



**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições das atividades lúdicas
para o desenvolvimento integral das crianças**

**LUDIC ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: contributions to
children's integral development**

**Luana da Silva Bacelar Santos¹, Tatiana da Silva Bacelar dos Santos², Roger
Antonio Rodrigues³**

¹Faculdade UNIS, São Lourenço, Minas Gerais, luana.santos6@alunos.unis.edu.br;

ORCID: 0009-0005-8956-6928.

²Faculdade UNIS, São Lourenço, Minas Gerais, tatiana.santos1@alunos.unis.edu.br;

ORCID: 0009-0009-3084-1779.

³Faculdade UNIS, São Lourenço, Minas Gerais, roger.rodrigues@unis.edu.br;

ORCID: 0009-0003-6191-7509.

RESUMO

Este trabalho aborda a importância do brincar na educação infantil, destacando as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças. Tal temática justifica-se pelo papel do lúdico na construção do raciocínio lógico, da criatividade, da socialização e da autonomia. O estudo tem como objetivo compreender como as atividades lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, bem como refletir sobre o papel do professor na mediação dessas práticas. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a ludicidade e o desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, favorecendo a construção significativa do conhecimento. Além disso, quando planejadas de forma intencional, as atividades lúdicas estimulam a participação ativa, a criatividade, a resolução de problemas e a interação social. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador, responsável por criar situações que potencializam a aprendizagem. Conclui-se, portanto, que o brincar deve ser reconhecido como prática pedagógica essencial na educação infantil.

Palavras-chave: ludicidade, educação infantil, desenvolvimento integral, aprendizagem, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a importância do brincar na educação infantil, compreendendo-o como elemento central no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O desenvolvimento infantil não se restringe à aquisição de conhecimentos formais, envolvendo também experiências sociais e culturais que contribuem para a construção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o brincar se destaca como prática por meio da qual a criança interage com o meio, atribui significados às suas vivências e desenvolve competências essenciais à sua formação integral.

No âmbito educacional, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, criatividade, socialização e autonomia. Entretanto, tais contribuições não decorrem automaticamente do ato de brincar, estando condicionadas à forma como essas práticas são inseridas no contexto escolar, especialmente no que se refere à intencionalidade pedagógica e à mediação do professor. Assim, o lúdico deixa de ser compreendido apenas como recreação e passa a assumir função pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que se insere a seguinte questão de pesquisa: de que modo as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, e qual é o papel do professor na mediação desse processo?

A partir dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, bem como compreender o papel do professor na mediação dessas práticas no contexto escolar. Busca-se, ainda, discutir a importância do planejamento pedagógico intencional no uso do brincar como estratégia educativa, considerando suas implicações para a prática docente.

A pesquisa é desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a ludicidade e o desenvolvimento infantil, com o propósito de sistematizar contribuições teóricas relevantes para a compreensão do tema. Dessa forma, a partir da sistematização dessas contribuições, o próximo tópico dedica-se à análise do referencial teórico, no qual são discutidas as principais abordagens sobre ludicidade e desenvolvimento infantil.

2 O BRINCAR E A LUDICIDADE INFANTIL

Esta seção analisa o brincar e a ludicidade na infância a partir de diferentes dimensões teóricas e pedagógicas, buscando compreender suas implicações para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Para isso, inicialmente, discute-se a importância do brincar na educação infantil, considerando sua constituição histórica, normativa e educacional. Em seguida, examina-se o brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, destacando seus mecanismos de contribuição para a aprendizagem. Posteriormente, problematiza-se a relação entre brincar e ludicidade, enfatizando suas dimensões conceituais e pedagógicas. Por fim, analisam-se as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e o papel do professor na mediação dessas práticas no contexto escolar.

