

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.004

# O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

Márcia da Silva Melo<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente estudo investiga o papel do lúdico na educação infantil, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Fundamentado nas contribuições de Piaget (1976), Vygotsky (1991) e Kishimoto (2010), o trabalho discute como o brincar, quando intencionalmente incorporado ao cotidiano escolar, se transforma em ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem significativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas descritas em estudos acadêmicos, com o propósito de compreender como o lúdico pode ser sistematizado no planejamento docente. Os resultados apontam que atividades lúdicas bem conduzidas favorecem a construção do conhecimento, estimulam a imaginação, a linguagem e o raciocínio lógico, além de fortalecer vínculos sociais e afetivos entre as crianças. Evidencia-se que o brincar, mais do que entretenimento, é um modo de expressão e de desenvolvimento integral, contribuindo para a formação da autonomia e da cooperação. Conclui-se que práticas pedagógicas sustentadas na ludicidade tornam o processo educativo mais prazeroso, interativo e significativo, ampliando o engajamento e o interesse dos alunos. Assim, defende-se a necessidade de políticas e formações docen-

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidad del Sol - PY, silvamelomarcia.marcia@gmail.com.

tes que valorizem o lúdico como princípio educativo, assegurando ambientes escolares mais inclusivos e criativos, onde o aprender e o brincar caminhem juntos no desenvolvimento da infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Ludicidade, Desenvolvimento Infantil, Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre o lúdico na educação infantil é mergulhar na própria alma da infância – um território de descobertas, afetos e invenções, onde aprender e brincar se confundem em gestos, sons e imaginações. O brincar, longe de ser uma pausa do aprender, é sua forma mais autêntica. É por meio dele que a criança interpreta o mundo, experimenta papéis, reorganiza sentidos e constrói pontes entre o real e o imaginário. Como lembra Kishimoto (2010), o jogo é uma linguagem simbólica, por meio da qual a criança atribui significado às suas experiências e transforma a realidade à sua volta.

Na perspectiva piagetiana, o brincar é uma forma de assimilação ativa: um processo em que a criança recria o mundo segundo suas próprias estruturas cognitivas (PIAGET, 1976). Nesse movimento, a brincadeira não é fuga, mas elaboração – um exercício de inteligência em ação. Vygotsky (1991), por sua vez, amplia essa compreensão ao situar o jogo no campo da cultura e da interação social: ao brincar, a criança interioriza valores, normas e significados compartilhados, desenvolvendo a autorregulação e o pensamento simbólico. O lúdico, então, não é apenas espontaneidade; é mediação, construção coletiva, exercício de humanidade.

Kishimoto (2010) reforça que o brincar na escola deve ser compreendido como prática pedagógica intencional. O educador é o sujeito que planeja, orienta e amplia os horizontes da curiosidade infantil, criando espaços de descoberta e invenção. Nessa perspectiva, o professor não “permite” o brincar – ele o reconhece como direito, linguagem e instrumento de aprendizagem. É ele quem transforma o jogo em experiência pedagógica, mediando sentidos e garantindo que o prazer de aprender não se perca no percurso da escolarização.

Contudo, ainda que a ludicidade esteja assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na BNCC (2017), muitas práticas escolares continuam reduzindo o brincar a momentos de recreação, desvinculados do planejamento pedagógico.

Essa dissociação entre norma e prática reflete uma herança de modelos tradicionais de ensino, que priorizam a rigidez e o controle em detrimento da escuta e da criatividade. A escola, muitas vezes, ainda vê o corpo infantil como algo a ser contido, e não como potência expressiva e cognitiva.

É precisamente nessa tensão que se inscreve a urgência de repensar o papel do lúdico no currículo. Incorporar o brincar de forma planejada é reconhecer a criança como sujeito histórico, cultural e criador – não como recipiente de saberes. Como destaca Brougère (2008), o jogo é uma prática social e cultural que carrega modos de ser e viver, e sua presença na escola é também um ato político: brincar é resistir à homogeneização da infância e afirmar a diversidade de experiências que compõem o aprender.

