manifestações de um transtorno de atenção. Porém, o simples ato de desobedecer ou insistir em determinada postura não pode ser automaticamente classificado como patologia. Além disso, compreender a diferença entre teimosia e uma condição clínica é essencial para que não haja equívocos diagnósticos. Para Santos (2023), o olhar pedagógico deve considerar tanto o desenvolvimento típico quanto as singularidades de cada criança.

A teimosia, muitas vezes, está associada ao processo de construção da autonomia e da identidade infantil, representando fases naturais de desenvolvimento. Do mesmo modo, comportamentos de desafio podem ser interpretados como tentativas da criança de afirmar sua vontade própria. Entretanto, quando há persistência excessiva, intensidade elevada e prejuízos sociais ou acadêmicos, o olhar precisa ser redobrado. Segundo Oliveira e Pinto (2025), é fundamental não reduzir manifestações comuns a uma condição clínica sem análise criteriosa.

Em muitas escolas, os professores relatam dificuldades em distinguir se uma criança apresenta resistência comportamental passageira ou sinais de um transtorno mais complexo. Somando a isso, a falta de preparo técnico pode levar à generalização inadequada de comportamentos. Em outras palavras, a ausência de formação continuada tende a aumentar os equívocos de interpretação. De acordo com Almeida (2022), essa lacuna compromete o processo de inclusão e pode resultar em rótulos prejudiciais.

Do ponto de vista psicológico, a teimosia está diretamente relacionada à fase de experimentação e ao desejo de testar limites. No entanto, o transtorno se caracteriza por padrões que persistem de forma desproporcional em diversos ambientes. Ao passo que um comportamento teimoso pode ser contornado com diálogo e regras claras, o transtorno exige acompanhamento profissional. Para Mattos *et al.* (2021), o reconhecimento dos sintomas deve ser pautado em critérios objetivos e observações prolongadas.

Professores e famílias muitas vezes vivenciam dilemas ao lidar com a criança que resiste em obedecer, sem saber se o quadro reflete apenas uma fase ou se revela um problema mais profundo. Por isso, compreender as diferenças auxilia no planejamento de intervenções pedagógicas adequadas. Também é relevante evitar o uso precipitado de medicamentos quando o quadro não se confirma clinicamente. Medicalizar condutas normais de desenvolvimento é um dos maiores riscos da contemporaneidade. (Soares e Goulart, 2023, p. 7).

No ambiente escolar, a confusão entre os dois fenômenos pode gerar conflitos de relacionamento entre aluno e professor. Por exemplo, uma criança persistente pode ser taxada como portadora de déficit de atenção, sem que se investiguem outras causas. A propósito, tais equívocos prejudicam a autoestima e a integração social. Conforme Ximenes e Franco (2025), a legislação brasileira busca garantir que avaliações cuidadosas precedam qualquer definição de diagnóstico no espaço escolar.

A teimosia costuma ser episódica e situacional, aparecendo em determinados momentos ou diante de figuras de autoridade. Já o transtorno se expressa de maneira contínua, atravessando diferentes espaços e contextos. Em síntese, não basta analisar um único ambiente ou episódio para definir um quadro clínico. Para Pires (2025), políticas públicas que assegurem apoio multidisciplinar são fundamentais para evitar diagnósticos equivocados e exclusão escolar.

Do mesmo modo, é importante que os profissionais da educação estejam atentos às particularidades do comportamento infantil, reconhecendo que fases de maior oposição fazem parte do processo de amadurecimento. Por certo, o desafio está em identificar quando a conduta ultrapassa os limites do esperado e se torna prejudicial. Segundo Lopes e Noronha (2025), estratégias pedagógicas de apoio podem reduzir significativamente a confusão entre teimosia e transtorno.

Outro ponto que merece destaque é o papel da observação longitudinal. Ao longo do tempo, é possível identificar se os padrões de comportamento se mantêm e causam prejuízos consistentes. Dessa forma, torna-se mais fácil separar manifestações passageiras de um quadro clínico consolidado. Para Farhat e Polanczyk (2023), somente análises que consideram a evolução do desenvolvimento são capazes de assegurar diagnósticos precisos.

A distinção entre teimosia e transtorno demanda cautela, observação e conhecimento técnico. Em outras palavras, não se pode reduzir o fenômeno a estereótipos ou julgamentos apressados. Recomenda-se, portanto, que professores e famílias atuem em parceria, buscando suporte profissional sempre que necessário. Conforme Santos (2023), a escola deve assumir postura acolhedora e investigativa, evitando rotulações que comprometam a trajetória acadêmica da criança.

Implicações pedagógicas do TDAH: desafios e estratégias de intervenção

O impacto do transtorno no ambiente escolar é uma das questões mais debatidas na literatura educacional contemporânea, pois interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as crianças diagnosticadas enfrentam dificuldades

em manter a atenção em atividades prolongadas, apresentando dispersão frequente e impulsividade. Em outras palavras, isso exige do professor um olhar diferenciado e metodologias flexíveis que valorizem a singularidade. Para Oliveira e Pinto (2025), o reconhecimento dos desafios docentes é essencial para ampliar práticas inclusivas.

A escola, como espaço de socialização, precisa adaptar suas práticas para garantir equidade. Do mesmo modo, cabe aos educadores desenvolver estratégias que possibilitem maior engajamento e participação dos estudantes com dificuldades de atenção. Entretanto, é comum observar que muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com as demandas específicas. Segundo Santos (2023), a ausência de formação adequada resulta em barreiras pedagógicas que dificultam a inclusão plena.

Entre os desafios mais citados, está a dificuldade em manter a disciplina em sala de aula, uma vez que a criança com transtorno tende a quebrar regras com frequência. Também se percebe resistência em seguir instruções ou em permanecer em tarefas repetitivas. A propósito, tais situações podem gerar estresse nos professores e frustração nos colegas de turma. De acordo com Almeida (2022), a falta de clareza na distinção entre comportamento esperado e transtorno acentua os conflitos escolares.

Um dos caminhos mais discutidos para amenizar os impactos consiste na personalização do ensino. Por exemplo, dividir atividades extensas em etapas menores, propor tarefas mais dinâmicas e utilizar recursos visuais. Assim, a criança pode se engajar de forma progressiva e não se sentir sobrecarregada. Para Lopes e Noronha (2025), práticas pedagógicas adaptativas representam ferramentas eficazes para favorecer o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

A cooperação entre família e escola é outro fator indispensável. Somando a isso, a comunicação constante permite que os professores compreendam melhor os contextos familiares e possam alinhar estratégias. Em resumo, a parceria fortalece o vínculo e reduz tensões no processo de aprendizagem. Conforme Ximenes e Franco (2025), a legislação vigente reforça a necessidade de diálogo entre os diferentes agentes envolvidos no cuidado da criança.

Recursos didáticos diferenciados, como jogos pedagógicos, uso de tecnologias e atividades práticas, podem ampliar as possibilidades de ensino. Em muitos casos, a gamificação do conteúdo favorece a concentração e motiva os estudantes. Também é válido destacar que o uso de metodologias ativas tem mostrado resultados promissores. Segundo Soares e Goulart (2023), a adoção de recursos inovadores contribui para reduzir a medicalização excessiva, colocando a aprendizagem como centro da atenção.

Outro desafio é a resistência de alguns docentes em modificar suas práticas tradicionais, muitas vezes pautadas em métodos expositivos e pouco interativos. Porém, a inclusão exige abertura para novas abordagens que contemplem a diversidade. Igualmente, é importante

investir em formação continuada que prepare os professores para lidar com diferentes necessidades educacionais. De acordo com Pires (2025), políticas públicas consistentes devem assegurar esse suporte aos profissionais da educação.

O acompanhamento psicológico dentro do espaço escolar também pode auxiliar na identificação precoce e no encaminhamento adequado dos casos. Por vezes, professores percebem sinais, mas não possuem instrumentos técnicos para interpretar adequadamente. Dessa forma, a presença de equipes multiprofissionais colabora para a tomada de decisões mais embasadas. Conforme Mattos *et al.* (2021), o trabalho coletivo é indispensável para evitar equívocos e proporcionar melhores condições de aprendizagem.

É preciso lembrar que o estigma ainda persiste e muitas vezes afeta negativamente a autoimagem da criança. Quando rotulada de forma inadequada, ela tende a acreditar que não é capaz de aprender, desenvolvendo sentimentos de exclusão. Portanto, cabe à escola promover um ambiente de acolhimento e valorização. Para Farhat e Polanczyk (2023), reconhecer as especificidades do desenvolvimento humano é passo fundamental para a construção de trajetórias educativas mais justas.

As implicações pedagógicas do transtorno não podem ser reduzidas a simples dificuldades disciplinares, mas devem ser compreendidas como parte de um fenômeno complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Recomenda-se, portanto, que escolas e professores adotem práticas inclusivas que transcendam a padronização. Em síntese, cabe ao ensino público e privado construir estratégias que reconheçam as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem. Segundo Santos (2023), a inclusão verdadeira é aquela que não só integra, mas transforma o espaço escolar em um ambiente de pertencimento.

Políticas públicas e legislações voltadas para a inclusão de alunos com TDAH

A formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com dificuldades de atenção representa um avanço significativo no cenário educacional brasileiro. Além disso, a legislação tem buscado assegurar o direito à educação de qualidade e o acesso a recursos pedagógicos adequados. Em outras palavras, não se trata apenas de reconhecer a existência do transtorno, mas de garantir que a escola esteja preparada para acolher esses estudantes. Para Pires (2025), a implementação da Lei nº 14.254/2021 trouxe novas perspectivas para o acompanhamento escolar.

O marco legal citado estabelece a obrigatoriedade de atendimento especializado e suporte pedagógico direcionado, visando reduzir desigualdades e promover equidade. Do mesmo modo, a lei reforça que o diagnóstico não pode ser interpretado como justificativa

para a exclusão ou segregação dos alunos. Entretanto, sua efetivação depende da atuação dos sistemas de ensino em nível municipal, estadual e federal. Conforme Ximenes e Franco (2025), o cumprimento da legislação exige fiscalização contínua e compromisso político.

Outro aspecto relevante é que o ordenamento jurídico brasileiro, ao adotar medidas inclusivas, alinha-se a diretrizes internacionais de direitos humanos e educação inclusiva. A propósito, documentos como a Declaração de Salamanca e as metas do Plano Nacional de Educação reforçam a necessidade de ampliar a participação de alunos com necessidades específicas. Segundo Oliveira e Pinto (2025), as normas nacionais precisam dialogar com compromissos internacionais para garantir legitimidade e coerência.

Apesar dos avanços, muitos desafios persistem na aplicação efetiva das políticas educacionais. Em síntese, a carência de formação docente, a ausência de infraestrutura adequada e a limitação de recursos dificultam a plena inclusão. Por isso, políticas públicas devem ser acompanhadas de investimentos em capacitação e materiais pedagógicos. Para Santos (2023), o distanciamento entre legislação e prática escolar ainda é um obstáculo a ser superado.

No campo da gestão educacional, cabe às secretarias de ensino elaborar estratégias que articulem recursos financeiros, pedagógicos e humanos. Igualmente, é fundamental que haja monitoramento constante das escolas para verificar se o direito dos estudantes está sendo garantido. Em resumo, a política pública só se concretiza quando se traduz em práticas cotidianas dentro das salas de aula. De acordo com Almeida (2022), a falta de monitoramento fragiliza a efetividade das normativas.

As políticas de inclusão, além de garantir acesso, devem prezar pelo desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Isso significa que a escola deve se organizar para atender às necessidades individuais, oferecendo metodologias diversificadas e acompanhamento contínuo. Por fim, cabe destacar que a legislação também prevê o envolvimento da família no processo de aprendizagem. Para Lopes e Noronha (2025), o suporte escolar deve ser entendido como um conjunto de práticas interligadas, não como ações isoladas.

Outro ponto de análise é o financiamento das políticas públicas, uma vez que muitos municípios enfrentam limitações orçamentárias que inviabilizam ações inclusivas. Entretanto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pode ser um aliado importante quando bem direcionado. Assim, o debate sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas também perpassa a questão do investimento público. Segundo Farhat e Polanczyk (2023), é inviável garantir avanços significativos sem aporte financeiro adequado.

As políticas também devem contemplar programas de conscientização e formação continuada para professores. De fato, somente com a preparação adequada os educadores poderão reconhecer sinais e aplicar estratégias inclusivas. Nesse sentido, iniciativas

governamentais precisam incentivar cursos, palestras e capacitações que dialoguem com a realidade escolar. Para Soares e Goulart (2023), a informação é o principal instrumento para combater preconceitos e reduzir diagnósticos equivocados.

Em alguns estados, observa-se a criação de legislações complementares que regulamentam práticas pedagógicas específicas para alunos diagnosticados. De quando em quando, essas normativas surgem como tentativas de ampliar o alcance da lei federal, adaptando-a às realidades locais. Todavia, a falta de padronização pode gerar desigualdade no atendimento entre regiões. De acordo com Mattos *et al.* (2021), a padronização de diretrizes nacionais é essencial para reduzir disparidades educacionais.

Em conclusão, as políticas públicas e legislações voltadas para a inclusão de estudantes com dificuldades de atenção representam conquistas significativas, mas ainda carecem de maior aplicabilidade prática. Em síntese, é preciso consolidar a articulação entre leis, investimentos e ações pedagógicas para que o direito à educação inclusiva seja plenamente efetivado. Por sua vez, a escola deve assumir papel ativo na promoção da equidade. Conforme Ximenes e Franco (2025), garantir o acesso é apenas o primeiro passo, sendo necessário avançar em direção à permanência e ao sucesso escolar desses estudantes.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu compreender de forma mais ampla a complexidade que envolve a distinção entre comportamentos de teimosia e manifestações próprias do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ao retomar os objetivos estabelecidos, observa-se que foi possível discutir conceitos fundamentais, identificar os desafios pedagógicos e analisar as legislações e políticas públicas que sustentam a inclusão escolar. Dessa forma, confirma-se que a proposta alcançou resultados satisfatórios, proporcionando uma análise consistente para o campo educacional.

Os resultados encontrados reforçam a relevância de considerar aspectos clínicos, pedagógicos e sociais de maneira integrada. A investigação mostrou que a linha tênue entre comportamento e patologia exige cautela, conhecimento técnico e práticas educativas adaptativas. Além disso, verificou-se que a escola deve atuar como espaço de acolhimento e não de exclusão, assumindo a responsabilidade de promover estratégias que favoreçam a aprendizagem e a convivência social dos alunos diagnosticados.

Entre as limitações do trabalho, destaca-se a escassez de estudos nacionais que tratam especificamente da diferenciação entre teimosia e transtorno em contextos pedagógicos. Embora existam avanços significativos na produção acadêmica, percebe-se que a temática ainda carece de maior aprofundamento empírico. Essa constatação aponta para a

necessidade de pesquisas que explorem a percepção de professores, familiares e profissionais de saúde de forma conjunta, ampliando o debate interdisciplinar.

A investigação contribui para reflexões no campo acadêmico e pode servir de referência para educadores e pesquisadores interessados em práticas inclusivas. Recomenda-se que futuros estudos busquem analisar metodologias de ensino aplicadas em diferentes realidades escolares, avaliando seus impactos no desempenho e no bem-estar de crianças com dificuldades de atenção. Com isso, abre-se a possibilidade de construir caminhos mais sólidos para uma educação justa, equitativa e transformadora.

Referências

ALMEIDA, Simoni Alves Pereira. O TDAH no contexto escolar. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 27, p. 69-73, abr. 2022. DOI: 10.52078/2675-2573.rpe.27.2022.art.241. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/241>. Acesso em: 25 set. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

CARVALHO DE FIGUEIRÊDO LOPES, Thais Andrea; RODRIGUES NORONHA, Ana Tereza Boueres. Práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno com TDAH. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-079. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7573>. Acesso em: 03 out. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FARHAT, Luis Carlos; POLANCZYK, Guilherme Vanoni. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade ao longo do desenvolvimento: epidemiologia, etiologia e terapêutica**. Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003185096>. Acesso em: 03 out. 2025.

LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo; NORONHA, Ana Tereza Boueres Rodrigues. Normatização da integração das crianças com TDAH na educação: uma análise das leis escolares. **Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID2955_TB6328_08112023114922.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

MATTOS, Paula; *et al.* TDAH: atualização dos estudos que trazem diagnóstico e terapêutica. **Brazilian Journal of Scientific Research**, 2021. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20210711_102005.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, Ângela Maria Lima de; PINTO, Fábio Coelho. Desafios docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura. **Revista FT**, v. 29, edição 148, jul. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-docente-na-inclusao-de-criancas-com-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah-uma-revisao-de-literatura/>. Acesso em: 03 out. 2025.

PIRES, Cristiane Felix de Siqueira. **A insuficiência de políticas públicas para o atendimento de alunos com TDAH no sistema educacional brasileiro: implementação da Lei nº 14.254/2021**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/9006>. Acesso em: 03 out. 2025.

SANTOS, Thais Vieira Gois dos. TDAH nas escolas: desafios pedagógicos e estratégias para a inclusão. **Cairu em Revista**, Salvador, dez./jan. 2023. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20241/01_TDAH_ESCOLAS_%20DESAFIOS_PEDAGOGICOS.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

SOARES, Luísa Arcoverde Bezerra; GOULART, Daniel Magalhães. Medicalização da educação, TDAH e subjetividade: um estudo de caso para além do diagnóstico. **Revista Educação (Educa)**, São Paulo, n. 56, 2023. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202023000100048&script=sci_arttext. Acesso em: 03 out. 2025.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.05

Ludicidade e Educação Infantil: reflexões sobre o brincar o desenvolvimento integral

Janaina Aparecida de Souza Oliveira

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Introdução

A Educação Infantil constitui a etapa inicial da Educação Básica, destinada a crianças de zero a cinco anos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, social, afetivo e cultural, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018). Trata-se de um período decisivo para a constituição das bases que sustentarão os processos de aprendizagem ao longo da vida escolar, bem como para a formação de valores, hábitos e atitudes. Nesse cenário, o brincar ocupa uma posição central, pois, por meio dessa atividade, a criança explora o mundo, estabelece relações, vivencia diversas situações e amplia suas potencialidades (Kishimoto, 2011; Vygotsky, 2007).

Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma fase específica e singular do desenvolvimento humano. Conforme argumenta Ariès (1981), durante séculos a criança era percebida como um “adulto em miniatura”, sendo inserida precocemente em tarefas laborais e responsabilidades sociais. Apenas com as transformações culturais, sociais e pedagógicas, especialmente ao longo do século XX, a infância passou a ser valorizada como uma etapa própria, que exige experiências intencionais e adequadas para favorecer a formação integral da criança. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) afirmam que a criança é um;

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras nas Creches, reforça essa concepção ao destacar que,

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade (Brasil, 2012, p. 11).

Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) inclui o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando sua relevância. A partir desse reconhecimento, a brincadeira assume posição central no cotidiano da educação infantil, consolidando-se como prática fundamental para o desenvolvimento saudável e para a construção de aprendizagens significativas.