2.1 A importância do brincar na educação infantil

Compreender o papel do brincar na educação infantil exige, antes, situar historicamente a própria noção de infância, pois a relevância atribuída às práticas lúdicas está diretamente relacionada à forma como cada época compreendeu a criança e suas especificidades. Ariès (1981, p. 156) demonstra que, na sociedade medieval, a criança era tratada como um “adulto em miniatura”. Ele acrescenta que “a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. Essa configuração refletia uma organização social na qual a infância não era reconhecida como uma categoria própria, o que tornava impensável uma pedagogia voltada às formas específicas pelas quais a criança aprende, sente e interpreta o mundo.

A superação dessa ideia da infância resultou de transformações históricas, jurídicas e pedagógicas que progressivamente reposicionaram a criança como sujeito de direitos e de cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil consolidam esse movimento ao definir a criança como um sujeito histórico e de direitos “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, 2009). O brincar, nesse contexto, não constitui uma atividade acessória à formação da criança, mas um dos modos pelos

quais ela constitui sua relação com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular radicaliza essa posição ao afirmar que o brincar possibilita à criança experiências nas quais a criança pode “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37). Isso significa que sua supressão ou marginalização no contexto escolar é inaceitável.

Reconhecer o brincar como prática constitutiva do desenvolvimento não implica afirmar que qualquer forma de brincar produz os mesmos efeitos em qualquer faixa etária. Oliveira (2002, p. 234) demonstra que as formas de brincar variam de modo significativo ao longo da infância: jogos corporais e expressivos predominam nos primeiros anos; atividades de manipulação e de faz de conta ganham centralidade entre os dois e os seis anos; e as brincadeiras tradicionais mantêm relevância em diferentes idades. Ou seja, a forma de brincar adequada a um momento do desenvolvimento pode ser insuficiente ou inadequada em outro, o que impõe ao educador a necessidade de conhecer as especificidades de cada etapa.

A universalidade do brincar, presente em diferentes culturas e classes sociais, já foi apontada por Almeida e Casarin (2002, p. 45-54), o que poderia sugerir que se trata de um fenômeno homogêneo. Porto (2008, p. 37-43) contesta essa leitura ao demonstrar que os enredos das brincadeiras incorporam elementos do cotidiano observado pelas crianças, que os brinquedos são utilizados de modos distintos conforme o ambiente social e que as regras dos jogos refletem valores e normas culturais específicos. Em outras palavras, todas as crianças brincam, mas não brincam da mesma maneira nem com os mesmos significados. Essa distinção tem consequências pedagógicas diretas: desconsiderar os repertórios lúdicos das crianças equivale a ignorar suas experiências e identidades, reduzindo a eficácia das práticas pedagógicas.

O conjunto das perspectivas históricas (Ariès), normativas (BRASIL, 2009; 2018), desenvolvimentais (Oliveira) e culturais (Almeida e Casarin; Porto) se une para entender o brincar de uma forma que vai além da visão medievalista da criança, assim como da visão limitada do brincar apenas como entretenimento. Esse novo conceito é o ponto de partida para analisar as contribuições específicas do brincar para o desenvolvimento cognitivo.

2.2 O brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo

A relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo não é direta nem automática, e tratá-la como tal é um dos equívocos mais recorrentes nas abordagens pedagógicas que valorizam o lúdico. Quando se afirma, de forma genérica, que brincar desenvolve a cognição, omite-se a questão mais relevante: sob quais condições, por meio de quais mecanismos e com quais mediações isso ocorre. Sem essa precisão, qualquer atividade rotulada como lúdica passa a ser justificada como pedagogicamente válida.

O primeiro mecanismo que a literatura permite identificar diz respeito à distinção entre o jogo livre e o jogo pedagogicamente orientado. Atividades como xadrez, damas, Sudoku e quebra-cabeças não desenvolvem o raciocínio lógico pelo simples fato de serem realizadas: sua eficácia depende da forma como são propostas, acompanhadas e avaliadas pelo educador. Smole (2007, p. 11) explicita essa condição ao demonstrar que o trabalho com jogos planejados e orientados favorece o desenvolvimento de habilidades como observar, analisar, levantar hipóteses, decidir e organizar. Ou seja, o que promove a aprendizagem não é a atividade em si, mas a experiência estruturada de jogar sob mediação intencional.