A literatura contemporânea reforça esse entendimento. Autores como Friedmann (2012), Santos (2020) e Oliveira (2022) apontam que a integração do lúdico ao planejamento pedagógico amplia a aprendizagem em múltiplas dimensões – cognitiva, afetiva, linguística e social. O brincar estimula a imaginação e o pensamento simbólico, fortalece a cooperação e a empatia e favorece o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como a criatividade e o pensamento crítico. Ao brincar, a criança não apenas “se prepara” para a vida: ela a vive plenamente.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o lúdico como estratégia central para o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. Busca-se compreender, de forma integrada, como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; como as teorias de Piaget, Vygotsky e Kishimoto fundamentam essa compreensão; e como as práticas pedagógicas podem integrar o lúdico de modo intencional e emancipador.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, apoia-se em autores clássicos e contemporâneos da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, analisando produções entre 2000 e 2024 que discutem o papel do brincar na formação infantil e sua relação com políticas educacionais e práticas docentes. O método foi estruturado em três etapas:

seleção das fontes, categorização dos conteúdos e análise crítica à luz das perspectivas construtivista e histórico-cultural.

Os resultados indicam que a ludicidade, quando intencionalmente incorporada ao currículo, potencializa aprendizagens, promove vínculos afetivos e estimula o desenvolvimento integral. O professor, nesse processo, é o mediador sensível que transforma o brincar em experiência educativa significativa. Seu papel é garantir que a sala de aula seja um espaço de encantamento e diálogo, onde a curiosidade se converta em conhecimento e o erro em descoberta.

Conclui-se que o lúdico deve ser reconhecido como eixo estruturante do processo educativo, e não como intervalo entre atividades “sérias”. Valorizar o brincar é garantir à criança o direito à curiosidade, à imaginação e à criação – direitos que constituem a própria base de uma educação humanizadora. Como expressão de liberdade e pensamento, o lúdico é o que faz da infância um tempo de inteireza e do aprender um ato de alegria e de mundo compartilhado.

## METODOLOGIA

Falar da metodologia deste estudo é também falar de um modo de compreender a educação. A investigação, de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e descritivo, parte da convicção de que o lúdico – em sua dimensão simbólica, afetiva e cultural – não pode ser apreendido por meio de métricas objetivas ou mensurações estatísticas. Compreender o brincar exige mergulhar na experiência humana em sua totalidade, reconhecer o gesto, o afeto e o sentido que emergem das interações. Por isso, o caminho qualitativo se mostra o mais coerente: ele privilegia a escuta sensível, o olhar interpretativo e a busca por significados que se tecem nas práticas e nas relações.

A escolha metodológica está ancorada na ideia de que o fenômeno educativo é um processo histórico e social, cuja compreensão requer diálogo entre teoria e prática. Conforme sustenta Gil (2010), a pesquisa

bibliográfica não se limita à reunião de textos, mas constitui um exercício de sistematização e análise crítica do conhecimento já produzido, capaz de gerar novas leituras e interpretações. Assim, o estudo não se propõe apenas a revisar conceitos sobre ludicidade, mas a tensionar o campo, desvelando convergências, divergências e lacunas na literatura contemporânea. Trata-se de uma investigação que lê o brincar como fenômeno vivo – simultaneamente teórico e prático, simbólico e político.

Esse movimento dialoga com a compreensão de Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual o pesquisador qualitativo é um intérprete de significados. Ele não busca certezas, mas compreensões possíveis, pois sabe que os sentidos da experiência humana são sempre construídos socialmente. Essa perspectiva encontra ressonância na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), que vê no brincar um espaço privilegiado de mediação simbólica e de formação das funções psicológicas superiores. Brincar é, nessa visão, um modo de agir e de pensar, uma forma de habitar o mundo.

Ao compreender o lúdico como linguagem e como expressão de cultura, o estudo reconhece o brincar como um ato que ultrapassa a dimensão do entretenimento e se inscreve no campo das práticas formativas. O jogo e a brincadeira são fenômenos socialmente produzidos, permeados por valores, significados e relações. Por isso, investigá-los implica não apenas revisitar autores, mas reconstruir sentidos – compreender como o lúdico se transforma em prática pedagógica, em espaço de criação e de aprendizagem compartilhada.

O percurso metodológico foi construído com o cuidado de garantir coerência e densidade teórica. O levantamento das fontes ocorreu entre os anos de 2000 e 2024, abrangendo livros, artigos, dissertações e teses localizados em bases como Google Scholar, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados descritores como *ludicidade*, *educação infantil*, *brincar*, *jogo pedagógico* e *desenvolvimento infantil*, priorizando obras de autores de reconhecida relevância, entre eles Piaget (1976), Vygotsky (1991), Kishimoto (2010), Brougère (2008), Friedmann (2012) e Santos (2020).