O ato de brincar, frequentemente percebido apenas como entretenimento ou passatempo, constitui, na verdade, um processo complexo que mobiliza múltiplas aprendizagens. Vygotsky (2007) sustenta que, ao brincar, a criança internaliza normas, valores e regras sociais, ampliando, simultaneamente, suas capacidades cognitivas e linguísticas. Piaget (1978), por sua vez, destaca que a atividade lúdica está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da inteligência, uma vez que, por meio das brincadeiras, a criança experimenta, erra, acerta e constrói conhecimento. Como afirma o autor, “[...] quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (Piaget, 1978, p. 67). Dessa forma, o brincar na Educação Infantil deve ser compreendido como atividade pedagógica intencional, e não apenas como momento recreativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, reforça a centralidade do brincar ao afirmar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem se organizar a partir de dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Com base nesses eixos, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, entre os quais se destaca o direito de brincar (Brasil, 2018, p. 27). Isso implica reconhecer que o brincar não pode ser tratado como uma atividade secundária, mas precisa ser incorporado como elemento essencial do planejamento curricular, valorizando a curiosidade, a imaginação e a criatividade das

crianças. Nesse sentido, a criança aprende quando brinca, e o professor desempenha um papel essencial ao assegurar experiências lúdicas ricas e significativas.

Estas reflexões partem da problemática: “Como o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil?”. Olhar para esta temática se torna relevante ao considerar que, em muitas instituições, as práticas pedagógicas ainda estão centradas em atividades formais, priorizando conteúdos rígidos e metodologias pouco adequadas à infância. Essa realidade reforça a necessidade de reflexão sobre a valorização da ludicidade como eixo pedagógico.

A escolha do tema justifica-se pela compreensão de que o brincar constitui um direito fundamental da criança, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e por documentos internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Para além de um direito, o brincar configura-se como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de favorecer o desenvolvimento integral, contemplando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Dessa forma, discutir o brincar na Educação Infantil implica defender práticas educativas que reconheçam a singularidade da infância e promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

O objetivo geral deste texto consiste em analisar a relevância do brincar na Educação Infantil, compreendendo-o como uma prática indispensável para promover aprendizagens significativas e contextualizadas e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Para a tessitura deste artigo, foram consultados livros clássicos da área da educação, artigos científicos publicados em periódicos especializados, dissertações, teses e documentos oficiais, buscando realizar uma análise crítica da produção existente sobre o tema, favorecendo reflexões fundamentadas e pertinentes à prática pedagógica.

Diante do exposto, torna-se evidente que compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil é condição essencial para consolidar práticas pedagógicas que respeitem a criança em sua totalidade e assegurem seu desenvolvimento integral (Brasil, 2018). A articulação dos marcos legais, referenciais teóricos e evidências científicas, neste estudo busca ampliar o debate sobre a centralidade da ludicidade nos processos educativos, reafirmando que brincar é um direito da criança, que não deve ser relegado, pois consiste em um caminho potente para a construção de conhecimentos, vínculos e significados. Assim, ao analisar a relevância das experiências lúdicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pretende-se contribuir para o fortalecimento de práticas mais sensíveis, intencionais e alinhadas às necessidades e singularidades das crianças pequenas.

O brincar como direito da criança

O brincar é reconhecido como um direito fundamental de todas as crianças, sendo

considerado essencial para o desenvolvimento integral, contemplando aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e culturais. O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelece, em seu artigo 16, que toda criança tem direito à liberdade de brincar, praticar esportes e participar de atividades recreativas. Tal dispositivo legal reforça que a infância não deve ser entendida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como um período dotado de experiências próprias e significativas, no qual o brincar se configura como uma prática essencial para o crescimento e a aprendizagem.

Além da legislação nacional, documentos internacionais reconhecem o brincar como direito fundamental. A Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989), por exemplo, estabelece que todas as crianças devem ter garantido o acesso às atividades lúdicas, culturais e recreativas, promovendo sua saúde, bem-estar e socialização. Dessa forma, brincar deixa de ser visto apenas como entretenimento, assumindo papel estratégico na formação integral da criança.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa perspectiva ao reconhecer o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando sua centralidade no processo educativo (Brasil, 2018). O documento aprofunda essa compreensão ao definir o brincar, juntamente com as interações, como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Nessa abordagem, o brincar é entendido como uma atividade que permite à criança assumir diferentes papéis, explorar o ambiente, construir significados e desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a respeitar regras, compartilhar, lidar com conflitos e expressar sentimentos, fortalecendo, assim, sua autonomia e identidade. Nessa perspectiva, Kishimoto (2011) destaca que,

[...] o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, pois permite a exploração do ambiente, a interação social e a construção de conhecimentos, sendo considerado um direito inalienável da criança (Kishimoto, 2011, p. 45).

Kishimoto (2011) enfatiza a necessidade de incorporar o brincar de forma intencional às práticas pedagógicas, reconhecendo que a ludicidade vai além dos momentos de lazer ou recreação e se constitui como um recurso educativo fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, cabe às instituições de Educação Infantil garantir ambientes propícios, disponibilizar diversos materiais e assegurar tempo suficiente para que as crianças participem de atividades lúdicas, considerando suas singularidades, ritmos e interesses próprios.

Assim, o brincar não deve ser compreendido como mero passatempo ou atividade acessória no cotidiano escolar. Ele constitui um direito fundamental da criança, que precisa

ser assegurado, valorizado e cuidadosamente planejado pelo professor, configurando-se como prática pedagógica e social imprescindível para a formação integral, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de competências essenciais que acompanharão a criança ao longo de toda a sua trajetória.

O brincar e o desenvolvimento integral

A atividade de brincar na Educação Infantil transcende uma mera prática recreativa, configurando-se como um instrumento indispensável ao desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e culturais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o brincar é eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois possibilita aprendizagens significativas e contextualizadas. Por meio da brincadeira, a criança experimenta diferentes formas de interação com o mundo, internaliza regras, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação integral. Vygotsky (2007) destaca que, no brincar, a criança expande sua imaginação e desenvolve funções psicológicas superiores; Piaget (1971) ressalta que o jogo é essencial para o desenvolvimento cognitivo; e Kishimoto (2011) evidencia a importância do lúdico como recurso pedagógico na Educação Infantil.

Segundo Piaget (1978), a brincadeira exerce um papel central no processo de construção do conhecimento, ao permitir que a criança assimile e organize a realidade a partir de suas próprias experiências. Nesse movimento, ao buscar diferentes soluções para os desafios que encontra, a criança desenvolve o raciocínio lógico, fortalece o pensamento simbólico e amplia sua capacidade de tomar decisões. Nessa mesma direção, Winnicott (1982) afirma que

Brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde. O não-brincar em uma criança pode significar que ela esteja com algum problema, o que pode prejudicar seu desenvolvimento. O mesmo pode-se dizer de adultos quando não brincam ou quando proíbem ou inibem a brincadeira nas crianças, privando-as de momentos que são importantes em suas vidas, e nas dos adultos também. (Winnicott, 1982 p. 176).

Vygotsky (2007) aprofunda essa compreensão ao destacar o caráter mediador do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao interagir com outras crianças e com adultos, a criança vivencia situações que mobilizam e ampliam competências como linguagem, atenção, memória e raciocínio, inserindo-se na chamada “zona de desenvolvimento proximal”. Nesse ambiente, ela realiza ações que, sozinha,

ainda não seria capaz de executar, o que potencializa aprendizagens mais complexas e consistentes. Como afirma o autor: “[...] A brincadeira é um espaço privilegiado onde a criança internaliza habilidades sociais e cognitivas, utilizando a interação com o outro para avançar em sua zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2007, p. 107).

Além dos aspectos cognitivos, o brincar também desempenha um papel fundamental nas dimensões afetivas e emocionais do desenvolvimento infantil. Wallon (2007) destaca que a ludicidade favorece a expressão de sentimentos, a construção de vínculos afetivos, o cultivo da empatia e o fortalecimento da autoestima. Ao envolver-se em brincadeiras, a criança experimenta sensações de prazer, acolhimento e pertencimento, vivências indispensáveis para o equilíbrio psicológico e para a construção de sua identidade. O autor afirma: “[...] o brincar é um recurso privilegiado para a expressão emocional da criança, permitindo vivenciar sentimentos, estabelecer vínculos afetivos e consolidar sua identidade pessoal e social” (Wallon, 2007, p. 112).

A literatura também destaca que o brincar constitui um importante eixo para o desenvolvimento integral da criança. No âmbito motor, possibilita o aprimoramento da coordenação, do equilíbrio e da percepção corporal. No campo social, favorece a cooperação, o compartilhamento e a resolução de conflitos. Já no aspecto cultural, o brincar permite à criança explorar valores, normas e símbolos presentes em seu contexto sociocultural (Kishimoto, 2011).

Portanto, o brincar deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica fundamental, capaz de articular as diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Mais do que uma atividade de lazer, configura-se como uma prática que favorece aprendizagens significativas, fortalece habilidades socioemocionais e contribui para a construção da autonomia e da identidade da criança.

A mediação docente nas experiências de brincar

O professor da Educação Infantil desempenha um papel central como mediador do brincar, assumindo a responsabilidade de planejar, organizar e acompanhar as atividades lúdicas de maneira intencional e fundamentada. Sua atuação envolve a criação de contextos educativos que favoreçam a exploração, a experimentação, a imaginação e a interação significativa entre as crianças. Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ressaltam que é atribuição do docente promover experiências que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que a mediação do adulto potencializa a aprendizagem ao permitir que a criança avance para além

de suas capacidades iniciais, enquanto Kishimoto (2011) reforça que a intencionalidade docente no brincar converte o lúdico em um instrumento pedagógico essencial.

Brougère (1997) destaca que o brincar constitui uma atividade cultural, produzida nas interações sociais e orientada pela mediação do adulto. Nessa perspectiva, cabe ao professor compreender o valor formativo da ludicidade e incorporá-la como recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas. Como afirma o autor, “o educador deve atuar como mediador, proporcionando contextos que possibilitem à criança explorar, imaginar, criar e interagir, garantindo que o brincar seja uma prática pedagógica intencional e significativa” (Brougère, 1997, p. 67).

Ao discutir o papel do brincar na educação infantil, Kishimoto (2011) destaca que o docente deve respeitar a espontaneidade da criança, oferecendo oportunidades diversificadas de brincadeiras que, embora não pautadas por regras rígidas, sejam conduzidas de modo a assegurar o alcance dos objetivos pedagógicos. A observação atenta do professor torna-se, nesse processo, fundamental para identificar interesses, dificuldades e habilidades, possibilitando adaptar as atividades às necessidades individuais e coletivas da turma. Como afirma a autora, “cabe ao educador planejar e organizar brincadeiras que sejam significativas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento integral da criança” (Kishimoto, 2011, p. 72).

Além disso, cabe ao professor incentivar a interação entre as crianças, estimulando a cooperação, a empatia e a capacidade de resolver conflitos, competências fundamentais para a formação social na infância. Dessa forma, a mediação docente converte a ludicidade em uma prática educativa estratégica, capaz de articular prazer, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ludicidade como eixo estruturante da Educação Infantil

A ludicidade deve ser reconhecida como elemento central do currículo da Educação Infantil, integrando-se de maneira planejada e intencional às práticas pedagógicas. A BNCC (2018) enfatiza que as experiências de aprendizagem precisam ser organizadas a partir das interações e das brincadeiras, promovendo vivências que contribuam para o desenvolvimento integral, a socialização e a construção de conhecimentos pelas crianças.

Para Kishimoto (2011), o ato de brincar compreende uma variedade de expressões como, dramatizações, jogos, artes, músicas, danças e brincadeiras tradicionais, que possibilitam à criança vivenciar e interpretar a cultura da qual faz parte, exercitar a imaginação e desenvolver criatividade e autonomia. Como afirma a autora, “o brincar é um instrumento pedagógico que articula a dimensão afetiva, social, cognitiva e motora

da criança, constituindo-se como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil” (Kishimoto, 2011, p. 85).

A ludicidade, quando intencionalmente planejada, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa ao articular diferentes áreas do conhecimento e favorecer a curiosidade, a exploração e a participação ativa da criança na construção do saber. Brincadeiras orientadas, jogos pedagógicos, atividades artísticas e situações de interação social permitem que a criança compreenda regras, desenvolva habilidades de cooperação, raciocínio lógico e resolução de problemas, vivenciando, simultaneamente, experiências de prazer e alegria.

Dando continuidade ao entendimento de que a ludicidade, quando planejada, potencializa a aprendizagem significativa, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece o brincar como uma forma privilegiada de aprendizagem na infância, por articular desenvolvimento integral e experiências culturais. Nessa mesma direção, Kishimoto (2011) compreende a ludicidade como um recurso pedagógico essencial, capaz de ampliar a criatividade e promover aprendizagens significativas. Piaget (1971) reforça essa perspectiva ao afirmar que o jogo é fundamental para a construção do pensamento lógico, enquanto Vygotsky (2007) destaca que, por meio das brincadeiras, a criança internaliza regras sociais e desenvolve funções psicológicas superiores.

Em complementação a BNCC (2018), ressalta que:

[...] Incorporar o brincar de forma estruturada no currículo é essencial para que a criança desenvolva competências cognitivas, socioemocionais e motoras, ao mesmo tempo em que vivencia experiências de pertencimento e criatividade” (Brasil, 2018, p. 45).

Assim, a ludicidade não pode ser concebida como atividade complementar ou de caráter recreativo. Ao contrário, deve ocupar lugar de destaque no planejamento pedagógico, assegurando que o brincar se configure como um espaço privilegiado de aprendizagem, de construção da identidade, de fortalecimento dos vínculos e de promoção do desenvolvimento integral da criança. Desse modo, consolida-se como um eixo estruturante e imprescindível da Educação Infantil.

Considerações finais

A pesquisa sobre o brincar na Educação Infantil evidenciou que essa prática não deve ser compreendida apenas como entretenimento ou passatempo, mas como um direito fundamental da criança e uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento

integral. Por meio das brincadeiras, as crianças constroem conhecimentos, elaboram sentidos sobre o mundo, aprimoram habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais e fortalecem sua autonomia e identidade.

Os resultados demonstram que, quando intencionalmente integrado ao currículo, o brincar gera aprendizagens significativas, amplia as possibilidades de socialização, estimula a criatividade e favorece experiências de prazer, bem-estar e segurança emocional. Evidenciou-se, ainda, o papel central da mediação docente: cabe ao professor planejar e organizar situações lúdicas que respeitem os interesses, ritmos e necessidades individuais das crianças, de modo que a ludicidade se consolide como eixo estruturante da Educação Infantil.

Apesar da relevância das contribuições identificadas, algumas limitações foram observadas. Destacam-se a escassez de estudos empíricos recentes sobre diferentes modalidades de brincadeira em variados contextos escolares e a limitação de observações diretas em sala de aula, que poderiam oferecer dados mais robustos sobre a implementação e os efeitos das práticas lúdicas no cotidiano educativo.

Em direção a pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos experimentais e observacionais que analisem a eficácia de distintos tipos de brincadeiras no desenvolvimento de habilidades específicas. Sugere-se também investigar como a formação continuada de professores pode qualificar a mediação do brincar, tornando-a mais estratégica, inclusiva e responsiva às necessidades das crianças. Além disso, novas pesquisas podem explorar o potencial da ludicidade na inclusão de crianças com necessidades especiais, contribuindo para práticas pedagógicas mais equitativas e acolhedoras.

Em síntese, o brincar revela-se uma prática pedagógica essencial, capaz de articular prazer, aprendizagem e desenvolvimento integral. Sua valorização e incorporação intencional no cotidiano escolar fortalecem uma educação que forma crianças mais autônomas, criativas, sensíveis, socialmente competentes e preparadas para enfrentar, com confiança, os desafios da vida.

Referências

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 set. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. **O brincar**: cultura, escola e socialização. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 07 jan. 2026.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.06

Tramas do brincar no processo de aprendizagem do Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Maria Grazilda Salviano Santos Silva

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Maria Souza dos Santos

Introdução

A infância é um período singular do desenvolvimento humano, marcado por descobertas, experiências sensoriais e cognitivas, processos de socialização e construção da identidade. Nesse cenário, o brincar ocupa posição central, sendo reconhecido como linguagem própria da criança e meio privilegiado de expressão, comunicação e aprendizagem. Desde as contribuições pioneiras de Froebel (1917), Piaget (1998), Wallon (1989) e Vygotsky (1991), a literatura pedagógica e psicológica passou a compreender o brincar como experiência fundante do desenvolvimento integral, articulando aspectos motores, emocionais, sociais, culturais e cognitivos.

No contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar foi progressivamente incorporado às políticas educacionais como direito e prática pedagógica, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmaram a educação como processo amplo, destinado à formação integral dos estudantes, respeitando suas especificidades etárias, interesses e necessidades (Soares, 2023).

Contudo, a realidade cotidiana das escolas brasileiras mostra que, apesar do

reconhecimento formal da importância do brincar, sua efetivação como prática pedagógica qualificada enfrenta inúmeros desafios. A intensificação da lógica da *accountability*¹, ancorada em avaliações externas padronizadas e na cobrança por resultados imediatos, tem restringido o tempo e o espaço destinados à ludicidade, comprimindo o currículo e subtraindo das crianças oportunidades de vivenciar experiências lúdicas que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento pleno (Silva *et al.*, 2025).

Soma-se a isso a precariedade de infraestrutura escolar, a ausência de espaços adequados para o brincar, o reduzido investimento em brinquedos de qualidade, além da formação inicial e continuada de professores, frequentemente limitada em relação à didática lúdica. Nesse cenário, o presente artigo problematiza a seguinte questão: quais são as contribuições efetivas do brincar no processo de aprendizagem nos anos iniciais, considerando as dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais do desenvolvimento infantil?

Diante desse problema de pesquisa, o artigo tem como objetivo geral analisar a importância do brincar no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, identificando seus fundamentos teóricos, seus impactos no desenvolvimento integral das crianças e os desafios para sua implementação pedagógica. Os objetivos específicos consistem em discutir concepções históricas e contemporâneas sobre o brincar, apresentar evidências científicas que demonstram sua eficácia na aprendizagem de conteúdos escolares, analisar as barreiras institucionais e pedagógicas que limitam a ludicidade no ambiente escolar e apontar caminhos para a valorização do brincar como prática metodológica transversal, integradora e emancipatória.

Metodologicamente, trata-se de uma revisão de literatura, realizada por meio da seleção e análise de produções científicas nacionais e internacionais, incluindo artigos publicados em periódicos indexados, dissertações, teses e obras de referência nas áreas de Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Infância. A busca foi realizada em bases como Google Acadêmico, SciELO e CAPES Periódicos, considerando publicações prioritariamente dos últimos dez anos, mas incluindo também autores clássicos que fundamentam a compreensão do brincar enquanto categoria teórico-prática. Foram utilizados descritores como “brincar”, “aprendizagem”, “educação infantil”, “ensino fundamental” e “pedagogia lúdica”, seguindo os critérios de pertinência ao tema e relevância acadêmica.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de revalorizar o brincar como eixo estruturante da prática educativa nos anos iniciais, frente aos riscos de sua descaracterização em razão de concepções reducionistas que privilegiam exclusivamente a

1 *Accountability* é parte de uma política educativa global que busca uma qualidade educativa, própria do gerencialismo com base nas avaliações externas, na prestação de contas e na responsabilização (Hermo; Verger, 2010; Oliveira-Dri; Pulido-Montes; Alventosa-Bleda, 2021).

transmissão de conteúdo. Reconhecer a ludicidade como direito inalienável da criança e como instrumento pedagógico que potencializa o aprendizado, a criatividade, a socialização e a construção de sentidos sobre o mundo é condição para a promoção de uma educação integral, democrática e humanizadora. Ao reunir evidências teóricas sobre o tema, este artigo busca contribuir para a reflexão de professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, reafirmando que o brincar é parte constitutiva de uma escola comprometida com o desenvolvimento pleno e com a dignidade da infância.