Esse argumento, porém, acaba limitando o desenvolvimento cognitivo apenas às habilidades mais práticas. Existe ainda outra dimensão importante: a construção de conceitos mais abstratos, que exige um olhar diferente. Noções como tempo, temporalidade, sincronia e diacronia não são ensinadas diretamente, mas se organizam, progressivamente, sobre experiências concretas que lhes conferem significado. Alcântara e Fernandes (2023, p. 324) mostram que a vivência de diferentes formas de brincar ao longo da educação infantil cria justamente essas condições de experiência. Junto com a ideia de Oliveira (2002), de que o brincar muda conforme a idade porque o pensamento da criança também muda, isso indica uma relação dúplice. De um lado, o brincar muda porque a criança se desenvolve. De outro, certos conceitos só se tornam compreensíveis porque o brincar permite vivenciá-los previamente.

O desenvolvimento de habilidades procedimentais pelo jogo orientado e a construção de conceitos abstratos pela diversidade de formas de brincar dizem respeito, predominantemente, à relação entre a criança e a atividade. Resta examinar outra dimensão: a relação entre a estrutura social do jogo e seus efeitos sobre a aprendizagem. A escolha entre formatos cooperativos e competitivos não é indiferente. Essa escolha

determina o tipo de relação que a criança estabelece com o erro, com o outro e com o desafio. Brotto (1999, p. 85) demonstra que os jogos cooperativos, ao centrarem-se no compartilhamento de experiências, na confiança mútua e na participação autêntica de todos, deslocam o fracasso e o sucesso individual para referências de aperfeiçoamento coletivo.

A compreensão da criança como sujeito de direitos, dotado de sentimentos, curiosidades e formas próprias de interpretar o mundo, implica uma valorização do desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Nesse quadro, o brincar assume papel decisivo, pois contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de enfrentamento de desafios.

Nesse contexto, os jogos cooperativos destacam-se como instrumentos pedagógicos de especial relevância. Brotto (1999) afirma que o objetivo desses jogos é compartilhar experiências, unir pessoas e estimular a coragem para assumir riscos. Ao reduzir a preocupação com o sucesso ou fracasso individual, eles reforçam a confiança mútua e permitem a participação autêntica de todos. Assim, ganhar e perder tornam-se referências para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Essa perspectiva complementa a de Smole (2007), ao demonstrar que o brincar estruturado articula, simultaneamente, as dimensões cognitivas e socioemocionais.

Para compreender de forma mais aprofundada os fundamentos teóricos que sustentam essa prática, na seção subsequente é examinado o conceito de ludicidade no âmbito da educação infantil.

2.3 O brincar e a ludicidade na educação infantil

A ludicidade deriva do termo latino “*ludus*”, que designa jogos, brincadeiras ou divertimentos. Na educação infantil, ela frequentemente é tratada como sinônimo de jogo ou brincadeira. Essa equivalência empobrece sua aplicação pedagógica. Na verdade, o que distingue uma atividade genuinamente lúdica é o grau de envolvimento, prazer e significado que a experiência mobiliza na criança. Essa distinção tem consequência direta para a prática docente, pois indica que nem todo jogo é lúdico e nem toda brincadeira é, por si só, formativa. Consequentemente, o que importa não é a atividade em si, mas sim a relação que a criança estabelece com a atividade.

Essa qualidade da experiência, porém, não emerge espontaneamente: ela depende das condições em que a atividade é organizada. É nesse ponto que reside a

tensão central identificada por Kishimoto (2011, p. 40-41): o brincar possui duas dimensões. A primeira é espontânea, sendo marcada pela ação livre e intencional da criança. A segunda é educativa, ela emerge quando o adulto organiza situações lúdicas com objetivos pedagógicos definidos. Quando a intencionalidade pedagógica suprime a espontaneidade, a atividade perde sua natureza lúdica. Já quando a espontaneidade prevalece sem orientação, a dimensão educativa se dissolve. O equilíbrio entre essas duas dimensões pressupõe formação docente e planejamento deliberado.