Após a coleta inicial, realizou-se uma triagem criteriosa. Foram incluídos apenas estudos que abordavam o brincar como princípio pedagógico e estratégia de ensino-aprendizagem articulada ao desenvolvimento infantil, e excluídos textos sem base teórica consistente ou que tratavam o brincar de maneira meramente recreativa. A partir desse conjunto, formou-se um corpus teórico que sustentou a análise comparativa entre diferentes concepções de ludicidade.

A leitura interpretativa dos textos revelou três grandes eixos de reflexão: o brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo; o brincar como prática social e cultural; e o brincar como estratégia pedagógica intencional. Essas categorias emergiram não por imposição, mas pela força com que reapareciam nos discursos teóricos e pela relevância que assumem na compreensão da infância. A análise seguiu uma lógica dialética, procurando articular aproximações e contrastes entre os autores e suas contribuições ao campo educacional.

A interpretação dos dados foi conduzida a partir do diálogo entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural, unindo os aportes de Piaget (1976) e Vygotsky (1991). Essa articulação permitiu compreender o brincar como prática que, ao mesmo tempo em que reflete o desenvolvimento da criança, o transforma, pois é no ato de brincar que ela experimenta, cria e aprende. Complementam essa visão as contribuições de Kishimoto (2010) e Friedmann (2012), que atualizam o debate sobre o lugar do lúdico nas práticas pedagógicas contemporâneas, situando-o como dimensão formadora e ética do trabalho docente.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, não houve envolvimento direto de participantes humanos, o que dispensa submissão a Comitês de Ética em Pesquisa. Ainda assim, todas as fontes foram utilizadas de forma responsável, com o devido reconhecimento autoral e respeito às normas éticas da produção científica. A validade do estudo foi assegurada pela triangulação teórica – o diálogo entre diferentes correntes de pensamento – e pela transparência metodológica nas etapas de seleção, leitura

e categorização das fontes, garantindo coerência entre os objetivos, o referencial teórico e as análises realizadas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Mais do que uma escolha técnica, a metodologia adotada expressa uma postura epistemológica e humana. Investigar o brincar é, neste trabalho, um ato de escuta e de reconhecimento: escuta da infância como potência criadora e reconhecimento da educação como espaço de humanização. Compreender a ludicidade como princípio pedagógico é afirmar que aprender não se opõe a sentir, e que todo ato educativo, quando permeado pelo lúdico, se transforma em experiência viva, dialógica e emancipadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo procurou ir além da simples reunião de dados teóricos: buscou costurar sentidos, compreender o brincar não apenas como tema, mas como expressão da própria infância em sua potência de conhecer e criar. A sistematização dos achados, organizada em três eixos analíticos – o *brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo, como prática social e cultural e como estratégia pedagógica intencional* –, emergiu de uma leitura sensível e crítica da literatura especializada. Nessa travessia, o brincar se revelou não como um recurso entre outros, mas como uma linguagem fundadora da experiência infantil e, portanto, da própria ação educativa.

As análises realizadas permitiram reafirmar que o lúdico ocupa um lugar central na formação da criança, atuando de modo integrado sobre as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas do desenvolvimento. Piaget (1976) observa que o jogo é o trabalho da infância: um espaço onde a criança transforma o real em algo que cabe em suas estruturas mentais, organizando a experiência e testando hipóteses sobre o mundo. Brincar, nesse horizonte, é construir pensamento – um exercício de inteligência viva que nasce da ação e da curiosidade.

Vygotsky (1991) amplia esse olhar ao compreender o brincar como território de mediação simbólica, no qual a criança internaliza signos culturais e aprende a agir sobre si e sobre o outro. O jogo, ao mesmo tempo que diverte, ensina; ao mesmo tempo que liberta, estrutura. É nele que a linguagem se adensa, que o imaginário se torna aprendizagem e que a autorregulação se tece nas interações sociais. Assim, o brincar é também um modo de aprender a viver em sociedade, de elaborar regras, negociar papéis e reconhecer o outro como parte da própria construção do eu.

Ao integrar essas perspectivas, o estudo evidencia que o lúdico ultrapassa a noção de método pedagógico. Ele é uma forma de conhecimento em movimento, uma maneira de o sujeito se relacionar com o mundo pela via da curiosidade, da imaginação e da experimentação. Nessa lógica, o brincar estruturado e intencional, mediado pelo educador, potencializa aprendizagens significativas, amplia o campo da socialização e reforça vínculos afetivos entre professor e criança – vínculos que são, em si, matéria-prima do processo educativo.