Fundamentação teórica sobre o brincar na Educação

Ao longo da história da Pedagogia, o ato de brincar foi assumindo significados diversos, indo da visão moralista dos séculos XVII e XVIII, que o relegava à mera frivolidade, até tornar-se eixo estruturante da Educação Infantil no século XXI. Durante o período moderno, predominaram concepções adultocêntricas que associavam o brincar à ociosidade e à preguiça moral, considerando-o um hábito a ser contido para garantir disciplina e formação de caráter nas crianças. Essa perspectiva limitava o potencial educativo das práticas lúdicas e subordinava o tempo da infância às finalidades produtivistas da sociedade, espelhando modelos de educação rigidamente normativos (Brougère, 2004).

A mudança tornou-se patente quando Friedrich Froebel, ao criar o Kindergarten em 1837, conferiu estatuto educativo às chamadas “ocupações” e “dons”, considerando o jogo a forma privilegiada pela qual a criança se exprime e aprende. Froebel concebia o brincar como uma atividade natural e essencial ao desenvolvimento humano, sendo os “dons” materiais pedagógicos projetados para estimular a percepção, a criatividade e o raciocínio lógico infantil, em um ambiente educativo pautado pela liberdade orientada (Froebel, 1917). Com isso, o pedagogo alemão rompeu com visões moralistas e introduziu o brincar como base metodológica para a educação da primeira infância, influenciando as concepções ocidentais sobre infância e aprendizagem.

Enquanto pensadores iluministas ainda buscavam submeter a infância a rígidas práticas de adestramento social, a emergência da Psicologia do Desenvolvimento no final do século XIX e início do século XX abriu caminho para reconhecer na ludicidade um processo de construção ativa de conhecimento e de cultura. Essa transição epistemológica evidenciou que o brincar como instrumento cognitivo, comunicativo e sociocultural, articulando a subjetividade infantil às práticas coletivas e históricas (Kishimoto, 2001; Brougère, 2004). Passou-se a compreender o lúdico como linguagem própria da criança, que organiza suas experiências e promove aprendizagens significativas.

Na primeira metade do século XX, Jean Piaget descreveu o brincar simbólico como etapa indispensável à formação das estruturas cognitivas, pois nele a criança assimila

a realidade segundo seu próprio esquema de ação, reelaborando-a imaginativamente. Ao investigar os jogos de faz de conta, Piaget demonstrou que, durante o jogo simbólico, a criança constrói representações mentais e exercita funções psicológicas essenciais para seu desenvolvimento intelectual (Piaget, 1998). Henri Wallon, por sua vez, destacou a dimensão afetivo-motora da ludicidade, demonstrando que as emoções mobilizadas nas brincadeiras se articulam ao desenvolvimento da inteligência, integrando o aspecto motor, o afetivo e o cognitivo em um processo unitário (Wallon, 1989).

Complementando essa leitura, Lev Vygotsky elucidou que o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal em que a criança atua além de seu nível cotidiano, apropriando-se de significados sociais e internalizando funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, a brincadeira possibilita à criança desempenhar papéis e experimentar regras sociais que ultrapassam sua capacidade real, funcionando como uma preparação para a vida adulta e para a participação cultural plena (Vygotsky, 1991). Esses aportes consolidaram a compreensão de que a brincadeira é um mecanismo de elaboração simbólica e de mediação sociocultural enraizado nos processos de aprendizagem, sendo atualmente reconhecida como eixo integrador do currículo na Educação Infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Nas décadas seguintes, a Pedagogia crítica passou a problematizar as condições materiais do brincar e seu enquadramento curricular. Essa vertente teórica, ao recusar abordagens tecnicistas, evidenciou que a simples inserção de atividades lúdicas no planejamento escolar não garante o respeito à infância enquanto sujeito de direitos. Sônia Kramer advertiu que a escola tende a esvaziar a potência do lúdico quando o subordina a conteúdos prescritivos, negligenciando a singularidade da infância e reduzindo o brincar a mera estratégia instrucional, desprovida de sentido para as crianças (Kramer, 2007). Tal crítica abriu espaço para debates sobre a forma como o brincar é instrumentalizado em práticas pedagógicas alheias às necessidades e aos interesses infantis.

Ao mesmo tempo, os estudos sociológicos de Manuel Sarmiento e Maria Cristina Gouvêa evidenciaram o brincar como prática geradora de culturas infantis próprias, cuja legitimidade requer escuta e participação no espaço escolar. Os autores apontaram que as crianças, ao brincarem, constroem sistemas simbólicos, criando regras, normas e narrativas que constituem culturas infantis (Sarmiento; Gouvêa, 2009). Sob essa ótica, o brincar não deve ser apenas um instrumento pedagógico, pois é um direito cultural e social, que permite às crianças expressarem suas subjetividades e produzirem significados sobre o mundo que habitam.

Essa inflexão teórica deslocou o foco da adequação didática para a agência da criança, reafirmando a ludicidade como processo cultural e político. Nesse sentido, a Pedagogia crítica enfatiza que o brincar não pode ser visto como apêndice das práticas

escolares, visto que é elemento estruturante do currículo, reconhecendo o protagonismo infantil na construção do conhecimento. Tal perspectiva implica repensar o planejamento educacional a partir dos interesses e linguagens das crianças, valorizando seus saberes e práticas cotidianas como pontos de partida para aprendizagens mais significativas (Kramer, 2007; Sarmiento; Gouvêa, 2009).

A literatura contemporânea reforça essa perspectiva ao evidenciar os benefícios pedagógicos e sociais da ludicidade. Em revisão integrativa, Aquino e Coutinho (2023) constataram que a ludicidade aumenta a motivação e a contextualização de saberes, especialmente quando vinculada a projetos interdisciplinares, pois permite ao estudante conectar conteúdos de diferentes áreas em situações reais de aprendizagem. Esses achados corroboram a importância de repensar o brincar como estratégia de desenvolvimento integral, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Investigações recentes confirmam esses efeitos positivos. Estudo de Gonçalves et al. (2024) demonstrou correlação positiva entre a frequência de momentos lúdicos planejados e a ampliação dos repertórios linguísticos nos anos iniciais, indicando que o brincar promove a aquisição de vocabulário e a fluência comunicativa das crianças. Da mesma forma, pesquisa conduzida por Beck, Capelette e Arcanjo (2023), ao analisar turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, mostrou que jogos colaborativos favorecem o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, desde que os docentes adotem intencionalidade pedagógica na seleção das atividades, reforçando a necessidade de formação docente voltada à pedagogia lúdica. Esses estudos reiteram que, para além de sua função recreativa, o brincar é um potente instrumento de construção de conhecimento e de cidadania infantil.

Entretanto, a apropriação docente desse referencial demanda formação inicial e continuada sensível às múltiplas dimensões do jogo. Pesquisa de Locatelli *et al.* (2019) mostrou lacunas nos cursos de Pedagogia quanto ao planejamento de práticas lúdicas inclusivas. Do mesmo modo, Canda, Souza e Souza (2010) evidenciaram que os professores ainda associam ludicidade a atividades compensatórias, e não a estratégias de mediação cognitiva. Quando esses entraves são superados, os resultados se consolidam. Ferreira e Francisconi (2021) verificaram melhora estatisticamente expressiva nos indicadores de participação e autonomia em turmas que vivenciaram oficinas lúdicas semanais. Já Guimarães e Ferreira (2022) identificaram impacto positivo na gestão de sala de aula quando a ludicidade é articulada à avaliação formativa.

A consolidação do brincar como direito fundamental reforça a necessidade de políticas públicas que o assegurem. A Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece explicitamente o direito ao jogo e às atividades recreativas adequadas à idade (ONU, 1989). No ordenamento brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante proteção integral ao desenvolvimento infantil, incluindo a promoção de ambientes que

estimulem o brincar (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê metodologias compatíveis com as características etárias (Brasil, 1996), ao passo que a Base Nacional Comum Curricular postula a ludicidade como eixo estruturante dos campos de experiência na Educação Infantil e dos componentes curriculares nos anos iniciais (Brasil, 2017). Tais normativos afirmam que brincar é condição para o exercício da cidadania e não mera concessão pedagógica.

Apesar dos avanços legais, a efetivação do direito ao brincar enfrenta obstáculos materiais e culturais. Silva et al. (2019) identificaram que pressões por desempenho em avaliações externas levam gestores a reduzir o tempo destinado às atividades lúdicas, reforçando práticas transmissivas. Vidal *et al.* (2023) demonstraram que a ausência de materiais adequados e espaços adaptados limita a implementação de jogos cooperativos nos anos iniciais.

As experiências como as relatadas por Novais e Franco (2022), que integraram o brincar heurístico ao cotidiano escolar, confirmam que a autonomia conferida à criança no manuseio de materiais não estruturados amplia a criatividade, a curiosidade investigativa e a resolução de problemas, favorecendo a emergência de hipóteses, classificações, experimentações e criações originais. Essa abordagem, ancorada em concepções construtivistas e sociointeracionistas, propicia um ambiente de aprendizagem em que o erro é ressignificado como parte do processo de descoberta, potencializando a autoconfiança e o protagonismo infantil. Bem como, ao disponibilizar materiais como tecidos, rolhas, conchas, potes e outros elementos sem funções predeterminadas, o brincar heurístico estimula diferentes linguagens expressivas, sendo reconhecido como estratégia potente para a educação estética, científica e emocional na primeira infância, conforme ressaltado por estudos recentes sobre metodologias ativas aplicadas à Educação Infantil (Novais; Franco, 2022), ou seja, a criança no centro do processo de aprendizagem.

Oliveira, Lima e Braga (2020) destacam, por sua vez, a relevância de envolver as famílias na construção de repertórios lúdicos, fortalecendo o vínculo escola-comunidade e ampliando as possibilidades de aprendizagem fora do espaço escolar, o que contribui para a continuidade de experiências significativas no cotidiano familiar. Dallabona e Mendes (2004), ao analisarem práticas de jogos simbólicos na Educação Infantil, reiteram que o brincar é um modo de ser-no-mundo que articula imaginação, linguagem e corporeidade, permitindo à criança a apropriação simbólica da realidade e a elaboração de sentidos sobre sua existência.

Ou seja, a fundamentação teórica contemporânea apresentada converge em reconhecer que o brincar cumpre funções epistemológicas, afetivas e socioculturais indispensáveis ao desenvolvimento infantil. Da perspectiva histórica às exigências normativas atuais, o jogo emerge como direito inalienável e ferramenta pedagógica

imprescindível. Cabe, pois, à instituição escolar ressignificar tempos, espaços e currículos, assegurando que a infância seja vivida na plenitude de suas experiências lúdicas, condição para aprendizagens significativas e para a formação de sujeitos críticos e criativos.

O brincar no processo de aprendizagem nos anos iniciais

O brincar é uma dimensão essencial da infância, sendo compreendido como uma atividade de lazer e um espaço privilegiado de produção cultural, socialização e aprendizagem. Na perspectiva da Sociologia da Infância, a criança é reconhecida como sujeito social e de direitos, produtor de significados e capaz de ressignificar o mundo adulto em suas práticas lúdicas. Sarmento (2004) observa que as culturas infantis se estruturam a partir da interatividade, da ludicidade, da reiteração e do jogo simbólico, pilares que conferem ao brincar um papel central na constituição da infância como categoria social.

Autores como Ramos e Brostolin (2022) destacam que as culturas infantis, expressas no brincar, se constroem historicamente e são constantemente reformuladas, espelhando o contexto social e a criatividade das crianças. Nesse sentido, o brinquedo, seja estruturado ou criado a partir de elementos do cotidiano, torna-se mediador simbólico entre a cultura adulta e a infantil, possibilitando experiências de ressignificação e aprendizagem (Brougère, 1997; Wajskop, 2012, *apud* Ramos e Brostolin, 2022). Essa visão rompe com a perspectiva adultocêntrica que, por muito tempo, reduziu a criança a um ser em formação, incapaz de agir sobre sua própria realidade.

A incorporação do brincar no processo de aprendizagem dos anos iniciais requer compreender que a ludicidade é prevista como direito de aprendizagem na própria Base Nacional Comum Curricular, a qual estabelece tempos, espaços e experiências em que o jogo deve articular-se aos campos de experiência e aos componentes curriculares, assegurando a centralidade da criança e a intencionalidade docente (Brasil, 2017). Ao assumir essa prescrição normativa, o planejamento deixa de confinar a brincadeira ao recreio, reposicionando-a como eixo metodológico capaz de mediar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em consonância com o princípio da aprendizagem ativa.

Considerar o brincar como estratégia pedagógica implica reconhecer que os jogos estruturados, as brincadeiras livres e as atividades heurísticas funcionam como espaços de investigação, negociação de regras e construção de significados, mobilizando raciocínio lógico, linguagem e cooperação (Silva *et al.*, 2025; Brougère, 2004). Ao organizar situações lúdicas alinhadas aos objetivos de aprendizagem, o professor produz contextos desafiadores nos quais a criança formula hipóteses, testa soluções e integra saberes interdisciplinares, resultando em níveis progressivos de autonomia intelectual e social.

Nos anos de alfabetização, o potencial do brincar adquire contornos específicos, pois os jogos de palavras, dramatizações e contação de histórias sustentam a aquisição do sistema de escrita ao aproximar código e sentido, ampliando repertórios linguísticos e favorecendo a consciência fonológica (Santos *et al.*, 2024; Freitas, 2023). Quando esses recursos são planejados de forma sequenciada, mantêm a criança engajada em práticas de leitura e produção textual que transbordam a decodificação, criando pontes entre experiência lúdica e construção de conhecimentos formais.

A presença do jogo corporal nas aulas de Educação Física reforça a dimensão integral da proposta, pois integra motricidade, pensamento crítico sobre regras e cultivo de valores socioemocionais, como respeito e empatia. A observação de práticas em escolas do Rio Grande do Sul demonstrou que a oferta de momentos de brincadeira livre amplia a expressão cultural do corpo e ressignifica o espaço escolar como território de vivências identitárias (Schwarzer, 2024).

A relação entre brincadeira, motivação e aprendizagem significativa ancora-se em fundamentos cognitivos consolidados. A teoria de Ausubel postula que a motivação intrínseca surge quando o novo conteúdo se ancora em sistemas de ideias relevantes para o aprendiz, condição que a atividade lúdica satisfaz ao conectar o conhecimento escolar ao universo experiencial da criança (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Produções recentes evidenciam que a mediação lúdica mantém elevados níveis de atenção sustentada, curiosidade e esforço voluntário na resolução de problemas (Gonçalves *et al.*, 2025).

O engajamento afetivo-cognitivo promovido pela ludicidade fortalece a memória de longo prazo, pois as experiências prazerosas desencadeiam liberações neuroquímicas associadas à consolidação sináptica, fenômeno descrito em revisões bibliográficas sobre ludicidade e educação (Aquino; Coutinho, 2023). Quando o professor conecta desafios lúdicos a objetivos claros e critérios de êxito negociados com a turma, o erro é ressignificado como parte do jogo, incentivando posturas investigativas e reduzindo a ansiedade típica de avaliações tradicionais.

No âmbito do desenvolvimento integral, a brincadeira atua como articuladora de dimensões física, cognitiva, emocional e ética, permitindo que a criança experimente papéis sociais, exercite empatia e elabore conflitos simbólicos sob mediação docente. Estudos mostram que projetos que combinam jogos cooperativos, cantinhos temáticos e exploração de materiais não estruturados fortalecem a criatividade, o autocontrole e a consciência corporal, além de favorecerem a observação, a formulação de hipóteses e a argumentação (Souza *et al.*, 2024). Essa convergência confirma aportes de Vygotsky sobre a criação de zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as crianças internalizam funções psicológicas superiores ao interagirem em atividades lúdicas guiadas pela colaboração (Vygotsky, 1991; Kishimoto, 2021).

A efetividade dessa abordagem, entretanto, depende de condições institucionais e de formação continuada. Trabalhos apontam que docentes com repertório teórico-prático sobre ludicidade elaboram sequências didáticas mais ricas, criam ambientes alfabetizadores lúdicos e realizam avaliações qualitativas que retroalimentam o planejamento (Locatelli; Lima; Altarugio, 2019). Em consonância, a gestão escolar precisa garantir materiais adequados, espaços flexíveis e tempos curriculares que legitimem o brincar como atividade e estruturante, e não como intervalo recreativo.

Ao alinhar intencionalidade pedagógica, motivação e perspectiva de desenvolvimento integral, o brincar converte-se em eixo articulador dos saberes escolares e das culturas infantis. A aprendizagem, nessa chave, transita da memorização abstrata para a construção de redes de significado que fazem sentido para a criança, produzindo trajetórias de autoria, participação e prazer estético (Santos et al., 2024; Brougère, 2004). Tal paradigma exige do professor sensibilidade para escuta e flexibilidade para negociar itinerários de exploração investigativa, qualificando o ensino por meio de vivências dialógicas.

Nesse ínterim, reconhecer o brincar como dispositivo metodológico, motor de motivação intrínseca e catalisador do desenvolvimento integral permite que os anos iniciais se constituam em ambiente propício à formação de sujeitos críticos, criativos e solidários. Trata-se de transformar o currículo em campo de experiências significativas em que cada criança aprende fazendo, experimentando, errando e recriando, amparada por mediações que respeitam seu tempo e sua cultura (Silva *et al.*, 2025).

Desafios e possibilidades para o brincar nos anos iniciais

O reconhecimento institucional do brincar como eixo estruturante dos anos iniciais no ensino fundamental ancora-se em marcos legais, como a Base Nacional Comum Curricular, que destaca a brincadeira como direito e prática pedagógica indispensável à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2017). Contudo, sua materialização cotidiana enfrenta barreiras persistentes que se entrecruzam em níveis estruturais, pedagógicos e culturais, evidenciando o hiato entre documento normativo e prática escolar. Na realidade das escolas brasileiras, há um distanciamento entre as diretrizes que reconhecem o brincar como linguagem própria da infância e as condições objetivas oferecidas para que ele se realize como experiência educativa plena e significativa (Kishimoto, 2021).