Essa tensão entre espontaneidade e intencionalidade revela, por si só, que a ludicidade não pode ser reduzida a uma prática recreativa. Ela opera sobre dimensões da formação infantil que extrapolam o entretenimento e que, precisamente por isso, não se esgotam em uma única perspectiva analítica. Santos (1999) torna essa abrangência explícita ao identificar cinco enfoques pelos quais a ludicidade pode ser examinada: filosófico, sociológico, psicológico, criativo e pedagógico.

Santos (1999) afirma que, sob o prisma filosófico, o brincar articula emoção e razão, funcionando como uma forma de contraposição à realidade. Sob uma leitura sociológica, ele surge como um caminho vital de integração: por meio das brincadeiras, a criança assimila valores, regras e práticas culturais de seu grupo. Na abordagem psicológica, o brincar acompanha o desenvolvimento e as mudanças comportamentais ao longo do tempo. Quando associado à criatividade, torna-se essencial na formação da identidade, pois permite à criança experimentar sua capacidade de criar com imagens, símbolos e sentidos. Pedagogicamente, o brincar consolida-se como uma estratégia eficaz, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento cognitivo e social, conforme abordaremos a seguir.

2.4 Contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizagem infantil

A afirmação de que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança é recorrente na literatura da área, mas sua generalidade pode ser enganosa. Desenvolvimento integral é uma categoria ampla que abrange dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais, e a questão relevante é em que medida o brincar incide sobre cada uma delas, em que condições e com quais mediações. Sem essa precisão, o argumento permanece retórico.

Santos (1997, p. 20) oferece uma das formulações mais abrangentes dessa temática ao afirmar que o brincar auxilia o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social da criança. Por meio de atividades lúdicas, ela forma conceitos, estabelece relações lógicas e desenvolve a expressão oral e corporal. Além disso, o brincar reforça habilidades sociais e a integração comunitária, permitindo que a criança construa seu próprio conhecimento. A amplitude dessa formulação é, simultaneamente, sua força e seu limite. Ela evidencia que o brincar não atua sobre um domínio isolado; contudo, tamanha abrangência exige que se identifiquem os mecanismos específicos de cada contribuição. Sem essa precisão, a lista de benefícios corre o risco de permanecer como um inventário, em vez de consolidar-se como um argumento.

Vygotsky (1994, p. 82-83) oferece um desses mecanismos ao analisar a relação entre o brincar e o desenvolvimento de normas sociais. Para o autor, a participação em jogos grupais exige que regras sejam aceitas e seguidas para que a atividade exista. É nesse contexto que a criança desenvolve a capacidade de subordinar impulsos imediatos a normas compartilhadas. Esse processo representa uma forma de autorregulação essencial, que prepara a criança para as exigências da vida social. A contribuição de Vygotsky qualifica a afirmação de Santos (1997) sobre a integração social, pois explicita o mecanismo em jogo. O respeito às normas não ocorre por uma exposição passiva a regras externas, mas pela experiência ativa de negociá-las, testar seus limites e reconstruí-las no contexto do jogo.

Amora e Barreto (2018, p. 106) acrescentam uma dimensão que nem Santos (1997) nem Vygotsky (1994) desenvolvem com centralidade: a de que o brincar contribui para uma experiência escolar mais acolhedora. Ao estimular a imaginação e promover o prazer, as atividades lúdicas auxiliam na superação de desafios e exercem uma função mediadora essencial. Elas facilitam a transição da criança do ambiente familiar para o contexto institucionalizado. Ignorar essa função adaptativa em nome de uma pedagogia exclusivamente orientada para objetivos cognitivos significa desconhecer as condições afetivas que tornam a aprendizagem possível.