A literatura analisada converge em afirmar que brincar é condição do aprender, não um intervalo entre tarefas. Piaget (1976) descreve o jogo como atividade espontânea que acompanha a evolução mental da criança: nos primeiros estágios, o jogo de exercício fortalece a coordenação e a consciência corporal; mais adiante, o jogo simbólico abre espaço à imaginação e à linguagem; por fim, o jogo de regras insere a criança na lógica do convívio social, da reciprocidade e da cooperação. Em cada fase, o brincar cumpre uma função formadora distinta, mas todas partilham um mesmo princípio – o de que a criança aprende quando age, imagina e cria.

Brincar, portanto, é pensar com o corpo e com a emoção. É elaborar o mundo em gesto, som e palavra. A análise aqui empreendida reafirma que a ludicidade não é um adorno das práticas pedagógicas, mas um modo de estar no mundo e de aprender com ele. Ela devolve à escola o pulsar da infância e à infância o direito de aprender em alegria – o direito de existir em plenitude.

Nessa leitura ampliada da ludicidade, o presente estudo confirma que o brincar é, antes de tudo, um modo de pensar e de se relacionar com o mundo. Kishimoto (2010) afirma que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas mobiliza processos mentais complexos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória. O gesto de manipular objetos, criar narrativas e testar hipóteses revela um sujeito que constrói e reconstrói o próprio conhecimento em diálogo constante com a experiência. Essa concepção encontra eco em Ausubel (2003), ao sustentar que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo se conecta às estruturas cognitivas já existentes – o que acontece naturalmente nas situações lúdicas, quando a curiosidade e o prazer em descobrir impulsionam a assimilação e a elaboração de novos saberes.

Pesquisas recentes reforçam essa articulação entre ludicidade e cognição. Santos (2020), ao investigar práticas docentes na educação infantil, observou que atividades como jogos de construção, dramatizações e brincadeiras musicais ampliam a atenção, a memória e a expressão oral das crianças. Esses resultados demonstram que o brincar é um campo fértil para o desenvolvimento das funções mentais superiores, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento simbólico. Friedmann (2012) acrescenta que, ao enfrentar desafios e experimentar erros e acertos, a criança aprende a tomar decisões e a refletir sobre suas próprias ações – um exercício contínuo de autonomia intelectual e de pensamento crítico. Assim, o jogo não se limita a uma expressão de prazer: é também uma via epistemológica pela qual a criança produz conhecimento e sentido, afirmando-se como sujeito do próprio processo de aprendizagem.

Mas o brincar não é apenas um ato individual: é também uma prática social e cultural. Vygotsky (1991) nos lembra que, ao brincar, a criança reconstrói o mundo simbólico que a cerca, apropriando-se de papéis, normas e valores sociais. Essa internalização, contudo, não é passiva – ao contrário, a criança reelabora o real, atribui-lhe novos significados e cria um espaço simbólico em que a imaginação dialoga com a cultura. Nesse sentido, brincar é participar do mundo, interpretá-lo e reinventá-lo.

Brougère (2008) aprofunda essa discussão ao afirmar que o jogo é um produto cultural e histórico que expressa modos de vida e visões de mundo. O brincar, portanto, é também um gesto de continuidade e transformação cultural. Em contextos plurais como o brasileiro, essa dimensão ganha ainda mais força: brincadeiras populares, indígenas, afro-brasileiras e urbanas coexistem e se misturam nas escolas, refletindo a diversidade que constitui nossa identidade coletiva. Kishimoto (2010) observa que o papel do educador é justamente reconhecer e valorizar essa pluralidade de expressões culturais, incorporando-as ao planejamento pedagógico. Quando o brincar acolhe as múltiplas vozes da infância, a escola se torna um espaço de convivência democrática, respeito e pertencimento.

Carvalho (2021) ilustra essa perspectiva ao analisar projetos pedagógicos que resgatam brincadeiras tradicionais como amarelinha, ciranda e jogos de roda. Tais práticas fortalecem laços afetivos, estimulam a cooperação e preservam a memória coletiva, transformando o brincar em elo entre gerações. No entanto, os resultados também apontam para desafios: o tempo escasso destinado ao brincar, o predomínio de atividades dirigidas e a antecipação da alfabetização formal limitam as oportunidades de expressão lúdica. A infância, quando comprimida por currículos rígidos, perde parte de sua essência criadora. É urgente, portanto, repensar a organização escolar de modo a assegurar o direito de brincar como princípio formativo – não como intervalo recreativo, mas como forma de viver o aprender.