Sob a lógica da *accountability*, a ênfase em avaliações externas estimula planejamentos centrados na memorização de conteúdos, comprimindo tempos e espaços destinados às experiências lúdicas. A obsessão por resultados mensuráveis gera currículos sobrecarregados de objetivos conteudistas, em que a ludicidade é considerada perda de tempo

ou atividade paralela às tarefas “reais” de aprendizagem (Brougère, 2004). Nessa perspectiva reducionista, o recreio acaba sendo convertido no último reduto da brincadeira, quando deveria ser dispositivo metodológico transversal, capaz de articular saberes, socialização e imaginação criadora no cotidiano escolar (Kishimoto, 2021).

No plano físico, a precariedade de infraestrutura limita drasticamente as possibilidades do brincar. Pátios exíguos, salas superlotadas e ausência de brinquedos de qualidade restringem a exploração criativa do ambiente, comprometendo o protagonismo infantil e aumentando desigualdades regionais, sobretudo em zonas rurais e periferias urbanas (Farias; Saldanha, 2019). Sem espaços adequados para correr, manipular objetos, criar jogos simbólicos ou participar de dinâmicas coletivas, as crianças têm seu direito ao lazer e à expressão cerceados, sendo privadas de vivências essenciais ao seu desenvolvimento integral e à constituição de autonomia, identidade e cultura.

A formação inicial e continuada é outro ponto nevrálgico no processo de efetivação do brincar como prática pedagógica qualificada. Licenciaturas que oferecem carga horária reduzida a disciplinas de didática lúdica geram docentes pouco familiarizados com teorias do jogo e suas múltiplas dimensões, como cognitiva, afetiva, social, cultural e política, o que leva à reprodução de práticas expositivas que relegam o brincar a estratégia de recompensa comportamental, punindo ou premiando comportamentos sem explorá-lo como linguagem e processo de aprendizagem (Locatelli; Lima; Altarugio, 2019). Mesmo professores sensibilizados esbarram em concepções adultocêntricas que associam ludicidade a falta de seriedade, reforçando a ideia de que o ato de brincar não ensina “conteúdo”, perpetuando a dicotomia entre aprender e brincar (Kramer, 2007).

A carência de materiais adequados é outro obstáculo recorrente, mas não se esgota na ausência de brinquedos industrializados. A falta de espaços flexíveis, móveis modulares e recursos reutilizáveis compromete o valor heurístico do brincar, uma vez que a manipulação livre de objetos de múltiplos usos estimula a criatividade e alarga o repertório simbólico da criança (Brougère, 2004). Em conjunto, a introdução de tecnologias digitais sem intencionalidade pedagógica reforça o consumo passivo e limita experiências corporais e sociais, contrapondo-se ao princípio de integralidade do desenvolvimento infantil (Farias; Saldanha, 2019). Quando esses fatores convergem, o brincar perde densidade cognitiva, reduz-se a pausa e distancia-se do potencial de mediação cultural e construção de significados, comprometendo a eficácia das propostas curriculares que defendem metodologias ativas (Brasil, 2017; Kishimoto, 2021).

Apesar desse quadro, multiplicam-se práticas exitosas que ressignificam o brincar como linguagem educativa, revelando possibilidades institucionais de superar limitações. Projetos interdisciplinares que articulam literatura, matemática e ciências por meio de jogos de regras, dramatizações e brincadeiras científicas demonstram elevação dos níveis

de engajamento e estabelecimento de vínculos afetivos que sustentam a aprendizagem pela curiosidade (Ferreira; Francisconi, 2021). Escolas que reorganizam o tempo pedagógico em blocos flexíveis, alternando momentos de investigação lúdica e sistematização conceitual, relatam diminuição de conflitos, maior autonomia e participação ativa dos estudantes nos registros avaliativos, tornando o portfólio lúdico estratégia de documentação do processo (Locatelli; Lima; Altarugio, 2019).

Outra possibilidade reside na gestão democrática dos espaços. A criação de cantinhos temáticos rotativos, compostos por materiais recicláveis, instrumentos musicais e elementos naturais, favorece a escolha e a autoria infantil, além de potencializar relações de cooperação e negociação de regras, fundamentos do pensamento moral em construção (Kishimoto, 2021). Iniciativas de formação colaborativa, nas quais professores pesquisam suas próprias práticas, filmam sessões de jogo e analisam coletivamente as interações, resultam em espiral de reflexão-ação que qualifica as intervenções e amplia o repertório metodológico (Schwarzer, 2024).

Parcerias com famílias e comunidade são ainda vetor decisivo. Oficinas intergeracionais, feiras de brinquedos construídos pelas crianças e rodas de conversa sobre a importância do brincar têm protagonizado processos de sensibilização que rompem preconceitos e ampliam o capital cultural à disposição dos estudantes, alinhando escola e território na defesa do direito à infância (Kramer, 2007).

No campo das políticas públicas, programas de financiamento destinados à expansão de espaços *maker* e parques infantis apontam políticas de equipagem que, se acompanhadas de assessoramento pedagógico, podem mitigar desigualdades estruturais e potencializar a implementação das diretrizes curriculares, consolidando o brincar como componente curricular legítimo (Brasil, 2017). A convergência de investimento material, formação docente continuada e gestão participativa delineia, dessa maneira, cenário promissor, no qual o brincar ultrapassa a mera função recreativa e se converte em prática pedagógica intencional, promotora de aprendizagem, motivação e desenvolvimento integral.

A transformação desse panorama exige ação dialógica, na qual professores, gestores, famílias e comunidade reconhecem o brincar como direito inalienável e estratégia insubstituível para construção de conhecimentos nos anos iniciais, conciliando políticas de infraestrutura, formação e cultura escolar com os princípios da ludicidade crítica que valorizam a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua própria aprendizagem (Brougère, 2004; Kishimoto, 2021).

Considerações finais

Os resultados obtidos a partir desta revisão de literatura permitem concluir que

o brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem dos anos iniciais, sendo uma prática pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral da criança. A análise mostrou que o brincar mobiliza dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, promovendo a construção de conhecimentos significativos, a elaboração simbólica da realidade, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Ao possibilitar a vivência de situações imaginativas e cooperativas, a brincadeira contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, reafirmando seu estatuto como direito inalienável garantido pela legislação educacional brasileira e por convenções internacionais.

Entretanto, constata-se que, apesar de seu reconhecimento formal como eixo estruturante do currículo nos anos iniciais, o brincar ainda enfrenta inúmeras barreiras para sua plena materialização nas práticas escolares. Tais obstáculos se manifestam em carências estruturais, como a ausência de espaços adequados, materiais diversificados e infraestrutura mínima para a ludicidade, bem como em limitações pedagógicas e culturais que desvalorizam o brincar enquanto linguagem legítima da infância. A lógica da *accountability* e o currículo prescritivo restringem o tempo destinado às experiências lúdicas, ao passo que a formação inicial e continuada de professores ainda apresenta lacunas no que se refere à pedagogia lúdica, limitando a intencionalidade didática e a potencialização do jogo como estratégia educativa.

Portanto, faz-se necessário que gestores, educadores e formuladores de políticas públicas avancem na consolidação de condições institucionais que assegurem o brincar como prática estruturante do cotidiano escolar, compreendendo-o como privilegiado de aprendizagem, desenvolvimento e construção de sentidos sobre o mundo. Dessa forma, será possível garantir uma educação comprometida com os direitos da infância e com a formação de cidadãos plenos, capazes de atuar com criatividade, criticidade e sensibilidade nas múltiplas dimensões da vida em sociedade.

Referências

AQUINO, Aparecida Sampaio de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Brincadeira e aprendizagem: uma reflexão acerca do brincar na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1614–1624, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10771. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10771>. Acesso em: 19 out. 2025.

ASSIS, M. R. de. O lúdico no processo de desenvolvimento da imaginação e criatividade na criança. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 3, n. 2, p. 117-130, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/fdarocha,+Journal+manager,+revista+unifan+6+20172+bruna.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**: um ponto de vista cognitivo. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/713571646/Psicologia-Educacional-Ausubel-Et-Al?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

BECK, E. M. C.; CAPELETTE, P. C.; ARCANJO, F. S. A importância da ludicidade no Ensino Fundamental I. **Revista Multiversa**, v. 1, n. 1, p. 110–124, 2023. Disponível em: https://multiversa.edu.br/docs/revista-cientifica/revista-multiversa/13/8_RMulti.2023.1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

BROSTOLIN, Marta Regina; RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; *et al* (Orgs.). **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s). Campo Grande: Ed. UFMS, 2022. p. 20–40.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDA, C. N.; SOUZA, R. S.; SOUZA, R. S. Educar com ludicidade: saberes e competências para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 3, n. 5, p. 1–15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2233/1904>. Acesso em: 19 out. 2025.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107–112, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; SALDANHA, Ana Paula. O tempo do brincar na educação infantil: políticas e práticas em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205833, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/205833>. Acesso em: 19 out. 2025.

FERREIRA, Guilherme S.; FRANCISCONI, Priscila S. A importância do brincar na aprendizagem dos alunos da educação infantil. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, Belo Horizonte, v. 2, n. 5, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufmg.br/index.php/genero/article/view/XXXXX>. Acesso em: 19 out. 2025.

FREITAS, Suyanne Araújo. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem: práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

FROEBEL, F. **Pedagogia do jardim de infância**. Tradução de Josephine Jarvis. New York: D. Appleton, 1917.

GONÇALVES, Francisca Talyta Leite; FERREIRA, Francisca Eliane Teixeira da Costa; RIBEIRO, Vanessa Guedes; MAGALHÃES NETO, Francisco das Chagas; LACERDA, Rodolfo Rodrigo de Almeida. A importância do brincar para a aprendizagem na educação infantil. **Journal of Multidisciplinary Sustainability and Innovation**, Iguatu, v. 2, n. 1, p. 23–28, 2025. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/jmsi/article/view/6470>. Acesso em: 18 out. 2025.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Práticas pedagógicas e ludicidade: uma conexão com a sala de aula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022073, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1860. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1860>. Acesso em: 18 out. 2025.

HERMO, J. P.; VERGER, A. Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el proceso de Bologna y el MERCOSUR. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 100–115, 5 jun. 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 29-40.

LOCATELLI, C.W.; LIMA, E.C.C.; ALTARUGIO, M.H. Saberes de futuras pedagogas sobre a ludicidade na educação infantil. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XVIII, n 36, p. 73-95, jul./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/540-Textodoartigo-1254-1-10-20170430.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

NOVAIS, S. Santana.; Carla Delfino FRANCO, S. Brincar heurístico: aprendizagem lúdica, livre e significativa na educação infantil. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 36, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1526>. Acesso em: 18 out. 2025.

OLIVEIRA-DRI, W.I. DE; PULIDO-MONTES, C.; ALVENTOSA-BLEDA, E. Regionalización Educativa: comparaciones entre UE y Mercosur, bajo una perspectiva global de la educación. In: LÁZARO, LUIS MIGUEL; ARRABAL, A. A. (Ed.). **La Educación en América Latina en la perspectiva de 2030**. Valencia: Tirant Humanidades, 2021. p. 123–140.

OLIVEIRA, E. M. F.; LIMA, V. S.; BRAGA, E. S. O. A importância do brincar na educação infantil. **Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://ojs3.ufes.br/kirikere/article/view/1149/1079>. Acesso em: 18 out. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VIDAL, Elisângela Aparecida Rosa; OLIVEIRA, Arao Davi; COSTA, Erika Karla Barros da; OLIVEIRA, Vanessa Janaína Viana de. O uso dos jogos como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e238107, 2023. DOI: 10.52641/cadcajv8i1.70. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/70>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS, João Derli de Souza; MAFRA, Marileia; NUNES, Camila da Cunha; KORMANN, Eliane; SIMÃO, Vera Lúcia. As contribuições do brincar e jogar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Aracê**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 18371–18387, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-430. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2559>. Acesso em: 18 out. 2025.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (Org.). **A criança e a infância**: perspectivas sociológicas. Braga: Centro de Estudos da Criança, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.* Porto: ASA, 2004. p. 9–34.

SCHWARZER, Luan. **O brincar nas aulas de Educação Física nos anos iniciais: percepções de professores do Município de Arroio do Meio/RS.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2024.

SILVA, Daniel do Nascimento; DA CONCEIÇÃO, Maria de Lourdes; RIBEIRO, Kézia Elias Marques; SUL, Siméia de Moraes Brito; HEIN, Verledi Daiana da Silva. O brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 22726–22741, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-110. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4921>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, J. X.; OLIVEIRA, J. V.; PEREIRA, A.; ALMEIDA, T. J. S. A importância da ludicidade no Ensino Fundamental I. **Revista Multiversa**, v. 1, n. 1, p. 110-124, 2019. Disponível em: https://multiversa.edu.br/docs/revista-cientifica/revista-multiversa/13/8_RMMulti.2023.1.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Rozemeire Pinheiro da; LIMA, Vanessa Suligo Araújo; AIRES, Silvia Christianne Ferreira Gomes; MARTINS, Alison Luis. Desafios da Educação Física Escolar: reflexões sobre a prática docente e os contextos de ensino. *In: LIMA, Vanessa Suligo Araújo et al. (Org.). Práticas e desafios no ensino: formação docente e inovações pedagógicas.* Ponta Grossa: Aya, 2025.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica.** 2. ed. São Paulo: Intersaberes, 2023.

SOUZA, Alexsandra V. de; ALMEIDA, Kelly Gonçalves de; SÁ, Luciana Marques Cuba de; PAIVA, Michele Paula Novaes; OLIVEIRA, Vitor Inácio de. Alfabetizar brincando: o lúdico incorporado nos anos iniciais do ensino fundamental. **South American Development Society Journal**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 120, 2024. DOI: 10.24325/issn.2446-5763.v10i30p120-147. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/736>. Acesso em: 18 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma abordagem histórica.** São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.07

Contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança

Regiane dos Santos da Cruz Araújo

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Maria Souza dos Santos

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a investigação sobre o desenvolvimento infantil tem revelado um interesse crescente em entender como diferentes experiências influenciam a formação das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Entre essas experiências, o ato de brincar tem se destacado como um componente fundamental e estruturante da infância (Rodrigues *et al.*, 2021).

De acordo com a legislação educacional brasileira vigente, sobretudo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ato de brincar é considerado um direito fundamental no processo de aprendizagem. Não se trata apenas de uma atividade de caráter recreativo, mas sim de uma forma de expressão, um método de aquisição de conhecimentos e um processo de formação da subjetividade. O brincar constitui-se como um fenômeno complexo que envolve a utilização de símbolos, a interação social e a elaboração de significados, sendo, portanto, um componente indispensável para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Brazelton e Greenspan (2002) destacam o brincar como experiências adequadas e indispensáveis ao crescimento e à aprendizagem da criança.

Baseando-se nas contribuições de teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, o ato de brincar passou a ser considerado um componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo na infância. Estudos mais recentes, incluindo os de Libâneo (2022),

Rocha (2020) e Melo *et al.* (2024), reforçam essa compreensão ao demonstrar que diferentes modalidades de brincadeira, como o faz de conta, jogos com regras e atividades construtivas, promovem o aprimoramento de habilidades cognitivas específicas, tais como linguagem, memória de trabalho, atenção seletiva, pensamento simbólico, planejamento e autorregulação (Bruner, 2010; Kishimoto, 2016). Entretanto, percebe-se uma tendência crescente à escolarização precoce na infância, na qual o tempo dedicado às atividades lúdicas vem sendo progressivamente reduzido tanto nos ambientes escolares quanto no âmbito familiar.

Considerando o contexto apresentado, formula-se o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel do brincar no desenvolvimento das funções cognitivas na infância, à luz das principais teorias psicológicas e educacionais?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral analisar, sob uma perspectiva teórico-reflexiva, como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil, com ênfase nas funções cognitivas específicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) apresentar as principais teorias do desenvolvimento cognitivo relacionadas ao brincar; b) discutir a relação entre diferentes tipos de brincadeira e habilidades cognitivas como linguagem, atenção, memória, criatividade e funções executivas; e c) refletir sobre as implicações práticas desses achados para a educação infantil e a orientação parental.

Para atingir os objetivos propostos, adotou-se uma metodologia qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em obras de referência na área da Educação, especialmente as que tratam do brincar e do desenvolvimento infantil, como Piaget (1976; 2014), Vygotsky (1998), Luckesi (2014; 2018) e Kishimoto (2016; 2017). A revisão da literatura possibilita uma análise crítica do estado da arte, oferecendo embasamento teórico para a compreensão das práticas educativas contemporâneas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de resgatar e valorizar o brincar como componente essencial do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica na infância. Em um contexto marcado pela crescente antecipação das exigências acadêmicas desde os primeiros anos escolares, torna-se imprescindível reafirmar que o brincar não representa um obstáculo à aprendizagem, mas sim uma de suas expressões mais significativas e enriquecedoras.

Ademais, a compreensão do ato de brincar enquanto recurso de estímulo cognitivo pode fundamentar intervenções pedagógicas mais integradas, relevantes e alinhadas às demandas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, almeja-se que esta pesquisa auxilie no fortalecimento de uma cultura educativa que valorize o brincar como uma prática legítima na construção do saber, da autonomia e da subjetividade das crianças.

Espera-se que os achados desta pesquisa evidenciem de maneira clara e fundamentada que o ato de brincar transcende o mero entretenimento. A previsão é que o estudo destaque a importância fundamental das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento linguístico, na habilidade de resolver problemas, na criatividade, na memória e, de modo geral, na formação da estrutura do pensamento abstrato e das funções executivas infantis.

Teorias do desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico pelo qual o indivíduo adquire, organiza e utiliza o conhecimento ao longo da vida. Esta área é central na psicologia do desenvolvimento e na educação, pois fornece subsídios teóricos para compreender como os sujeitos aprendem e constroem sentidos sobre o mundo. Entre os principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo estão Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias influenciam amplamente a prática pedagógica e o planejamento educacional (Rodrigues *et al.*, 2021).

Jean Piaget, biólogo e psicólogo proveniente da Suíça, desenvolveu uma teoria construtivista que entende o processo de desenvolvimento como consequência da interação entre o indivíduo e o ambiente. De acordo com suas proposições, o conhecimento não é obtido de modo passivo, mas sim construído ativamente pela criança através de experiências e da reorganização de seus esquemas mentais (Piaget, 1976). Para Piaget, a aprendizagem resulta do crescimento cognitivo, não sendo a sua origem.

A teoria piagetiana propõe quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e o das operações formais. Esses estágios ocorrem de maneira sequencial e universal, refletindo mudanças qualitativas na estrutura do pensamento da criança (Piaget, 1976). Cada estágio é caracterizado por modos distintos de compreender e interagir com o mundo.

Durante a fase sensório-motora, que abrange dos zero aos dois anos de idade, o processo de aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação física e da manipulação do meio ambiente. Nesse estágio, a criança passa a compreender a permanência do objeto e inicia a elaboração de representações mentais fundamentadas na ação concreta (Piaget, 1954). Conforme salientado por Libâneo (2022), esse período representa uma etapa essencial para o início do aprendizado escolar, tendo como marco o surgimento da intencionalidade cognitiva. “Nessa fase, rápida, embora importante, Piaget situa a origem de um comportamento inteligente” (Goulart, 1997, p. 27).