A articulação entre Santos (1997), Vygotsky (1994) e Amora e Barreto (2018) permite sustentar que as atividades lúdicas operam por mecanismos distintos e complementares. Primeiro, a formação de conceitos e relações lógicas é mediada pela estrutura das atividades. Segundo, a internalização de normas sociais ocorre pela experiência de participar de jogos com regras. Por fim, a construção do pertencimento ao espaço escolar é mediada pelo prazer e pelo significado das vivências lúdicas. Esses

mecanismos não são independentes; ao contrário, reforçam-se mutuamente. No entanto, sua efetividade depende de uma condição comum: a intencionalidade pedagógica no planejamento e na condução das atividades. É precisamente essa exigência que remete ao papel do professor, tema examinado na seção seguinte.

2.5 O papel do professor na utilização da ludicidade na educação infantil

A centralidade do papel do professor na utilização pedagógica da ludicidade decorre diretamente da análise desenvolvida nas seções anteriores. Se, como argumenta Kishimoto (2011, p. 40-41), a eficácia educativa emerge da organização intencional de situações lúdicas pelo adulto e se, como demonstra Smole (2007, p. 11), é o jogo planejado e orientado que desenvolve habilidades como observação, análise e tomada de decisão. Então a qualidade da atuação docente é uma variável determinante, não periférica, na efetividade das práticas lúdicas. O professor não é um facilitador neutro do brincar: é o agente que confere ao jogo sua dimensão pedagógica.

Essa responsabilidade, no entanto, é frequentemente subestimada. Costa (2013, p. 10) observa que a escola precisa planejar situações para ajudar as crianças a organizarem suas informações sobre o ato de brincar. É nesse processo que a criança enriquece sua identidade e se constitui como sujeito de sua própria história. Essa afirmação é crucial porque desloca a discussão do brincar espontâneo para o brincar pedagogicamente situado. Não se trata apenas de permitir o brincar livre e esperar que o desenvolvimento ocorra, mas de criar condições estruturadas nas quais o brincar se torna desenvolvimento. Tal perspectiva converge com a análise de Kishimoto (2011), mas avança ao enfatizar que o professor possui uma responsabilidade específica: um papel que o ambiente familiar ou o brincar espontâneo não cumprem da mesma forma.

Pereira, Lima e Pereira (2020, p. 8) explicitam essa responsabilidade ao afirmar que a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor. Ela deve ir além da escolha de jogos, envolvendo domínio da literatura da área, definição de objetivos, organização de espaços, seleção de brinquedos adequados. Acima de tudo, exige atenção constante aos interesses e necessidades dos educandos. Nesse contexto, emerge uma questão central: a participação ativa do professor, embora necessária, pode comprometer a espontaneidade do brincar quando se torna excessivamente diretiva (elemento que Kishimoto (2011) reconhece como constitutivo da experiência lúdica). O desafio docente consiste, portanto, em equilibrar intervenção e autonomia, orientando

sem prescrever e acompanhando sem limitar a ação da criança. Não se trata de uma habilidade trivial, mas de uma competência que exige formação específica e uma forma de atuação distinta tanto da aula expositiva quanto da supervisão meramente recreativa.

Silva (2019) reforça esse argumento ao destacar que o educador precisa desenvolver estratégias que despertem o interesse dos alunos, o que implica conhecer os repertórios lúdicos das crianças, suas faixas etárias e seus contextos culturais. Essas dimensões, como se demonstrou a partir de Oliveira (2002) e Porto (2008), são constitutivas das formas que o brincar assume. Um professor que desconhece esses repertórios pode propor atividades lúdicas que, embora bem intencionadas, são desconectadas das experiências das crianças, logo, incapazes de produzir o engajamento que sustenta a aprendizagem.