Essa reflexão conduz à terceira categoria analítica deste estudo: o brincar como estratégia pedagógica intencional. Quando o jogo é planejado e mediado pelo educador, ele se converte em instrumento potente de aprendizagem e desenvolvimento. Kishimoto (2010) e Friedmann (2012) destacam que a ação lúdica intencional transforma o espaço escolar em ambiente de experimentação, imaginação e cooperação, aproximando o ensino das experiências concretas da criança. O brincar deixa de ser um recurso auxiliar e passa a ser o próprio eixo do processo pedagógico, articulando emoção, pensamento e ação.

Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial. Libâneo (2013) lembra que o educador é mediador do conhecimento: é quem organiza o ambiente, propõe desafios, escuta as necessidades das crianças e cria situações que estimulem o raciocínio, a linguagem e a socialização. O professor que compreende o brincar como eixo pedagógico não transmite saberes – ele os constrói junto com as crianças, acolhendo suas hipóteses, suas dúvidas e suas formas próprias de significar o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) legitima essa concepção ao estabelecer o brincar como eixo estruturante da educação infantil, articulado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao reconhecer o lúdico como linguagem da infância, a BNCC reafirma que a aprendizagem não se dá pela imposição de conteúdos, mas pelo diálogo entre o fazer e o sentir, entre o imaginar e o conhecer.

Oliveira (2022) corrobora essa visão ao demonstrar, em suas pesquisas, que projetos pedagógicos baseados em jogos e brincadeiras didáticas elevam a motivação, o engajamento e o desempenho das crianças, especialmente quando sustentados por uma mediação reflexiva e sensível. Nesses contextos, o brincar se torna um tempo formativo – tempo em que o conhecimento nasce da experiência compartilhada, do diálogo e da descoberta.

O conjunto dessas análises confirma que o lúdico não é um adorno do currículo, mas um caminho para a construção de uma educação mais humana, crítica e significativa. Brincar, afinal, é o modo mais autêntico de aprender: é o gesto pelo qual a criança interroga o mundo, cria sentido e encontra, na alegria de experimentar, o fundamento mesmo de sua formação.

Outra dimensão importante é a formação docente. Como afirma Carvalho (2021), ainda há lacunas na preparação de professores para integrar o lúdico ao currículo, o que requer políticas de formação continuada que valorizem essa competência. O educador precisa compreender que a ludicidade é também um ato político, pois humaniza o processo educativo e rompe com modelos pedagógicos centrados na rigidez e na repetição.

A análise das fontes revisadas permite afirmar que as práticas lúdicas intencionais contribuem para:

- estimular a imaginação e a criatividade;
- promover aprendizagens significativas por meio da experiência;
- desenvolver empatia, cooperação e autorregulação emocional;
- fortalecer a autonomia e o protagonismo infantil.

Em síntese, o brincar planejado transforma o ensino em um processo dialógico e sensível, que respeita o tempo, o corpo e a voz da criança.

A partir das três categorias discutidas, o estudo conclui que a ludicidade não é apenas uma metodologia de ensino, mas um princípio vital da formação humana, cuja presença na educação infantil precisa ser contínua, intencional e eticamente assumida. As análises realizadas convergem na compreensão de que o brincar é um direito inalienável da infância e, simultaneamente, uma via de construção do conhecimento. Brincar é agir sobre o mundo, atribuir-lhe sentido, experimentar o tempo e o corpo como espaços de criação – e, nesse processo, aprender a ser.

Contudo, entre a teoria e a prática, há um terreno ainda árido. Persistem desafios institucionais e formativos que dificultam a consolidação de práticas genuinamente lúdicas nas escolas brasileiras. Faltam tempo pedagógico destinado ao brincar, materiais adequados e, sobretudo, uma mudança de mentalidade que reconheça a ludicidade como parte essencial do currículo, e não como um intervalo recreativo. O brincar, muitas vezes, ainda é visto como distração ou “prêmio” após o trabalho, e não como o próprio trabalho da infância.