O estágio pré-operacional, que compreende aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento simbólico e por uma visão ainda egocêntrica do mundo. Nessa etapa, a criança passa a utilizar a linguagem e os símbolos para representar objetos e situações, embora demonstre limitações na compreensão de operações lógicas e na capacidade de considerar o ponto de vista do outro (Piaget, 1976). De acordo com Saviani (2008), o papel do educador torna-se essencial nesse processo, atuando como mediador na construção de significados e incentivando o diálogo como forma de ampliação das experiências cognitivas e sociais.

O terceiro estágio, denominado operações concretas, ocorre entre os sete e onze

anos de idade e é marcado pela habilidade de executar operações mentais reversíveis relacionadas a objetos concretos. Nesse período, as crianças adquirem conceitos de conservação, classificação e ordenação, que são essenciais para o processo de aprendizagem formal. Conforme Patto (2022), essa etapa constitui o começo da autonomia cognitiva, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No estágio das operações formais, que começa por volta dos 12 anos, o raciocínio adquire características abstratas e hipotético-dedutivas. Nesse período, o adolescente consegue gerar hipóteses, considerar diferentes possibilidades e realizar reflexões lógicas sobre conceitos complexos, mesmo na ausência de referências concretas (Piaget, 1976). Este estágio é fundamental para o desenvolvimento de julgamentos éticos e científicos, elementos essenciais para a formação de uma educação crítica (Libâneo, 2022).

Embora a teoria de Piaget tenha exercido grande influência nos estudos sobre o desenvolvimento humano, ela apresenta limitações ao não considerar de forma adequada os fatores sociais, culturais e históricos que intervêm nesse processo. É justamente nesse ponto que a teoria sociocultural de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva alternativa, enfatizando o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007).

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiramente em nível social, para depois ser internalizado pelo indivíduo. Essa concepção destaca que o conhecimento é co-construído em contextos interativos, principalmente por meio da linguagem e da participação em práticas culturais (Vygotsky, 2007). Como reforça Rego (2002), o desenvolvimento é inseparável do contexto histórico e social em que ocorre.

Um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com ajuda de um adulto ou de um par mais experiente (Vygotsky, 2007). Esse conceito é central para práticas pedagógicas que respeitam o potencial de aprendizagem do aluno.

A ZDP implica a necessidade de intervenções educativas planejadas que proporcionem suporte temporário ao aluno, processo conhecido como andaimagem ou scaffolding. Bruner (2010), influenciado por Vygotsky, propôs que esse apoio deve ser retirado gradualmente à medida que o aprendiz se torna mais competente. Rego (2002) enfatiza que essa mediação deve considerar a singularidade do sujeito e o contexto cultural.

A linguagem, para Vygotsky, é o principal instrumento de mediação do desenvolvimento cognitivo. Ela não apenas expressa pensamentos, mas os organiza, regula e transforma. A partir do uso da linguagem social, a criança desenvolve a linguagem interna, essencial para o pensamento abstrato e autorregulado (Vygotsky, 2007).

Em contraponto a Piaget, que via o desenvolvimento como resultado da maturação

biológica, Vygotsky concebeu o aprendizado como motor do desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem bem orientada pode antecipar e potencializar o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007). Essa perspectiva é particularmente valorizada na pedagogia histórico-crítica brasileira (Saviani, 2008; Libâneo, 2022).

Apesar de divergirem em aspectos importantes, Piaget e Vygotsky compartilham a visão de que o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento. Enquanto Piaget enfatiza a ação sobre o meio físico, Vygotsky destaca a mediação simbólica e cultural. Como aponta Wallon (2010), outro importante teórico do desenvolvimento, o sujeito se constitui pela articulação entre o biológico, o social e o afetivo.

Assim, compreender as teorias de Piaget e Vygotsky, juntamente com os aportes de pensadores como Wallon, Bruner e autores brasileiros contemporâneos, é essencial para uma prática educativa crítica e eficaz. O diálogo entre essas abordagens permite uma compreensão mais ampla e contextualizada do desenvolvimento cognitivo, contribuindo para práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o pleno desenvolvimento humano.

A relação entre brincar e funções cognitivas específicas

O brincar é uma atividade central na infância, cuja importância transcende o mero entretenimento. Nas últimas décadas, estudos do desenvolvimento cognitivo vêm demonstrando que o ato de brincar tem papel fundamental na construção das funções mentais superiores, como a linguagem, a memória, a atenção, a criatividade e o controle executivo. Autores como Vygotsky (2007), Piaget (1962), Wallon (2010), bem como estudiosos brasileiros como Oliveira e Veras (2019), Rego (2002) e Kishimoto (2016-2017), destacam que o brincar é um espaço simbólico e cultural privilegiado para o desenvolvimento humano, especialmente na infância, ao permitir que a criança elabore, represente e ressignifique sua experiência de mundo.

No campo da linguagem e da comunicação, sobressai-se a importância do brincar simbólico e do faz de conta. Nesse tipo de brincadeira, a criança assume papéis imaginários, cria narrativas fictícias, utiliza objetos com significados simbólicos e, nesse processo, amplia seu vocabulário, organiza o discurso e aprimora as habilidades pragmáticas da linguagem. Vygotsky (2007) enfatiza que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (p. 109) e ressalta ainda que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (p. 112). Conforme Oliveira e Veras (2019), o faz de conta constitui um contexto interativo fértil, no qual a linguagem é usada tanto para a comunicação quanto para a regulação do comportamento, favorecendo a transição da

fala social para a linguagem interior. Rego (2002) acrescenta que a brincadeira simbólica contribui para a internalização da linguagem e para o desenvolvimento da função simbólica, fundamento essencial dos processos de pensamento abstrato.

Além da linguagem, o brincar está intimamente ligado à resolução de problemas e à criatividade. Atividades lúdicas como montar blocos, construir cenários com peças, resolver quebra-cabeças ou participar de jogos de estratégia requerem que a criança planeje ações, teste hipóteses e adapte suas ideias conforme os desafios apresentados.

Para Piaget (1976), essas brincadeiras favorecem o raciocínio lógico e a autonomia cognitiva, ao permitirem que a criança explore possibilidades e lide com os erros de forma construtiva. Kishimoto (2017) salienta que o ambiente lúdico promove o pensamento divergente, ao oferecer múltiplas soluções possíveis para um mesmo problema, o que estimula a criatividade e a imaginação. Brougère (1998), por sua vez, enfatiza que o brincar é uma forma de investigação espontânea do mundo, essencial para a aprendizagem ativa.

Rego (2002) destaca que no âmbito da memória e da atenção, o brincar também desempenha um papel decisivo. Jogos que envolvem memorização de regras, repetição de sequências e controle atencional, como “jogo da memória”, “telefone sem fio” ou “siga o mestre”, exigem da criança o uso da memória operacional e da atenção voluntária. Soares, Santos e Soares (2021) argumentam que esses jogos contribuem significativamente para o fortalecimento das funções cognitivas relacionadas à aprendizagem escolar, como a capacidade de manter o foco, reter informações e inibir distrações.

Wallon (2010) já apontava que o jogo, por sua natureza envolvente, mobiliza a atenção da criança de maneira espontânea. Patto (2022) destaca que a motivação intrínseca do brincar facilita a concentração, tornando-se um recurso potente para a estimulação cognitiva.

Outro conjunto importante de capacidades cognitivas que se desenvolvem por meio do brincar são as chamadas funções executivas, que incluem o planejamento, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Jogos com regras, jogos de tabuleiro, dinâmicas em grupo e brincadeiras que exigem alternância de turnos desafiam a criança a organizar pensamentos, antecipar ações e ajustar estratégias conforme os objetivos estabelecidos (Rocha, 2020). Pereira (2015) já reconhecia que essas atividades estimulam o córtex pré-frontal, responsável pela regulação do comportamento.

Rego (2010) acrescenta que, ao respeitar regras e coordenar ações com os pares, a criança aprende a autorregular-se e a desenvolver comportamentos compatíveis com a vida em sociedade, integrando habilidades emocionais e cognitivas.

Ainda no campo das funções simbólicas, o brincar de faz de conta promove uma transição essencial do pensamento concreto para o pensamento representativo. Conforme Piaget (1976), o ato de representar objetos ausentes ou atribuir novos significados a objetos presentes, como transformar uma vassoura em cavalo ou uma caixa em carro, marca a emergência do pensamento simbólico, que é a base para o desenvolvimento da linguagem, da matemática e da imaginação.

Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira simbólica permite à criança separar o significado da aparência do objeto, habilidade fundamental para o pensamento abstrato. Kishimoto (2011) reforça que esse tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento da representação mental e da imaginação criadora, desenvolvendo condições para a criança lidar com situações hipotéticas e a criar novas realidades.

Assim, é possível afirmar que o brincar constitui-se como uma prática integradora de múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Ele não apenas favorece o crescimento cognitivo, mas também possibilita a construção de subjetividades, a internalização de normas sociais e a formação de competências emocionais.

Ao brincar, a criança organiza sua experiência de mundo, elabora conflitos, representa afetos e constrói conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, destaca a brincadeira como elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas, enfatizando a importância de “resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto” e de “respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras” (Brasil, 2018, p. 46).

O espaço lúdico, portanto, configura-se como um ambiente privilegiado de aprendizagem, no qual são exercitadas habilidades essenciais para a convivência escolar e social. Nesse sentido, cabe à escola, à família e aos formuladores de políticas públicas reconhecer e promover o brincar como um direito fundamental da infância e como um instrumento decisivo para o desenvolvimento integral da criança.

O papel do brincar na aprendizagem infantil

A atividade lúdica na formação infantil desempenha uma função primordial enquanto recurso pedagógico, apto a promover a integração entre emoções, processos cognitivos e interação social no âmbito do processo educativo. Conforme argumentam Santos e Pereira (2019), a prática da ludicidade influencia positivamente o rendimento escolar, estimulando a criatividade e consolidando habilidades socioemocionais, contribuindo para um contexto escolar mais acolhedor e relevante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito fundamental de aprendizagem. De acordo com o documento, essa prática deve ocupar um lugar central no currículo da Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como a curiosidade, a imaginação, a cooperação e a autorregulação emocional (Brasil, 2018).

Lima, Cortinaz e Nunes (2025) consolidam a ideia de que o brincar, quando planejado, ultrapassa o simples aspecto da diversão.

Trata-se de um dispositivo epistemológico que favorece aprendizagens concretas e duráveis. As atividades lúdicas, como contação de histórias, dramatizações, jogos simbólicos e musicais, promovem não apenas a aquisição de conteúdos matemáticos ou linguísticos, mas uma postura ativa e engajada frente ao conhecimento (Lima; Cortinaz; Nunes, 2025, p. 32).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, a ludicidade estimula raciocínio lógico, criatividade, atenção e memória; socialmente, incentiva habilidades comunicativas, cooperação, empatia e respeito às regras de convivência. Na dimensão motora, atividades de movimento e manipulação desenvolvem coordenação grossa e fina, essenciais para aprendizagens posteriores como a escrita (Kishimoto, 2016).

Segundo Santos e Pereira (2019), jogos educativos criam um ambiente estimulante que diminui a resistência à aprendizagem formal, incentivando a motivação intrínseca e o engajamento das crianças. Pesquisas voltadas à inclusão evidenciam que ambientes adaptáveis funcionam como instrumentos de equidade, ao favorecerem a participação de crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, Rocha (2020) ressalta a relevância do envolvimento familiar, destacando que, quando o brincar é valorizado no contexto doméstico, fortalece-se a cultura lúdica e ampliam-se as práticas escolares centradas na criança.

A mediação educativa é fundamental nesse processo. A BNCC destaca que o professor deve planejar espaços e experiências que respeitem os interesses, ritmos e contextos das crianças, promovendo ambientes ricos em estímulos, com materiais sensoriais, afetivos e simbólicos que favoreçam o brincar significativo (Brasil, 2018). Inspirando-se em Freire, compreende-se que ensinar é um ato de amor, escuta e construção de sentido, e que o brincar deve ultrapassar o mero entretenimento para se afirmar como uma prática crítica e libertadora (Freire, 2014).

A fundamentação teórica do brincar remonta a Vygotsky (2007, p. 102), que argumenta que o brincar estabelece a “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo saltos cognitivos quando crianças interagem com adultos ou pares mais experientes. Já Piaget (2014), salienta que o jogo desenvolve dimensões física, cognitiva e moral e não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como atividade que promove a assimilação e acomodação de mundos simbólicos. Kishimoto (2017) complementa, explicando que por meio do faz-de-conta e das interações simbólicas a criança constrói representações mentais, transitando do inativo ao simbólico.

Embora amplamente reconhecida como prática pedagógica eficaz, a aplicação do brincar ainda enfrenta obstáculos significativos. Conforme Luckesi (2018) identifica-se problemas na formação docente, na carência de materiais e na falta de infraestrutura, além de percepções que compreendem o brincar como algo “não sério” ou relevante no

processo de aprendizagem das crianças. Essa visão limita o potencial transformador do brincar, reduzindo-o à recreação sem intencionalidade educativa.

Apesar disso, a literatura ressalta que a ludicidade, quando alinhada a planejamento pedagógico estruturado e políticas públicas de suporte, pode transformar positivamente o cotidiano escolar. Segundo Santos e Pereira (2020), é essencial investir em formação docente, recursos brincantes adequados e maior participação da comunidade escolar na construção de uma pedagogia da infância que valorize o brincar como prática legítima e educativa. O documento: Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012), garante que

[...] o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (Brasil, 2012, p. 5).

Deste modo, o papel do brincar na aprendizagem infantil está profundamente associado à formação de sujeitos autônomos, criativos, sociais e emocionalmente equilibrados. Não se trata apenas de inserir jogos ou práticas recreativas, mas de reconhecer o brincar como linguagem simbólica, direito infantojuvenil e metodologia de ensino integral.

Nesse sentido, incorporar o brincar ao currículo exige ressignificar práticas pedagógicas, apoiar a formação de educadores e construir espaços escolares afetivos, inclusivos e estimulantes, um compromisso com a infância como tempo de potência e não apenas preparação para o futuro.

Análise crítica dos resultados

A análise das teorias do desenvolvimento cognitivo e sua articulação com as práticas de brincadeira revelou uma convergência entre diferentes abordagens quanto à importância do brincar no processo de constituição das funções mentais superiores. Os estudos de Piaget (1976), Vygotsky (2007), Wallon (2010), Patto (2022), Kishimoto (2016-2017) e Rego (2002) sustentam a tese de que o brincar é um mediador privilegiado da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Em comum, tais autores reconhecem o brincar como uma atividade estruturante do pensamento, que contribui para o avanço de competências cognitivas como a linguagem, a memória, a atenção, a autorregulação e a criatividade.

Sob a perspectiva de Piaget, o ato de brincar constitui um reflexo do estágio de desenvolvimento infantil, representando uma forma de assimilar a realidade por meio da incorporação de estruturas cognitivas previamente adquiridas (Piaget, 1976). Em contraste,

Vygotsky (2007) argumenta que o brincar não se limita a espelhar o desenvolvimento, mas também atua como um catalisador deste, principalmente ao envolver a criança em situações desafiadoras dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Por outro lado, Wallon (2010) acrescenta uma dimensão afetiva à discussão, ressaltando que o brincar funciona também como um espaço para expressão emocional e social, desempenhando papel fundamental na formação da personalidade.

A avaliação conjunta dessas visões revela que o ato de brincar funciona tanto como uma manifestação quanto como um processo de desenvolvimento nas esferas da cognição, linguagem, emoções e interações sociais. Conforme destacado por Wallon (1995, p. 8), “o jogo é um espaço privilegiado de expressão emocional, onde a criança experimenta sentimentos e emoções de maneira controlada”. Por meio do brincar, a criança consegue manifestar seus medos, desejos e frustrações, contribuindo assim para o seu aprimoramento emocional e sua aptidão para estabelecer vínculos com outros indivíduos.

Ao considerar os diferentes tipos de brincadeira, como o faz de conta, os jogos simbólicos, os jogos de regras e as atividades construtivas, constata-se que cada forma de brincar está associada a um conjunto específico de funções cognitivas. Por exemplo, o faz de conta contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico (Vygotsky, 2007; Kishimoto, 2017), enquanto os jogos com regras favorecem o autocontrole, o raciocínio lógico e a flexibilidade cognitiva (Lacerda, 2017). Por sua vez, atividades envolvendo blocos e construções estão associadas ao pensamento espacial, ao planejamento e à resolução de problemas (Piaget, 1976; Luckesi, 2018). Essa variedade evidencia a complexidade do brincar como um campo dedicado à experimentação e ao crescimento intelectual.

Entretanto, a análise crítica das abordagens revela algumas tensões e lacunas. Embora Piaget (1976) reconheça a importância do brincar, sua teoria tende a subestimar a influência do contexto social e cultural. Em contraste, Vygotsky (2007) traz a mediação social como eixo central, mas sua teoria foi interrompida precocemente, o que deixou algumas lacunas metodológicas. Autores contemporâneos, como Rego (2002) e Oliveira e Veras (2019), têm contribuído para ampliar e adaptar essas teorias às realidades escolares brasileiras, mas ainda há escassez de estudos empíricos que investiguem, com rigor metodológico, os efeitos específicos do brincar em diferentes funções cognitivas ao longo do tempo.

Outro ponto crítico refere-se à crescente escolarização precoce da infância, que muitas vezes reduz o espaço do brincar nos currículos pedagógicos. Como alertam Libâneo (2022) e Patto (2022), a pressão por resultados acadêmicos imediatos compromete a vivência plena da infância, ao transformar a aprendizagem em processo meramente conteudista. Nesse contexto, é fundamental resgatar o valor do brincar como direito, conforme reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(Brasil, 2009), e como estratégia de aprendizagem significativa.

Em termos de implicações práticas, os achados desta análise reforçam a necessidade de valorização do brincar nos contextos educativos e familiares. Na educação infantil, o planejamento pedagógico deve incorporar intencionalmente momentos de brincadeira livre e orientada, reconhecendo-a como ferramenta de desenvolvimento integral.

Os docentes têm a possibilidade de empregar o ato de brincar como ferramenta tanto diagnóstica quanto pedagógica, monitorando a maneira pela qual as crianças formulam hipóteses, interagem com seus pares e manifestam emoções (Kishimoto, 2016; Rego, 2002). Atividades lúdicas que envolvem regras, jogos cooperativos e dramatizações podem ser integradas de forma estratégica à rotina escolar, estimulando o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades linguísticas.

Além do ambiente escolar, é fundamental que os pais e responsáveis recebam orientações acerca da relevância do ato de brincar. Frequentemente, devido à falta de conhecimento, a atividade lúdica é considerada uma perda de tempo ou uma atividade secundária. Contudo, conforme ressaltam Vygotsky (2007) e Wallon (2010), é por meio do brincar que a criança vivencia papéis sociais, controla seus impulsos, processa emoções e aprofunda suas habilidades cognitivas. Dessa forma, promover o brincar no ambiente doméstico, utilizando materiais acessíveis e dedicando tempo de qualidade, exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

Além disso, as políticas públicas precisam assegurar o direito ao brincar como elemento fundamental na promoção do bem-estar infantil. A criação de espaços urbanos destinados ao lazer, a formação dos professores para atuar com jogos e brincadeiras, bem como campanhas de conscientização voltadas às famílias, representam ações indispensáveis para estabelecer a ludicidade como um valor social consolidado. Conforme esclarece Kishimoto (2017), brincar constitui uma necessidade vital da criança e, por isso, deve ser garantido como prática pedagógica, cultural e humana.