A articulação entre Kishimoto (2011), Costa (2013), Pereira, Lima e Pereira (2020), e Silva (2019) aponta para uma conclusão que tem implicações para a formação docente: não basta que o professor valorize o lúdico. É necessário que saiba planejar com intencionalidade, participar sem suprimir a espontaneidade, observar com olhar formativo e adaptar as atividades aos repertórios e ao desenvolvimento das crianças. Quando essas condições estão presentes, as atividades lúdicas transcendem o entretenimento e se consolidam como instrumentos pedagógicos de amplo alcance formativo. Quando estão ausentes, o brincar corre o risco de se tornar, no contexto escolar, uma atividade esvaziada de seu potencial, seja pela ausência de intencionalidade, seja pelo excesso de controle.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza, como básica, já que seu objetivo não é a aplicação imediata de resultados, mas a produção e ampliação de conhecimentos teóricos acerca da ludicidade na educação infantil. Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória, pois busca aprofundar a compreensão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem é qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de produções teóricas, com ênfase na compreensão dos significados atribuídos ao lúdico no contexto educacional e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A seleção do corpus foi realizada a partir de buscas em bases de dados e repositórios acadêmicos,

incluindo o Google Acadêmico, o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios institucionais de universidades federais. Foram consultados, ainda, livros de referência na área da educação infantil disponíveis em acervo físico e digital. As buscas foram conduzidas com os descritores "ludicidade", "educação infantil", "brincar", "desenvolvimento infantil" e "prática pedagógica", utilizados de forma isolada e em combinações, conforme o foco de cada etapa da pesquisa.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionadas publicações que abordam diretamente a ludicidade no contexto da educação infantil, estudos que analisam o papel do professor na mediação de atividades lúdicas e produções que discutem as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação direta com o tema, que se restringiam a etapas escolares distintas da educação infantil ou que não demonstravam fundamentação teórica consistente. Priorizaram-se produções publicadas entre 1990 e 2023, de modo a contemplar tanto autores clássicos, cuja relevância para o campo justifica sua inclusão independentemente da data de publicação, quanto pesquisas contemporâneas sobre o tema.

A inclusão de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), justifica-se por sua função regulatória sobre as práticas pedagógicas no contexto brasileiro: esses documentos não apenas orientam a organização do trabalho educativo, mas expressam concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem que são constitutivas do debate teórico analisado. Da mesma forma, a inclusão de autores clássicos como Vygotsky (1994) e Ariès (1981) justifica-se pelo fato de suas contribuições permanecerem referência central na literatura da área, sendo amplamente mobilizadas pelas produções contemporâneas consultadas.

Ao final do processo de seleção, foram analisadas 16 obras, entre livros, artigos científicos e documentos oficiais. O material foi organizado em quatro categorias temáticas, definidas a partir da recorrência e da relevância dos temas identificados na leitura: (1) concepções históricas e normativas de infância e brincar; (2) brincar e desenvolvimento cognitivo; (3) ludicidade e desenvolvimento socioemocional; e (4) papel do professor na mediação de práticas lúdicas. Essa organização orientou tanto a estrutura do referencial teórico quanto a construção da análise apresentada ao longo do estudo. A análise do corpus foi conduzida por meio de leitura crítica e interpretativa,

com ênfase na identificação de convergências e tensões entre as perspectivas teóricas, na delimitação das condições em que determinadas afirmações se sustentam e na articulação entre os autores em torno do argumento central do artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico organizou-se em quatro categorias temáticas: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento socioemocional; papel do professor; e ludicidade como estratégia pedagógica. Desta forma, discutem-se a seguir, visando o objetivo deste artigo, o modo no qual a ludicidade é compreendida e como ela contribui para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, a literatura converge ao indicar que a relação entre brincar e cognição não é automática, mas condicionada através de técnicas pedagógicas. Smole (2007) demonstra que habilidades como observação, análise e tomada de decisão emergem do jogo planejado e orientado, não do contato espontâneo com ele. Alcântara e Fernandes (2023) ampliam essa análise ao evidenciar que a vivência diversificada de formas de brincar contribui para a construção de conceitos abstratos como tempo e temporalidade, dimensão que Smole não desenvolve com centralidade. Ao convergir essas perspectivas, é possível concluir que o brincar opera na cognição por mecanismos distintos: na forma procedimental e na forma conceitual. Ambos são condicionados à adequação etária das atividades, conforme sustenta Oliveira (2002).