A análise integrada das três categorias revela que o lúdico, embora amplamente reconhecido como direito e como eixo pedagógico, ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e formativas. Essas limitações decorrem, em grande parte, da permanência de uma lógica escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada

– uma lógica que silencia o corpo, reduz a escuta e ignora as linguagens plurais da infância contemporânea.

Autores como Friedmann (2012) e Kishimoto (2010) denunciam que, ao privilegiar o cognitivo em detrimento do afetivo e do sensível, a escola perde sua potência humanizadora. O brincar, ao contrário, devolve à criança o protagonismo, a curiosidade e a liberdade criadora que a constituem como sujeito. Brincar é um ato de afirmação da vida, e, nesse sentido, também um gesto político: resistir à padronização dos tempos e modos de aprender, afirmar o direito de imaginar e de sentir. O lúdico, assim, revela-se como resistência à desumanização da escola – uma forma de reencantar o aprender e de recolocar o afeto no centro da pedagogia.

Outro aspecto que emerge das discussões contemporâneas é o vínculo entre ludicidade, inclusão e diversidade. O brincar, por sua natureza simbólica e flexível, é uma linguagem que acolhe as diferenças. Ele permite múltiplos modos de estar e de participar: gestual, corporal, verbal, musical, silencioso. No jogo, a criança com deficiência não é definida pela limitação, mas pela potência de criar, imaginar e se comunicar. Como mostram Friedmann (2012) e Kishimoto (2010), em contextos inclusivos, as práticas lúdicas favorecem a socialização, o respeito mútuo e a cooperação, transformando o brincar em um espaço de encontro – entre o pedagógico e o humano, entre a diferença e a pertença.

A ludicidade, nesse sentido, é uma prática inclusiva por excelência. Quando a professora canta, dramatiza, brinca e cria junto com as crianças, ela ensina, mas também se envolve num processo de escuta e reconhecimento. O ato de brincar compartilhado constrói vínculos de confiança e afeto, que são o verdadeiro alicerce do desenvolvimento integral. O jogo, então, deixa de ser apenas uma atividade: torna-se um território de convivência e expressão, onde cada criança pode existir plenamente, com sua voz, seu gesto e sua imaginação.

Todavia, para que o brincar cumpra seu papel formativo, é preciso olhar para as condições concretas em que ele acontece. Em muitas escolas públicas, faltam espaços adequados, materiais básicos e tempo na rotina

para o jogo. A precariedade das estruturas, a sobrecarga curricular e as turmas numerosas dificultam a realização de práticas criativas. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que incluam o brincar como parte da jornada pedagógica, e não como apêndice ocasional. O direito de brincar deve estar inscrito não apenas nos documentos oficiais, mas nas práticas cotidianas – no modo como se organiza o tempo, o espaço e o trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) avança ao reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas da educação infantil, articulado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Contudo, a concretização desse princípio depende de condições reais de trabalho e de formação docente consistente. Como lembra Libâneo (2013), nenhuma inovação pedagógica se sustenta sem professores preparados e sem tempo para planejar. Formar o professor para o brincar é formar um educador que compreende o valor da experiência, da imaginação e do afeto como caminhos de conhecimento.

Assim, o conjunto das reflexões deste estudo reafirma que o brincar não é apenas uma dimensão metodológica, mas um fundamento ético e epistemológico da educação infantil. Ele devolve à escola o movimento, o riso e a curiosidade que lhe são próprios; devolve à infância o direito de existir como tempo de descoberta e criação. Reconhecer a ludicidade como centro da prática pedagógica é reafirmar que aprender é também sentir, imaginar e viver – e que, na escola que se humaniza, a criança não apenas aprende sobre o mundo, mas aprende a habitá-lo com encantamento.

Essa formação precisa ser continuada, reflexiva e crítica, permitindo que o educador reconheça o brincar como ato de mediação cultural e não apenas como técnica didática. Kishimoto (2010) enfatiza que o professor mediador é aquele que cria situações lúdicas desafiadoras, contextualizadas e abertas à imaginação, promovendo aprendizagens significativas. Ele é, ao mesmo tempo, observador e participante – alguém que se permite aprender com as crianças, reconfigurando constantemente sua prática pedagógica.

