

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.