Dessa forma, o presente estudo demonstra que a atividade lúdica encontra-se intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento de funções cognitivas complexas e essenciais para o processo de aprendizagem e interação social. A diversidade de contribuições teóricas, embora apresentem algumas divergências, convergem na ênfase do valor do brincar como elemento central na formação da infância. Ademais, evidencia-se a necessidade de realização de investigações empíricas adicionais, especialmente no âmbito brasileiro, que possam aprofundar a compreensão dos mecanismos e efeitos do brincar no desenvolvimento cognitivo. Reconhecer e incorporar o ato de brincar como uma prática educativa e social constitui um compromisso ético com o direito da criança ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações finais

Este trabalho buscou investigar a importância do ato de brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando as principais abordagens teóricas relacionadas ao desenvolvimento e às funções cognitivas específicas. A reflexão teórica evidenciou que o brincar transcende uma simples atividade de lazer, configurando-se como uma prática fundamental para o aprimoramento de habilidades complexas, tais como linguagem, memória, atenção, criatividade e funções executivas. Os estudiosos ressaltam que a ludicidade atua como um mediador crucial nos processos de aprendizagem, socialização e na formação do pensamento.

A pesquisa demonstrou que o brincar simbólico, os jogos com regras, as atividades de imaginação e os desafios recreativos representam estratégias que facilitam a passagem do pensamento concreto ao abstrato, promovem o desenvolvimento da autorregulação emocional e cognitiva, além de consolidar a autonomia intelectual infantil. Além disso, ficou patente que a prática lúdica colabora para a formação de estruturas mentais essenciais ao êxito acadêmico, bem como à saúde emocional e à convivência social.

Observou-se, no entanto, uma tendência alarmante de diminuição do brincar nos ambientes educativos, frequentemente substituído por abordagens pedagógicas excessivamente centradas no conteúdo. Essa situação evidencia a necessidade premente de promover a (re) valorização do brincar tanto como direito fundamental da criança quanto como elemento central nas práticas pedagógicas na educação infantil. Os resultados desta pesquisa destacam a relevância de políticas públicas, formações docentes e orientações às famílias que promovam e aprimorem o tempo e o espaço destinados ao brincar na infância.

Por último, ressalta-se que a brincadeira constitui uma forma de comunicação própria da criança, sendo uma expressão legítima para explorar e compreender o mundo, a si mesma e as demais pessoas. Dedicar atenção ao ato de brincar representa um investimento no desenvolvimento integral da infância, garantindo seu pleno crescimento cognitivo, emocional e social. Assim sendo, pretende-se que esta pesquisa contribua para aumentar a valorização do brincar como prática pedagógica essencial e motive novas investigações que aprofundem a relação entre ludicidade e processos cognitivos em variados contextos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, Satanley I. **As necessidades essenciais das crianças:** o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles.** Barcelona: Gedisa, 2010.

MELO, Evânia Moreira De Almeida; *et al.* Aprendizagem através da brincadeira: as contribuições do lúdico na Educação Infantil. **IOS Journals**, RJ. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue12/Ser-5/E2612052732.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2017.

LACERDA, Mikaela de Paula; et al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 32, v. 2, jul.-dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1696/pdf_1. Acesso em: 03 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. *In*: D'ÁVILA, Cristina M.; FORTUNA, Teresa R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018. p. 135–142.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. Acesso em: 21 ago. 2025.

OLIVEIRA, N. L. O.; VERAS, F. S. S. A ludicidade na educação infantil: os jogos e as brincadeiras como instrumentos de aprendizagem. **Anais do CONEDU**, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID14654_03102019215942.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 21 ago. 2025.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 170–190, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641935. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 28 out. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, Laís Barbosa da. Brinquedos e brincadeiras populares: a importância da ludicidade na educação infantil. In: Educação como (re) existência, mudanças, conscientização e conhecimento. **VII Conedu: Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68133>. Acesso em: 28 out. 2025.

RODRIGUES, Renat. Guimarães; SILVA, José Luís Teixeira da; SILVA, Marcos Antonio. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (zdp) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, T. B. R.; SANTOS, P. B.; SOARES, B. R. As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e178101522871, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/dorlivete,+e178101522871.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. São Paulo: Editora Pedagógica, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão técnica de Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.08

Atividades lúdicas como recurso pedagógico para crianças da pré-escola

*Rosangela de Fátima Santos e Santos da Cruz
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Wisllayne Ivellyze de oliveira Dri
Karla Fernanda Wunder da Silva*

Introdução

A infância é reconhecida como uma fase essencial do desenvolvimento humano, marcada por intensos processos de aprendizagem, socialização e construção de identidade. Nesse contexto, as atividades lúdicas se revelam não apenas como formas naturais de expressão infantil, mas também como importantes instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Brincar é, para a criança, uma forma de compreender o mundo ao seu redor, experimentar papéis sociais, resolver conflitos e desenvolver a linguagem e a criatividade (Lima; Arruda, 2014; Teixeira, 2023).

Com base nas contribuições de estudiosos como Vygotsky (2007) e Kishimoto (2010), entende-se que o lúdico, ao integrar-se ao contexto educativo, amplia as possibilidades de construção do conhecimento. Na faixa etária de 4 a 5 anos, as crianças já demonstram relativa autonomia, capacidade de interação com o grupo e interesse crescente pelas experiências simbólicas, o que torna o uso pedagógico de jogos, brinquedos, dramatizações e brincadeiras ainda mais pertinente (Marques; Lelis, 2021; Macedo; Dias, 2024).

A justificativa para esta pesquisa está ancorada na necessidade de compreender de forma sistematizada como as atividades lúdicas vêm sendo abordadas na literatura acadêmica recente, e quais são suas contribuições efetivas para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Em um cenário educacional ainda fortemente marcado por práticas tradicionais

e conteudistas, defender a ludicidade como estratégia pedagógica é, sobretudo, valorizar o direito da criança a aprender de maneira significativa, prazerosa e respeitosa em relação às suas características de desenvolvimento (Costa et al., 2020; Alves; Teixeira, 2022).

No entanto, observa-se que, mesmo com os avanços nas políticas públicas educacionais e nas orientações curriculares, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso e a prática pedagógica quando se trata do uso efetivo do lúdico na sala de aula. Muitos professores demonstram dificuldades em compreender o brincar como um recurso didático válido, limitando as atividades lúdicas a momentos esporádicos ou de recompensa, em vez de integrá-las aos objetivos pedagógicos cotidianos (Duarte; Aranha, 2024; Freitas, 2023).

Essa realidade levanta a seguinte problemática: como as atividades lúdicas têm sido compreendidas, valorizadas e aplicadas como recurso pedagógico para crianças da pré-escola, de 4 a 5 e 11 meses anos, na Educação Infantil, de acordo com a produção científica recente?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o uso de atividades lúdicas como recurso pedagógico na Educação Infantil, voltado a crianças da pré-escola, de 4 a 5 anos e 11 meses. Especificamente, pretende-se: (a) identificar as abordagens teóricas mais frequentes sobre ludicidade; (b) mapear evidências dos efeitos das práticas lúdicas no desenvolvimento infantil; e (c) destacar experiências práticas relevantes descritas na literatura. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com método exploratório e abordagem bibliográfica. A seleção dos materiais foi feita com base em critérios de relevância temática, atualidade e acesso público, priorizando produções nacionais disponíveis em periódicos científicos indexados e repositórios institucionais (Duarte; Aranha, 2024; Bezerra, 2016).

Dessa forma, este estudo visa oferecer uma contribuição teórica e na etapa da Educação Infantil, especialmente para professores, pedagogos e demais profissionais da área, no sentido de fortalecer a compreensão e o uso intencional do lúdico como parte integrante do processo educativo desde os primeiros anos de vida escolar.

Abordagens teóricas sobre ludicidade na Educação Infantil

As abordagens teóricas sobre a ludicidade compreendem o brincar como uma atividade central no desenvolvimento humano, especialmente na infância. O jogo é uma forma de a criança interagir com o mundo, assimilar experiências e construir estruturas cognitivas progressivamente mais complexas (Lima; Arruda, 2014), sendo o jogo simbólico, por exemplo, é considerado essencial no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento lógico.

Vygotsky (2007), por sua vez, destaca o papel social e cultural do brincar. Segundo sua perspectiva, o lúdico contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores e permite que a criança internalize normas e valores sociais por meio da interação com o outro (Teixeira, 2023). Para o autor, no brincar, a criança está sempre um passo à frente do seu desenvolvimento real, explorando novas possibilidades de aprendizagem.

Outra referência importante é a pesquisadora brasileira Kishimoto (2010), que defende a ludicidade como uma linguagem própria da infância e um direito da criança. Segundo ela, o brincar deve estar presente na escola não como um complemento, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica (Costa et al., 2020). A autora ressalta que a brincadeira, quando bem planejada, pode promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

A ludopedagogia surge como uma abordagem metodológica que propõe a integração do lúdico ao ensino de maneira sistemática e planejada. Essa perspectiva compreende que o professor precisa dominar tanto os conteúdos curriculares quanto as formas lúdicas de apresentá-los (Teixeira, 2023). Assim, o papel do educador se transforma de transmissor de conhecimento para mediador de experiências significativas.

Marques e Lelis (2021) afirmam que as abordagens contemporâneas sobre ludicidade valorizam o protagonismo infantil. A criança é vista como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de expressar ideias, sentimentos e hipóteses por meio do brincar. O planejamento das experiências pedagógicas devem considerar esse protagonismo, respeitando os interesses e necessidades das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (Brasil, 2017). Essa diretriz valoriza a ludicidade como meio de garantir vivências integradoras e significativas, conectadas com o cotidiano infantil (Costa et al., 2020). Dessa forma, o currículo deve ser organizado com base em experiências lúdicas, que promovam a interação, a escuta, a expressão e a imaginação.

Além disso, diversos autores apontam que o brincar está ligado à afetividade, à construção da identidade e ao desenvolvimento de habilidades sociais. Para Macedo e Dias (2024), as interações lúdicas permitem que a criança se reconheça no grupo, compreenda o funcionamento das regras sociais e desenvolva valores como respeito, empatia e cooperação. Isso reforça o papel do lúdico como experiência pedagógica integral.

O ambiente também é um fator essencial nas abordagens lúdicas. Um espaço bem organizado, com materiais acessíveis e variedade de propostas, favorece a autonomia e a criatividade da criança (Bezerra, 2016). Assim, o espaço físico deve ser compreendido como um elemento ativo no processo educativo, capaz de estimular o brincar livre, exploratório e simbólico.

Contudo, para que a ludicidade seja efetivamente incorporada à prática pedagógica, é fundamental que os professores compreendam suas bases teóricas. A falta de conhecimento sobre o papel do brincar pode levar à sua desvalorização ou ao uso distorcido das atividades lúdicas, reduzidas a meros momentos de lazer ou recompensa (Santos, 2019). A formação docente continuada, nesse sentido, é indispensável.

Por fim, destaca-se que a ludicidade é um recurso pedagógico para a aprendizagem. O desafio está em superar a dicotomia entre brincar e aprender, compreendendo que ambos os processos se entrelaçam no cotidiano infantil. Quando o lúdico é reconhecido como linguagem legítima da criança, o processo educativo se torna mais rico, humanizado e respeitoso com a infância (Lima, 2024).

A importância das práticas lúdicas no desenvolvimento infantil

As práticas lúdicas exercem um papel decisivo no desenvolvimento global da criança, atuando de forma integrada nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Quando o brincar é inserido de forma intencional no planejamento pedagógico, ele contribui para a construção de saberes a partir das experiências concretas da criança (Marques; Lelis, 2021). Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser visto apenas como recreação e passa a ser compreendido como estratégia essencial de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista cognitivo, as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, percepção, raciocínio lógico e linguagem. Estudos indicam que crianças que são estimuladas por meio de jogos e brincadeiras apresentam maior concentração e capacidade de resolver problemas (Duarte; Aranha, 2024). Tais competências são fundamentais para a aprendizagem, especialmente na fase pré-escolar.

As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Por meio de cantigas, dramatizações, jogos de palavras e contação de histórias, a criança amplia seu vocabulário, compreende estruturas linguísticas e expressa ideias com mais clareza (Silva; Joaquim; Luís, 2025). Esse estímulo é especialmente relevante na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, quando a linguagem se consolida como instrumento de pensamento e comunicação.

No aspecto emocional, o brincar contribui para que a criança elabore sentimentos, enfrente medos e vivencie situações simbólicas que ajudam na formação da autoestima. Durante o faz-de-conta, por exemplo, a criança simula conflitos e ensaia estratégias para lidar com eles, desenvolvendo inteligência emocional e resiliência (Ignacio; Almeida; Silva, 2021.). O lúdico, nesse sentido, atua como mediador do bem-estar psicológico e emocional.

As relações sociais também são aprimoradas no contexto do brincar. Jogos em grupo, brincadeiras cooperativas e atividades de revezamento ajudam a criança a compreender regras, esperar sua vez e respeitar o outro. Segundo Moreira e Maciel (2023), o brincar coletivo favorece o sentimento de pertencimento e a construção de vínculos, sendo fundamental para a socialização e para o desenvolvimento de competências interpessoais.

Outro fator relevante está relacionado ao desenvolvimento motor. As brincadeiras que envolvem movimento, como correr, pular, montar ou desenhar, estimulam a coordenação

motora ampla e fina. Isso tem reflexos diretos na autonomia da criança e na sua prontidão para atividades como a escrita (Macedo; Dias, 2024). O corpo, portanto, é um canal de aprendizagem que deve ser valorizado nas propostas pedagógicas.

O uso da brinquedoteca como ambiente pedagógico tem se destacado na literatura como prática eficaz. Ela oferece um espaço lúdico estruturado que estimula múltiplas formas de aprender. De acordo com Marafon e Cirino (2025), a brinquedoteca, quando planejada com intencionalidade educativa, favorece a aprendizagem ativa, a criatividade e o protagonismo infantil.

Além dos espaços físicos tradicionais, estudos mais recentes têm demonstrado os benefícios do brincar mediado pela tecnologia. Rosa *et al.*, (2025) e Torres *et al.*, (2021) apontam que plataformas interativas podem enriquecer as práticas lúdicas, desde que utilizadas de maneira crítica e orientada pelo professor. Esses recursos ampliam o repertório cultural e comunicativo da criança.

As práticas lúdicas também contribuem para a inclusão de crianças com deficiência. Segundo Santos (2019), o brincar pode ser adaptado para diferentes perfis de aprendizagem, promovendo acessibilidade, participação e equidade. Dessa forma, o lúdico se configura como uma ferramenta de ensino sensível à diversidade e promotora da inclusão.

Por fim, os benefícios do brincar são potencializados quando há intencionalidade pedagógica e respeito às necessidades da criança. O professor que compreende a importância da ludicidade planeja experiências significativas, promove a escuta ativa e estabelece vínculos afetivos com os alunos (Bezerra, 2016). Assim, o brincar torna-se um elo entre o desenvolvimento infantil e o processo educativo de qualidade.

Experiências práticas e desafios no desenvolvimento lúdico

A literatura destaca diversas experiências bem-sucedidas na aplicação de experiências lúdicas na Educação Infantil, demonstrando que é possível integrar o brincar ao planejamento pedagógico de forma estruturada e eficaz. Em estudo conduzido por Ignacio, Santos (2021), o uso da brinquedoteca em hospitais demonstrou que, mesmo em ambientes adversos, o brincar pode contribuir para a manutenção da aprendizagem e do bem-estar emocional da criança.

Em ambientes escolares convencionais, experiências como as descritas por Alves e Teixeira (2022) mostram que o uso de dramatizações, jogos simbólicos e oficinas criativas estimula a participação ativa dos alunos. Nesses contextos, o lúdico não se limita a momentos recreativos, mas se apresenta como um recurso metodológico que contribui para a construção de saberes de maneira prazerosa e significativa.

O sucesso dessas práticas está diretamente relacionado ao envolvimento do professor no planejamento das propostas. Segundo Teixeira (2023), esta precisa atuar como mediador das experiências lúdicas, organizando ambientes que favoreçam a curiosidade, o questionamento e a interação. Quando há intencionalidade pedagógica, o brincar deixa de ser aleatório e passa a ser um instrumento efetivo de aprendizagem.

Entretanto, a implementação do lúdico ainda enfrenta desafios significativos nas instituições de educação. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns profissionais que não reconhecem o brincar como estratégia pedagógica válida. Segundo Santos (2019), muitos professores ainda percebem as brincadeiras como “tempo perdido”, o que limita sua aplicação no cotidiano escolar.

Outro fator que dificulta o uso das práticas lúdicas é a formação docente, pois de acordo com Bezerra (2016), a formação inicial dos professores nem sempre contempla conteúdos relacionados à ludicidade e à sua aplicabilidade no contexto educacional. Isso leva à insegurança na hora de planejar e executar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica.

A infraestrutura escolar também pode ser um limitador. Calixto (2023) aponta que a falta de espaços adequados, materiais didáticos e apoio institucional compromete a qualidade das atividades lúdicas. Muitas escolas carecem de ambientes organizados para o brincar, o que dificulta a promoção de experiências significativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

Por outro lado, algumas escolas têm investido na estruturação de brinquedotecas como espaço complementar à sala de aula. Marafon e Cirino (2025) destacam que esses ambientes favorecem a aprendizagem por meio da livre escolha, da experimentação e do contato com diferentes materiais. Quando bem organizados, esses espaços promovem a autonomia, a cooperação e o respeito às regras.

A integração da tecnologia às práticas lúdicas também vem sendo explorada em algumas experiências inovadoras. Rosa *et al.*, (2025) descrevem o uso de pisos interativos e jogos digitais como estratégia para unir movimento, estímulo cognitivo e aprendizagem colaborativa. Esses recursos, quando usados com critério pedagógico, ampliam as possibilidades expressivas da criança.

Apesar dos avanços, ainda é necessário aprofundar o debate sobre a legitimidade do brincar na escola. Marques e Lelis (2021) defendem que a ludicidade deve ser incorporada ao currículo como linguagem de aprendizagem, e não apenas como atividade secundária. Para isso, é fundamental que o brincar seja reconhecido por gestores, professores e comunidade escolar como um direito da criança e uma prática educativa essencial.

Superar esses desafios exige uma mudança de paradigma na Educação Infantil. Conforme Carvalho e Alves (2022), é preciso romper com a dicotomia entre ensino e ludicidade, entendendo que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando se respeita a natureza brincante da criança. Ao valorizar o brincar como elemento central do processo educativo, promovemos uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

Resultados e discussão

A revisão da literatura permitiu identificar que a ludicidade exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na pré-escola. Diversos autores (Costa *et al.*, 2020; Teixeira, 2023; Marques; Lelis, 2021) concordam que o brincar é mais do que uma atividade prazerosa, é uma ferramenta pedagógica potente que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Os estudos analisados evidenciam que práticas lúdicas planejadas com intencionalidade pedagógica possibilitam a construção de aprendizagens significativas. Atividades como dramatizações, jogos simbólicos, cantigas e brincadeiras dirigidas não apenas despertam o interesse dos alunos, mas também contribuem para a fixação de conteúdos e desenvolvimento de habilidades (Macedo; Dias, 2024.; Duarte; Aranha, 2024).