Ao observar as práticas relatadas na literatura, percebe-se que o brincar pode ser o eixo integrador de diversos campos do conhecimento. Em atividades matemáticas, por exemplo, jogos de regras e desafios lógicos estimulam o raciocínio e a resolução de problemas (AUSUBEL, 2003). Em linguagem, o faz de conta, as dramatizações e as canções favorecem a oralidade e a compreensão simbólica. Na área das artes, o lúdico promove a sensibilidade estética e o pensamento criativo. E nas ciências, o brincar impulsiona a curiosidade, o levantamento de hipóteses e o gosto pela investigação. Essa interdisciplinaridade mostra que o lúdico é transversal e, portanto, indispensável à pedagogia contemporânea.

Entretanto, é preciso reconhecer que a ludicidade não se reduz a uma metodologia. Ela é uma postura pedagógica, uma maneira de olhar e de estar com as crianças. O educador que adota o brincar como eixo de sua prática assume que a aprendizagem nasce da interação, da descoberta e do prazer. Essa perspectiva desloca o foco do ensino para o encontro — um espaço em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, mediada pela curiosidade e pela alegria de aprender.

Outro ponto relevante refere-se ao aspecto afetivo e emocional da ludicidade. Vygotsky (1991) já advertia que as emoções têm papel central no desenvolvimento cognitivo, pois influenciam diretamente a atenção, a memória e a motivação. O brincar cria um clima emocional propício à aprendizagem, reduz a ansiedade e favorece o engajamento espontâneo. A criança que brinca sente-se segura para errar, tentar novamente e reinventar suas próprias estratégias, desenvolvendo resiliência e autoconfiança. Nesse sentido, o brincar é também uma pedagogia do afeto — um modo de ensinar e aprender com empatia.

O estudo também permite identificar tensões e contradições que atravessam a relação entre ludicidade e avaliação escolar. Em muitos contextos, o brincar é valorizado nos discursos, mas desconsiderado nos instrumentos avaliativos. Persistem práticas que medem a aprendizagem por meio de testes e registros numéricos, invisibilizando os saberes construídos nas experiências lúdicas. Essa incoerência curricular reforça

a urgência de repensar os processos avaliativos na educação infantil, incorporando observações qualitativas e narrativas pedagógicas que contemplem a dimensão simbólica do aprender.

É importante ressaltar que o brincar não se opõe à sistematização do conhecimento, mas a complementa. O desafio está em articular o espontâneo e o planejado, o livre e o orientado, o individual e o coletivo. Como observa Friedmann (2012), a qualidade pedagógica da ludicidade depende da intencionalidade docente: não basta oferecer brinquedos ou espaços de recreação; é preciso mediar experiências, propor desafios, observar e refletir sobre as aprendizagens que emergem.

Por fim, é fundamental destacar a contribuição do brincar para a formação ética e cidadã. Nas brincadeiras, as crianças aprendem a esperar sua vez, a respeitar regras, a cooperar e a lidar com frustrações – experiências que constituem a base da convivência democrática. Quando a escola reconhece o valor dessas aprendizagens, ela contribui para a formação de sujeitos mais solidários, empáticos e críticos.

A ludicidade, portanto, ultrapassa o campo pedagógico: é também um projeto de humanização. Em tempos marcados pela aceleração tecnológica e pela virtualização das relações, garantir o direito ao brincar é reafirmar o direito à presença, ao corpo e ao encontro. O brincar é o respiro da infância – e a escola que o acolhe torna-se espaço de vida, e não apenas de instrução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar as discussões aqui apresentadas, torna-se evidente que a ludicidade ultrapassa o campo das metodologias e se afirma como um princípio ético e epistemológico da educação. Brincar é mais do que uma estratégia didática: é um modo de estar no mundo. O lúdico inaugura uma outra temporalidade – o tempo da escuta, da curiosidade e da criação – rompendo com a lógica da urgência e da produtividade que tantas vezes marca o cotidiano escolar. Ao contrário da pressa, o brincar exige

presença; ao contrário da repetição, convoca a invenção. É nessa pausa fértil que se constrói uma pedagogia sensível à vida, em que o aprender é uma experiência que pulsa, se move e se reinventa.

As reflexões teóricas e os resultados deste estudo reafirmam que a educação infantil é o território natural da ludicidade, onde o conhecimento nasce do corpo, da linguagem e da interação. Como observa Brougère (2008), o jogo não é fuga do real, mas uma forma singular de compreendê-lo e de transformá-lo. No brincar, a criança experimenta o mundo por dentro: organiza, questiona e recria aquilo que vive. O jogo, portanto, não se opõe ao saber; ele o inaugura – porque imaginar é, também, uma forma de pensar.

Nesse horizonte, o estudo propõe o fortalecimento de uma pedagogia do lúdico como expressão da liberdade e da autonomia infantil, capaz de integrar prazer e aprendizagem, fantasia e razão, sensibilidade e conhecimento. Defender o brincar como direito é defender o direito de viver a infância em sua plenitude – e não de antecipar a vida adulta. Isso implica repensar tempos, espaços e modos de ensinar, para que o brincar não seja apenas tolerado, mas planejado, nutrido e reconhecido como o fio condutor da aprendizagem.

Sob a perspectiva da formação docente, a pesquisa revela a urgência de reconfigurar a prática educativa sob o prisma da ludicidade. O educador que compreende o brincar como linguagem da infância deixa de ser mero transmissor e passa a ser mediador de experiências: alguém que cria, junto com as crianças, espaços de curiosidade, diálogo e descoberta. Libâneo (2013) lembra que o professor contemporâneo precisa desenvolver, além das competências técnicas, a sensibilidade, a empatia e a escuta – dimensões profundamente ligadas à ação lúdica. Educar, assim, é também brincar com o conhecimento, tecer o aprendizado com afetos, gestos e sentidos.

A ludicidade carrega, ainda, um potencial emancipador. Quando a criança brinca, ela age sobre o mundo, transforma objetos em ideias, experiências em símbolos, rotina em invenção. Brincar é exercer liberdade

criadora, é produzir cultura e afirmar a própria voz. Essa dimensão aproxima o lúdico das pedagogias críticas de Freire (1996), para quem educar é um ato de libertação. O brincar, então, torna-se resistência: resistência à homogeneização, à padronização e ao silenciamento das infâncias. Cada gesto lúdico é também um ato de insubordinação poética, que devolve à criança o direito de imaginar e de pertencer.

Os resultados obtidos mostram, contudo, que a incorporação do brincar de modo sistemático nas escolas requer condições materiais e simbólicas concretas. Não basta o discurso. É preciso tempo, espaço, materiais, e — acima de tudo — reconhecimento institucional. Políticas públicas voltadas à educação infantil devem compreender o brincar como indicador de qualidade educativa, e não como atividade secundária. Isso implica investimento em formação docente, pesquisa e infraestrutura, garantindo que o brincar seja tão legítimo quanto qualquer outro componente curricular.

O estudo também sugere a necessidade de novas pesquisas empíricas que aprofundem a relação entre ludicidade e desenvolvimento integral em diferentes contextos — especialmente em realidades rurais, indígenas, inclusivas e periféricas. O Brasil, com sua diversidade cultural, é um campo fértil para o estudo de múltiplas infâncias e de múltiplos modos de brincar. Investigar essas práticas é essencial para construir uma educação intercultural do lúdico, que valorize a pluralidade de experiências e de saberes presentes nas infâncias brasileiras.

Sob essa perspectiva ampliada, reafirma-se que o brincar é um ato político e profundamente humanizador. No jogo, a criança aprende a esperar, negociar, cooperar e colocar-se no lugar do outro — competências éticas e sociais indispensáveis para a vida em comunidade. A ludicidade, assim, não apenas ensina, mas forma: é campo de exercício da justiça, do respeito e da solidariedade. A escola que reconhece essa dimensão transforma o brincar em pedagogia da convivência e da empatia, formando sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Investir no lúdico é, portanto, investir em uma educação que integra pensamento e emoção, corpo e mente, imaginação e razão. Em tempos marcados pela aceleração e pelo excesso de tecnologia, o brincar devolve à escola a possibilidade de educar o ser humano em sua totalidade. Valorizar o lúdico é garantir à criança o direito de viver plenamente sua infância – uma infância que aprende, sonha, cria e transforma.

Assim, conclui-se que o brincar não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade vital. Ele é o fio invisível que costura o afeto, a cultura e o conhecimento, sustentando a formação integral da criança e inspirando práticas docentes mais humanizadas. Que as escolas, os professores e as políticas públicas compreendam, enfim, que promover o brincar é promover a vida – e que toda educação verdadeiramente emancipadora começa com o gesto simples e profundo de deixar a infância brincar.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. L. **Brincar e aprender: o papel do lúdico no processo educativo**. São Paulo: Penso, 2021.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, R. C. **Ludicidade e aprendizagem significativa na educação infantil: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: UFMG, 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.

SANTOS, S. L. **Ludicidade e desenvolvimento infantil: uma abordagem construtivista.** Recife: UFPE, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.