Entretanto, também foi possível observar desafios na implementação dessas práticas. Parte da literatura aponta para a resistência de professores e instituições em valorizar o brincar como estratégia educativa (Santos, 2019; Bezerra, 2016). Esse cenário é agravado por formações docentes deficitárias e por uma cultura escolar ainda muito centrada na transmissão de conteúdo de forma tradicional e na escolarização precoce.

Um ponto recorrente entre os autores é a necessidade de ambientes adequados e recursos materiais que favoreçam o brincar. Experiências bem-sucedidas relatadas por Marafon e Cirino (2025) e Calixto (2023) mostram que brinquedotecas bem estruturadas, aliadas a professores preparados, elevam a qualidade das interações e das aprendizagens.

A presença da tecnologia como recurso lúdico moderno também apareceu nos estudos mais atuais (Rosa *et al.*, 2025; Torres *et al.*, 2021). Plataformas digitais, jogos interativos e pisos sensoriais têm sido utilizados para potencializar o envolvimento das crianças, desde que mediados criticamente por educadores atentos à função pedagógica desses recursos.

No que se refere à inclusão, os autores reforçam que a ludicidade pode, e deve ser adaptada para atender às especificidades das crianças com deficiência. O brincar, por ser flexível e integrador, favorece o pertencimento e a participação de todos (Santos, 2019; Silva *et al.*, 2025), reafirmando seu valor como prática democrática e inclusiva.

A análise dos dados também revelou que o brincar está diretamente ligado ao bem-estar emocional e à autoestima infantil. Quando se sentem acolhidas e respeitadas em seu direito de brincar, as crianças demonstram maior disposição para aprender, socializar e desenvolver autonomia (Ignacio; Almeida; Silva, 2021; Bezerra 2016).

Portanto, a partir dos objetivos específicos propostos, compreender a ludicidade sob bases teóricas, analisar seus benefícios no desenvolvimento infantil e refletir sobre sua aplicação prática, constatou-se que o brincar precisa ser mais valorizado como ferramenta essencial do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Por fim, embora a literatura seja rica em experiências e argumentos que defendem o brincar como eixo central da educação infantil, ainda são necessários mais investimentos em políticas públicas, formação continuada e mudanças nas concepções pedagógicas dos profissionais da área. A superação desses entraves é condição indispensável para uma educação mais sensível, humanizada e eficiente.

Considerações finais

A presente revisão de literatura teve como objetivo principal investigar a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de crianças com idades entre 4 e 5 anos. A partir da análise de vinte estudos nacionais e internacionais, foi possível compreender a ludicidade não apenas como um elemento complementar, mas como parte essencial da prática educativa na Educação Infantil.

Os objetivos específicos permitiram identificar abordagens teóricas consistentes sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, bem como destacar os inúmeros benefícios que as atividades lúdicas proporcionam em termos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Ficou evidente que o brincar, quando planejado de forma intencional e fundamentada, contribui significativamente para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, os dados evidenciaram que, embora existam práticas eficazes e experiências bem-sucedidas com o uso do lúdico na escola, ainda há desafios que dificultam sua implementação. Entre eles, destacam-se a falta de formação dos professores com esse foco, a resistência de algumas instituições e a escassez de espaços e materiais apropriados. Tais obstáculos reforçam a necessidade de políticas educacionais que valorizem o brincar como direito e ferramenta pedagógica.

Com base na literatura revisada, conclui-se que as atividades lúdicas devem ocupar lugar de destaque no planejamento pedagógico da Educação Infantil, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de competências escolares, mas também para a formação de sujeitos autônomos, criativos, sensíveis e socialmente engajados. O lúdico, portanto, não é oposto ao ensino, mas uma de suas formas mais potentes.

Recomenda-se que novos estudos explorem as práticas lúdicas no contexto da inclusão, da diversidade cultural e do uso de tecnologias, buscando ampliar o repertório de estratégias possíveis de serem desenvolvidas no cotidiano escolar. Também se destaca a importância da formação continuada dos professores como elemento chave para a consolidação de uma pedagogia lúdica crítica, sensível e transformadora.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões significativas para professores, gestores e pesquisadores comprometidos com uma Educação Infantil emancipadora, humanizada e em sintonia com as crianças.

Referências

ALVES, Mariana Silva Alves; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 16, n. 63, p. 596-610, out. 2022.

BEZERRA, F. M. **A importância do lúdico na Educação Infantil para criança de 04 a 05 anos**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41857>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2025.

CALIXTO, A. M. S. Brinquedoteca: um espaço lúdico para as crianças dentro das creches e CMEI de Serrinha-BA. **Caderno Multidisciplinar**, v. 3, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/1196>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, M. E. S.; ALVES, F. I. B. M. Ludicidade na Educação Infantil: contribuições da brinquedoteca para a construção social na infância. **Revista Id Online**, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3611>. Acesso em: 10 set. 2025.

COSTA, M. C. A. et al. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Núcleo do Conhecimento**, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogar-brincar>. Acesso em: 10 set. 2025.

DUARTE, D. A.; ARANHA, R. S. L. O uso de jogos e atividades lúdicas como recurso didático para o ensino-aprendizagem. **Revista Scientia**, v. 9, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3543>. Acesso em: 10 set. 2025.

FREITAS, Suyanne Araújo. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. UFPB/CE. João Pessoa, 2023.

IGNACIO, T. G.; ALMEIDA, O.; SILVA, M. B. Brinquedotecas hospitalares: espaços de ludicidade e aprendizagem para crianças da Educação Infantil. **Revista Educação em Rede**, v. 1, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/24>. Acesso em: 10 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LIMA, V. F.; ARRUDA, R. A. Jogos e brincadeiras na educação infantil de 4 a 5 anos. **Revista de Educação Pública do Mato Grosso**, v. 23, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9419>. Acesso em: 10 set. 2025.

MACEDO, R.; DIAS, M. A. T. Atividades pedagógicas para Educação Infantil: jogos e brincadeiras. **Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/2174>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARAFON, D.; CIRINO, E. C. B. A brinquedoteca na formação de professores: um espaço lúdico para o desenvolvimento pedagógico. **Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/3751>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARQUES, R.; LELIS, D. A. J. Lúdico como recurso didático-pedagógico e metodológico no desenvolvimento da criança e na Educação Infantil. **Recima21**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1288>. Acesso em: 10 set. 2025.

MOREIRA, Cassio Rodrigues; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. A compreensão docente da ludicidade como uma ferramenta para alfabetização e letramento. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 11, n. 1, e23082, jan./dez. 2023.

ROSA, E. B. da *et al.* InteractiveEdu: An open-source Interactive Floor for Exergame as a Learning Platform. **arXiv**, 2025. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2503.15523>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, D. A. **Jogos, brincadeiras e atividades lúdicas aplicados a crianças com necessidades educacionais especiais: revisão de literatura**. Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3405>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, G. K. S. Ludopedagogia: contribuições na Educação Infantil. **Revista REASE**, v. 2, n. 5, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1224>. Acesso em: 10 set. 2025.

TEIXEIRA, L. C. C. A ludopedagogia e suas contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. **Revista Primeira Evolução**, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/457>. Acesso em: 10 set. 2025.

TORRES, P. E. et al. Systematic review of physical-digital play technology and its impact on young children. **arXiv**, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2105.10731>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.09

O valor do brincar na formação integral da criança

Vanúbia de Souza Neto Martins

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Introdução

A infância é uma fase determinante para a constituição da subjetividade e das capacidades cognitivas, afetivas e sociais do ser humano. Nesse período, o brincar se revela como uma atividade essencial, pois oferece à criança possibilidades de interação com o mundo, desenvolvimento da imaginação e construção de conhecimentos. O ato de brincar vai além do entretenimento: é uma linguagem própria da infância e um instrumento fundamental para a aprendizagem significativa. No contexto da educação infantil, compreender o valor do brincar é um passo necessário para promover práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e os direitos da criança (Nascimento, 2021).

Mesmo reconhecido pelas diretrizes curriculares nacionais como um dos eixos estruturantes da educação infantil, o brincar ainda enfrenta desafios quanto à sua valorização prática no ambiente escolar. Muitos profissionais da educação atribuem à brincadeira um papel secundário, desvinculado dos processos formais de ensino, o que acaba comprometendo sua potência pedagógica. Assim, torna-se necessário investigar de que maneira o brincar contribui de forma efetiva para o desenvolvimento integral das crianças e quais abordagens pedagógicas têm se mostrado mais eficientes nesse aspecto (Silva, 2020).

O presente texto tem como problema de investigação a seguinte indagação: de que forma o brincar contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento

das crianças na educação infantil? Essa questão surge da observação de que, apesar das normativas legais e teóricas que apontam a importância do lúdico, há uma lacuna entre teoria e prática nas instituições de ensino. A busca por respostas fundamentadas na literatura científica pretende colaborar com a superação de práticas pedagógicas reducionistas, que negligenciam o papel formativo do brincar.

Justifica-se este estudo pela relevância que o brincar assume na formação integral da criança e pela necessidade de uma maior compreensão, por parte dos educadores, sobre sua função pedagógica. Compreender o brincar como direito e como estratégia educativa é fundamental para a construção de uma escola mais acolhedora, inclusiva e eficiente. Através da valorização das práticas lúdicas, torna-se possível respeitar os tempos e modos de aprender das crianças, fortalecendo os vínculos afetivos e o processo de socialização (Souza *et al.*, 2025).

O objetivo deste trabalho é analisar, por meio de revisão bibliográfica, a importância do brincar na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Especificamente, busca-se investigar as bases teóricas do brincar, identificar seus benefícios cognitivos, emocionais e sociais, compreender o papel do educador na mediação das atividades lúdicas e mapear as principais práticas pedagógicas que envolvem o lúdico.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado em revisão bibliográfica, que utilizará obras de referência, artigos científicos e periódicos acadêmicos como fonte de análise. A metodologia adotada permite o levantamento e a sistematização de conhecimentos já produzidos sobre o tema, favorecendo a reflexão crítica e a construção de uma base teórica sólida que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à infância. Dessa forma, espera-se que o trabalho reforce a concepção do brincar como um elemento central da educação infantil, contribuindo para a valorização de experiências educativas mais sensíveis e eficazes.

Fundamentos teóricos sobre o brincar

O ato de brincar ocupa lugar central na constituição das vivências infantis, sendo amplamente reconhecido como um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que uma simples atividade recreativa, o brincar constitui-se como uma linguagem por meio da qual a criança explora o mundo, manifesta sentimentos e exercita a criatividade. Segundo Santana (2016), é durante as brincadeiras que a criança tem a oportunidade de ressignificar a realidade e elaborar simbolicamente suas experiências, o que contribui de forma efetiva para sua formação pessoal e social.

As bases teóricas sobre o brincar revelam que as atividades lúdicas são fundamentais

no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na primeira infância. O brincar promove interações significativas com o meio, com os pares e com os adultos, estimulando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e o social. De acordo com Oliveira (2021), é por meio das brincadeiras que a criança amplia sua percepção de mundo, exercita a autonomia e desenvolve a linguagem e o pensamento lógico.

É importante destacar que as teorias de desenvolvimento infantil, como as de Piaget, Vygotsky e Wallon, apontam o brincar como uma atividade essencial para o crescimento saudável. Esses autores compreendem o lúdico como um instrumento de aprendizagem que favorece a internalização de conceitos e valores. Para Girelli (2020), essas interações simbólicas ajudam a criança a construir significados sobre si mesma e sobre o ambiente, o que torna o brincar uma prática pedagógica indispensável.

A ludicidade, nesse sentido, deve ser compreendida como um direito da criança, assegurado em documentos oficiais e respaldado por estudos científicos. Quando se nega esse direito, compromete-se não apenas a aprendizagem, mas também a saúde emocional e o bem-estar infantil. Conforme Silva (2020), o brincar não pode ser tratado como um “tempo livre” sem valor formativo, mas sim como parte essencial da rotina escolar planejada e significativa.

O brincar ou a brincadeira [...] é a atividade principal da criança. [...] Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012, p. 11).

O reconhecimento do brincar como instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo amplia a compreensão sobre o processo educativo na infância. Ao brincar, a criança constrói sentidos, reelabora suas vivências e fortalece vínculos afetivos. De acordo com Sobrinho (2020), essas experiências simbólicas favorecem o surgimento da empatia, da escuta e da solidariedade, aspectos fundamentais para a vida em sociedade.

Os fundamentos teóricos também revelam que o brincar proporciona o desenvolvimento da concentração, da persistência e da capacidade de resolução de problemas. É por meio de jogos simbólicos, dramatizações e brincadeiras espontâneas que a criança aprende a enfrentar desafios e a lidar com frustrações.

O brincar se ancora em uma concepção de infância ativa, criativa e potente, em que a criança não é apenas receptora de informações, mas protagonista de sua própria aprendizagem. Tal visão rompe com modelos tradicionais que valorizam exclusivamente

a transmissão de conteúdos e reforça a importância de uma pedagogia mais humanizada. Para Cruz, Silva e Silva (2021), ao estimular o brincar, o educador reconhece a criança como sujeito de direitos e fortalece sua identidade social e cultural.

Nas instituições de educação infantil, o brincar precisa ser acolhido como parte do projeto pedagógico e da cultura escolar. Isso exige uma mudança de postura que valorize os momentos lúdicos como espaços de aprendizagem e não como simples intervalos entre atividades “mais sérias”. Nascimento (2021) ressalta que essa valorização demanda formação docente qualificada, ambientes adequados e materiais que estimulem a experimentação e a curiosidade.

Outro aspecto essencial do brincar é sua capacidade de promover o desenvolvimento motor e corporal da criança. Correr, pular, dançar e manipular objetos permitem o fortalecimento de habilidades motoras finas e amplas, fundamentais para a autonomia e a autoconfiança. Segundo Corrêa (2020), a motricidade está intimamente ligada à exploração do mundo e ao prazer de descobrir, o que reforça a necessidade de oferecer um espaço educativo dinâmico e estimulante.

O brincar favorece a construção de regras e normas sociais, especialmente nas brincadeiras coletivas. Ao compartilhar, negociar e cooperar, a criança aprende a lidar com conflitos e a desenvolver comportamentos éticos. Conforme Silva, Janaina (2020), essas vivências lúdicas contribuem para a formação moral e para a compreensão dos direitos e deveres em grupo, aspectos fundamentais para a convivência democrática.

Os fundamentos teóricos sobre o brincar nos conduzem à compreensão de que ele é elemento estruturante da infância e da educação infantil. Negar ou reduzir sua importância é comprometer o pleno desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões. Conforme destaca Laís Oliveira (2021), cabe ao educador garantir esse direito, planejando situações de aprendizagem significativas que promovam o encantamento, a imaginação e o protagonismo infantil.

O brincar e o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que envolve transformações contínuas nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais da criança. Nesse contexto, o brincar exerce papel essencial, uma vez que proporciona experiências que potencializam a aprendizagem e promovem a construção da identidade. A ludicidade, quando respeitada e valorizada, permite que a criança avance em sua compreensão de mundo. De acordo com Girelli (2020), é por meio da brincadeira que o sujeito infantil ressignifica vivências, ensaia papéis sociais e constrói saberes fundamentais para sua formação.

É importante reconhecer que o brincar não é uma atividade secundária, mas uma prática central na infância, que favorece a aquisição de habilidades motoras e cognitivas. Nas brincadeiras, a criança explora, experimenta, questiona e transforma, revelando-se como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento. Segundo Silva, Janaina (2020), essa atividade contribui para o fortalecimento do raciocínio, da atenção e da memória, sendo indispensável ao crescimento saudável e integral.

No brincar simbólico, a criança imita o mundo adulto, organiza situações, projeta soluções e expressa sentimentos que nem sempre consegue verbalizar. Essa prática, rica em significados, amplia sua capacidade de abstração e linguagem, além de desenvolver a criatividade. Para Nascimento (2021), as brincadeiras são formas legítimas de expressão, que permitem à criança dialogar com sua realidade, criar vínculos e se posicionar diante das situações do cotidiano.

As interações sociais proporcionadas pelo brincar também são determinantes para o desenvolvimento infantil. Nas atividades lúdicas em grupo, a criança aprende a negociar, partilhar e respeitar limites, elementos fundamentais para a convivência coletiva.

Outro aspecto relevante é a influência das brincadeiras no desenvolvimento emocional. Por meio delas, a criança expressa alegrias, medos, frustrações e desejos, elaborando situações que vivencia em sua rotina. Conforme Corrêa (2020), essas manifestações emocionais favorecem o autoconhecimento, o controle dos impulsos e o fortalecimento da autoestima, contribuindo para uma infância mais saudável e equilibrada.

As atividades lúdicas estimulam ainda o desenvolvimento físico, ao envolverem movimentações corporais que fortalecem músculos, coordenam gestos e promovem a consciência do próprio corpo. Brincadeiras como correr, pular e dançar possibilitam o domínio do espaço e da lateralidade, tão importantes nas fases iniciais da vida. Segundo Oliveira (2021), o corpo em movimento durante o brincar não apenas se desenvolve, mas comunica, sente e aprende, sendo elemento essencial da experiência infantil.

Além disso, o brincar permite que a criança compreenda o tempo e o espaço de forma concreta, associando essas dimensões à sua rotina e ao ambiente em que vive. Isso favorece o raciocínio lógico, a noção de sequência e a percepção das relações de causa e efeito. Para Santana (2016), tais habilidades, adquiridas naturalmente através do brincar, têm impacto direto na aprendizagem escolar e na construção do pensamento crítico.

A relação entre brincar e aprendizagem deve ser reconhecida e valorizada por todos os profissionais da educação infantil. O ato de brincar não deve ser dissociado do ato de aprender, pois ambos se complementam no processo de desenvolvimento. Conforme Cruz, Silva e Silva (2021), as brincadeiras estruturadas com intencionalidade pedagógica permitem que a criança adquira conhecimentos de maneira significativa, respeitando seus interesses e ritmos individuais.

O brincar livre, por sua vez, é igualmente importante, pois oferece autonomia e liberdade para que a criança explore seu potencial criativo e tome decisões com base em seus desejos e curiosidades. Sobrinho (2020) ressalta que ao brincar espontaneamente, a criança desenvolve a capacidade de escolha, planejamento e resolução de problemas, competências essenciais para sua autonomia e independência.

O brincar também está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que muitas brincadeiras envolvem narrativas, diálogos e expressões verbais que enriquecem o vocabulário e a comunicação oral.

No campo da afetividade, as brincadeiras fortalecem os vínculos entre crianças e adultos, criando um ambiente de confiança, acolhimento e troca. O afeto presente nessas interações é essencial para a segurança emocional e para o desenvolvimento de relações saudáveis. De acordo com Girelli (2020), o vínculo estabelecido no brincar facilita a escuta, a mediação de conflitos e o respeito mútuo, promovendo o bem-estar coletivo no ambiente escolar.

Compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil é, portanto, assumir uma postura pedagógica que respeita a infância em sua totalidade. As evidências apontam que o lúdico é um caminho potente para o aprendizado, a socialização e a construção da subjetividade. Para Laís Corrêa (2020), educadores conscientes desse papel são capazes de criar ambientes que acolhem a criança em sua essência, promovendo uma educação mais sensível, justa e humanizadora.

O papel do educador nas práticas lúdicas

O educador na educação infantil exerce uma função central na mediação das práticas lúdicas, sendo responsável por criar ambientes favoráveis ao brincar e por reconhecer o valor pedagógico dessas experiências. Sua atuação ultrapassa a simples supervisão de atividades recreativas, exigindo sensibilidade, planejamento e intencionalidade pedagógica. Conforme Corrêa (2020), o professor deve ser capaz de compreender o brincar como um instrumento de aprendizagem e como uma linguagem legítima da infância, adaptando suas estratégias às necessidades de cada criança.

Nas práticas pedagógicas, o educador deve assumir uma postura observadora e ativa, identificando os interesses, dificuldades e potencialidades dos alunos a partir de suas brincadeiras. Isso exige conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e domínio das metodologias que valorizam a ludicidade como eixo estruturante do currículo. Para Cruz, Silva e Silva (2021), é durante o brincar que o professor encontra oportunidades para promover aprendizagens significativas, respeitando os tempos e as individualidades de cada criança.

O planejamento das atividades lúdicas não pode ser aleatório ou improvisado. Ele deve partir de objetivos claros e coerentes com os campos de experiência propostos para a educação infantil, integrando o lúdico aos conteúdos de forma natural e prazerosa.

Além de planejar, o educador tem o papel de promover a escuta ativa e o diálogo com as crianças durante as brincadeiras, garantindo que se sintam seguras para se expressar livremente. Essa escuta possibilita uma compreensão mais profunda das emoções e dos significados atribuídos pelas crianças ao que estão vivenciando. De acordo com Silva, Janaina (2020), essa atitude acolhedora fortalece vínculos e permite intervenções pedagógicas mais assertivas e respeitosas.

A criação de ambientes lúdicos exige do professor criatividade e sensibilidade na organização do espaço e na escolha dos materiais. Tais ambientes devem ser estimulantes, seguros e desafiadores, possibilitando múltiplas formas de brincar. Para Sobrinho (2020), a disposição dos brinquedos, a variedade de propostas e a liberdade para explorar o espaço contribuem para o engajamento ativo das crianças, promovendo experiências ricas e diversificadas.

A atuação do educador também envolve o incentivo ao brincar espontâneo, valorizando a capacidade inventiva das crianças e respeitando sua autonomia nas escolhas. Isso significa permitir que as brincadeiras surjam do imaginário infantil, sem imposições rígidas ou interrupções desnecessárias. Segundo Girelli (2020), a valorização do brincar livre estimula a criatividade, a autoconfiança e a capacidade de resolução de problemas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

O educador deve ainda reconhecer e combater visões reducionistas que tratam o brincar como mero passatempo ou como uma “pausa” nas atividades de ensino. É necessário romper com a dicotomia entre brincar e aprender, compreendendo que ambos os processos são indissociáveis na infância. Ao integrar o lúdico à prática pedagógica, o professor contribui para uma educação mais sensível, envolvente e significativa (Oliveira, 2021 p.06).

A formação docente é fator determinante para a qualidade das práticas lúdicas na escola. O professor precisa ser preparado para atuar com consciência da importância do brincar, apropriando-se de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem sua ação educativa. Segundo Nascimento (2021), a formação inicial e continuada deve incluir reflexões sobre o lúdico e proporcionar vivências que inspirem o educador a reinventar sua prática cotidiana.

O papel do professor também inclui a mediação dos conflitos que surgem nas interações lúdicas, orientando as crianças para o respeito mútuo, a empatia e a cooperação. Durante as brincadeiras, surgem situações que exigem intervenção ética e pedagógica,

favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Conforme Santana (2016), o professor atento transforma essas situações em oportunidades de aprendizagem sobre convivência e cidadania.

É fundamental que o educador respeite a cultura infantil, permitindo que as crianças expressem suas referências culturais por meio das brincadeiras. Isso inclui acolher as diversas formas de brincar, vindas de diferentes contextos sociais, familiares e regionais.

O educador deve ser também um parceiro no brincar, participando ativamente das brincadeiras sem dirigir ou controlar excessivamente. Sua presença deve ser mediadora, oferecendo apoio, provocando reflexões e ampliando os significados das experiências vividas pelas crianças. Segundo Corrêa (2020), essa atitude aproxima o adulto da infância e fortalece os laços de confiança e afeto entre educador e educando.

O papel do educador nas práticas lúdicas é pautado pelo compromisso com uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem. Para que o brincar cumpra sua função formativa, é indispensável que o professor o compreenda como um direito a ser garantido e promovido cotidianamente. Conforme Nascimento (2021), ao legitimar o brincar como parte essencial da prática pedagógica, o educador contribui para uma infância mais rica, potente e respeitada.

Brincadeiras e contextos na Educação Infantil

As brincadeiras infantis refletem as múltiplas dimensões da cultura, do desenvolvimento e da aprendizagem. Cada contexto em que a criança se insere, seja familiar, escolar ou comunitário, contribui de forma singular para a forma como ela brinca e interage com o mundo. Para Girelli (2020), os contextos socioculturais influenciam diretamente a natureza das brincadeiras, o acesso a materiais lúdicos e a liberdade para explorar diferentes formas de expressão simbólica.

A diversidade de brincadeiras na educação infantil é vasta, abrangendo desde jogos tradicionais, como amarelinha e esconde-esconde, até propostas mais estruturadas que envolvem dramatizações e circuitos psicomotores. Tais atividades são moldadas pelo espaço físico, pelas relações estabelecidas com os pares e pelos estímulos proporcionados pelos educadores. Segundo Nascimento (2021), é no entrelaçamento dessas variáveis que a criança constrói significados, desenvolve competências e se reconhece como sujeito ativo.

Os ambientes escolares devem ser organizados de forma a permitir o livre acesso a diferentes tipos de brincadeiras, promovendo a autonomia, a criatividade e a exploração do espaço. As salas e pátios precisam ser pensados como cenários vivos de aprendizagem, que favoreçam o movimento e a imaginação. Espaços lúdicos

planejados com intencionalidade são capazes de provocar experiências significativas e desafiadoras, ampliando as possibilidades de aprendizagem (Oliveira, 2021 p. 05).

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças assumem papéis, constroem narrativas e recriam realidades. Esses momentos são repletos de significados emocionais e sociais, permitindo o desenvolvimento da empatia, da linguagem e do raciocínio lógico. Para Corrêa (2020), esse tipo de atividade favorece a expressão de sentimentos, o entendimento das regras sociais e o fortalecimento dos vínculos interpessoais, mostrando-se fundamental para o crescimento emocional.

Nas contribuições de Souza *et al.*, (2025);

O reconhecimento do brincar como recurso estruturante da ação educativa exige um compromisso ético e político com a infância. Garantir que todas as crianças tenham direito a uma educação que respeite seus tempos, suas linguagens e suas formas de expressão é um dever coletivo. “[...] educar na infância é criar condições para que o pensamento floresça, em meio ao riso, à descoberta e à imaginação” (p. 36).

As brincadeiras livres também ocupam um lugar de destaque, pois respeitam o tempo e a lógica infantil, oferecendo liberdade para que a criança explore o ambiente de acordo com seus interesses. Embora espontâneas essas experiências carregam intencionalidade própria e são riquíssimas em estímulos sensoriais e cognitivos

Não se pode ignorar que o contexto familiar tem influência decisiva na maneira como a criança brinca. Os valores transmitidos, o tempo disponível para interação e os recursos oferecidos impactam diretamente o repertório lúdico dos pequenos.

O uso de brinquedos e materiais diversos enriquece ainda mais o repertório lúdico na educação infantil. Blocos de montar, massinhas, tecidos, instrumentos musicais e materiais recicláveis estimulam a imaginação e promovem aprendizagens variadas. Para Cruz, Silva e Silva (2021), a riqueza do brincar não está apenas no brinquedo em si, mas na forma como ele é manipulado, contextualizado e ressignificado pela criança no ato da brincadeira.

Os contextos digitais também vêm ganhando espaço nas práticas lúdicas contemporâneas. Jogos eletrônicos, aplicativos educativos e brinquedos interativos oferecem novos desafios e possibilidades de aprendizagem. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam utilizadas com critério e equilíbrio. Segundo Santana (2016), o uso responsável desses recursos exige mediação qualificada do educador, que deve garantir a preservação do vínculo humano e da espontaneidade do brincar.

As brincadeiras coletivas, por sua vez, favorecem a socialização, a cooperação e o respeito ao outro. Jogar junto ensina a esperar a vez, aceitar regras e lidar com frustrações, o que fortalece competências socioemocionais desde a infância. Para Sobrinho (2020), o

convívio proporcionado pelas brincadeiras em grupo é essencial para que a criança aprenda a conviver em sociedade, desenvolvendo atitudes de solidariedade e escuta ativa.

A variação dos contextos ao longo do dia, entre espaços internos e externos, ambientes estruturados e livres, contribui para a ampliação das experiências lúdicas. Essa alternância permite que a criança exercite diferentes formas de interação e estimule capacidades distintas. Segundo Silva e Janaina (2020), promover essa diversidade de contextos é garantir uma infância rica, plena de descobertas e aprendizagens que respeitam o ritmo de cada sujeito.

As brincadeiras culturais, transmitidas entre gerações, carregam valores simbólicos importantes e merecem lugar de destaque na escola. Cantigas de roda, parlendas, contação de histórias e jogos populares fortalecem o pertencimento e a identidade das crianças. De acordo com Laís Corrêa (2020), resgatar essas manifestações no ambiente escolar é uma forma de preservar a memória coletiva e enriquecer o currículo com elementos significativos da cultura local.

Os contextos de brincadeira na educação infantil devem ser entendidos como territórios de liberdade, afeto e potência. Nesses espaços, a criança é protagonista, pesquisadora de si e do outro, agente da própria história. Conforme Girelli (2020), é dever da escola assegurar que todos os contextos, materiais, simbólicos, culturais e afetivos, favoreçam o brincar como direito inalienável da infância e como pilar da educação humanizadora e transformadora.

Conclusão

Foi possível compreender que o brincar na educação infantil é uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Os objetivos propostos foram alcançados ao analisar os fundamentos teóricos que sustentam a importância do lúdico, a relação direta entre brincar e desenvolvimento infantil, e o papel do educador como mediador dessas experiências. A pesquisa reafirma que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma linguagem própria da infância e um direito garantido.

A análise da literatura demonstrou que as práticas lúdicas promovem benefícios significativos nas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras da criança. O brincar contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e críticos, sendo uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer o valor do lúdico, o educador amplia suas possibilidades pedagógicas e atua de forma mais sensível e comprometida com o desenvolvimento humano.

Durante a elaboração deste trabalho, identificaram-se limitações quanto à

disponibilidade de estudos empíricos mais recentes que avaliem de forma prática o impacto de políticas públicas no incentivo ao brincar nas instituições de ensino. Apesar disso, os dados bibliográficos utilizados forneceram base teórica sólida para sustentar as reflexões propostas. Essa lacuna reforça a importância de novas investigações sobre o tema, especialmente em realidades educacionais diversas.

Para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar os estudos sobre a formação continuada de professores voltada ao lúdico, além da análise de contextos socioculturais que influenciam a valorização do brincar na escola. O presente trabalho pode ser útil em discussões acadêmicas sobre práticas pedagógicas na infância e servir de subsídio para educadores, gestores e pesquisadores que buscam repensar o currículo da educação infantil a partir da centralidade da criança e de sua forma de aprender pelo brincar

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CORRÊA, Laís Ribeiro. **A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. 2020. Monografia (Pedagogia) – PUC Goiás. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1167/1/LAIS%20RIBEIRO%20CORR%C3%8AA.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CRUZ, Joyce Kelly Ferreira da; SILVA, Natalya Venâncio da; SILVA, Maria José da. **A importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil**. 2021. Disponível em: <https://www.grupounibra.com/repositorio/PEDAG/2021/a-importancia-dos-jogos-e-das-brincadeiras-para-o-desenvolvimento-infantil8.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GIRELLI, Letícia. **A importância do brincar na educação infantil: implicações em tempos de pandemia**. 2020. TCC (Pedagogia) – UCS. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/bitstream/11338/6770/1/Leticia%20Girelli.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

NASCIMENTO, Josefa de Barros Barbosa do. Contextualizando o lúdico em sala de aula: a importância do brincar na educação infantil. **Núcleo do Conhecimento**, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contextualizando-o-ludico>. Acesso em: 24 jul. 2025.

OLIVEIRA, Laís. **A ludicidade na educação infantil: importância do brincar para o desenvolvimento global da criança**. 2021. UNOPAR, Cascavel. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/38117/1/LAID_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTANA, Eliana. O brincar no desenvolvimento infantil. **REASE**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/77145844/O_Brincar_No_Desenvolvimento_Infantil. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, Janaina Pereira da. **A importância do brincar na educação infantil**. 2020. UFAL: Maceió. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7804/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOBRINHO, Fabiana Santos. **Brincadeiras e desenvolvimento integral da criança na educação infantil**. 2020. Monografia – PUC Goiás. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1765/1/FABIANA%20GRAVA%C3%87%C3%83O%20REPOSIT%C3%93RIO.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOUZA, Silvia Schulz Dias; CANAL, Sandra; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SANTOS, Maria Souza dos. O brincar como recurso de desenvolvimento cognitivo na educação infantil. *In*: CANAL, Sandra; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; LIMA, Francisco da Chagas Galvão de Lima (Org.). **Da Infância à Vida Adulta: Aprendizagem, Inclusão e Diversidade na Educação**. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

Sobre as autoras e autores

Andreza Aparecida Barros Hang Amaral

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Educadora concursada no Centro de Educação Infantil Aldeia da Criança. E-mail: dezabhang@gmail.com

Ana Paula Rodrigues

Doutora em Educação (2012); Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade (2005); Especialista em Marketing (2005), Especialista em Tutoria em EAD (2016), Especialista em Docência do Ensino Superior (2016); graduada em Educação Física (2002). Diretora de EAD do Grupo Educacional FAVENI, o mesmo possui as Faculdades FUTURA, Faculdade Dom Alberto, Faculdade FAVENI, Faculdade FARESE, Faculdade Fleming, Faculdade Porto União, Faculdade FACIBA, Faculdades Integradas Qualis, entre outras. Atua como pró-reitora de EAD no Centro Universitário FAVENI. Atua principalmente nas áreas de EAD, Marketing, Gestão Empreendedora e Metodologia Científica. Pertence ao banco de avaliadores do INEP desde 2018. Proprietária da marca Capacita Pós, empresa de captação de alunos para o Grupo FAVENI. Pró-reitora de EAD, do UNIABEU. Email: diretoria@faveni.edu.br

Cristiane Nunes da Silva Ferreira

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Cuidadora de alunos com deficiência. Email: nunes cristiane986@gmail.com

Erlan Rosa dos Santos

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Auxiliar do professor titular-Escola Municipal Coelho Neto. Primeira Cruz, Maranhão. Email: ev3767369@gmail.com

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). E-mail: francisco.lima@unifaveni.com.br.

Isabella Gomes Ribeiro da Silva

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Agente educativo na Creche Municipal Rosa de Oliveira Muiler. Fmlijlp@gmail.com

Janaina Aparecida de Souza Oliveira

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Técnica de enfermagem. São Paulo. Email: jany-aparecida@hotmail.com

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pedagoga Especial; Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Autismo. Doutora em Educação com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade, Pós-doutoranda com pesquisa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino superior. Professora aposentada da rede municipal de Porto Alegre. Conselheira do CEEed do RS; Professora do curso de Psicopedagogia e do curso de Atendimento Educacional Especializado da PUCRS. Atua ainda como professora convidada na Universidade LaSalle e Unisinos em cursos de especialização e graduação. Assessora Técnica do TEAcolhe no CRR5 de Osório e diretora da CoNéctar; pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa PROMOT (PUCRS), TESSITURAS: Educação Inclusiva, Trabalho Docente e Formação (UFRGS) e Ente Artesanias da Diferença da UFRGS. Autora de livros e artigos na área. Email: kakaiw@gmail.com

Maria Grazilda Salviano Santos Silva

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Saboeiro - Ceará. Email: salvianograzilda542@gmail.com

Maria Souza dos Santos

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista Capes. Mestra em Educação pela mesma instituição (2011–2013). Graduada em Letras – Português/ Inglês (1998) e em Pedagogia (2000), pela Universidade do Oeste Paulista, com especialização em Supervisão e Administração Escolar. Possui MBA em Gestão de Pessoas pela UNISINOS/RS (2010–2011) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS (2019–2021). Atuou como Conselheira Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente no Rio Grande do Sul (CEDICA/ RS, 2009–2011). É autora do livro Educar crianças pequenas para valores – uma práxis impregnada de cuidado (Editora Appris, 2021). Atualmente é professora na Rede Municipal de Porto Alegre atuando em séries dos Anos Iniciais. E-mail: Maria.Souza67@edu.pucrs.br

Regiane dos Santos da Cruz Araújo

Discente de Pedagogia- Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Técnica em enfermagem. Santo Amaro do Maranhão. Email: Santosregiane0987@gmail.com

Sandra Canal

Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI. Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

Tiago Gertrudes Batista

Graduado em Engenharia Civil e graduando em Geografia. Docente no Centro Universitário Uniabeu. Possui especialização em Docência e Prática da Geografia, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e Educação Integral e Integrada. Na esfera pública, atuou como Secretário Executivo do Comitê de Coordenação para Elaboração do Plano Municipal de Saneamento Básico de São Sebastião do Anta (MG), e como Membro Titular do Comitê Executivo das Políticas para Elaboração do Plano, em parceria com o Instituto BioAtlântica – IBIO – AGB Doce, no âmbito da Bacia Hidrográfica do Rio Doce. Também exerceu o cargo de Supervisor de Assuntos Executivos na Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Anta, atuando em gestão de convênios (SIGCON/ SINCOV), licenciamento ambiental, decretos de reserva, iluminação pública e comunicação oficial. E-mail: tiago.batista@prof.abeugraduacao.com.br

Vanúbia de Souza Neto Martins

Graduada em Pedagogia- Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Especialização em andamento em Educação Infantil e Educação Especial. Periquito, Minas Gerais. E-mail: m.nbiamartins@gmail.com

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Graduada em PEDAGOGIA (2008), MESTRA (2013) e DOUTORA (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

Infância, Brincar e Inclusão reúne reflexões pedagógicas sobre o brincar como direito da criança e eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base em debates sobre ludicidade, mediação docente, autonomia infantil e inclusão, a obra articula fundamentos teóricos e desafios concretos da prática escolar. Ao longo dos capítulos, oferece subsídios para uma educação crítica, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