No âmbito do desenvolvimento socioemocional, Santos (1997) oferece a formulação mais abrangente ao demonstrar que o brincar incide simultaneamente sobre dimensões físicas quanto psicológicas (afeto, intelecto e social). Enquanto Vygotsky (1994) define que o motivo pelo qual isso ocorre está na experiência de negociar e seguir regras do jogo. De forma que a criança desenvolva a capacidade de subordinar impulsos imediatos a normas compartilhadas, antecipando exigências da vida social comum. Acrescentando a isso, Brotto (1999) explica que a estrutura do jogo (seja ela cooperativa ou competitiva) produz efeitos distintos na criança, de forma a prepará-la perante o erro e o outro, o que tem implicação pedagógica direta: a forma do jogo já é, em sua essência, pedagógica. Amora e Barreto (2018) complementam ao evidenciar que o brincar medeia a transição da criança do ambiente familiar para o institucional, criando as condições afetivas que tornam a aprendizagem possível, que é uma função

específica da educação infantil que uma pedagogia exclusivamente orientada para objetivos cognitivos tende a desconsiderar.

Quanto ao papel do professor, Kishimoto (2011) formula a tensão central: a eficácia pedagógica do brincar depende do equilíbrio entre a espontaneidade da criança e a intencionalidade do educador. Quando uma supprime a outra, ou a natureza lúdica da atividade se perde, ou sua dimensão educativa se dissolve. Pereira, Lima e Pereira (2020, p. 8) reforçam que esse equilíbrio exige do professor uma atitude pedagógica ampla, que inclui a organização de espaços, a seleção criteriosa de materiais e a atenção permanente aos interesses e necessidades das crianças, não apenas a preparação pontual de atividades. Silva (2019) e Costa (2013) convergem ao indicar que o educador precisa conhecer os repertórios lúdicos e os contextos culturais das crianças - dimensão fundamentada por Porto (2008) e Oliveira (2002) - sob risco de propor atividades desconectadas do universo simbólico dos alunos e, conseqüentemente, incapazes de produzir o engajamento que sustenta a aprendizagem.

Os achados permitem retomar o objetivo do artigo com precisão: a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança não como efeito automático do brincar, mas como resultado de condições específicas: adequação etária; diversidade de formas; estrutura social do jogo; e mediação docente qualificada. Um limite das evidências merece registro: a maior parte da literatura analisada é de natureza teórica ou normativa, com escassez de estudos empíricos que verifiquem esses mecanismos em contextos reais de ensino. Essa lacuna é inerente à natureza bibliográfica do presente estudo e aponta para direções relevantes de investigação futura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo busca compreender de que modo a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, a partir da análise crítica da literatura da área. Os resultados da revisão indicam que essa contribuição não decorre automaticamente do ato de brincar, mas emerge de condições específicas: adequação das atividades à faixa etária, diversidade de formas de brincar, atenção à estrutura social do jogo e mediação docente intencional e qualificada. Essa precisão é relevante porque contraria abordagens que tratam o lúdico como recurso pedagogicamente válido, independentemente de como é organizado e conduzido.

A análise evidenciou, ainda, que a ludicidade opera sobre dimensões distintas e complementares do desenvolvimento infantil. No plano cognitivo, o jogo orientado pedagogicamente favorece habilidades procedimentais de raciocínio, enquanto a diversidade de formas de brincar cria as condições experienciais sobre as quais conceitos abstratos se organizam. No plano sócio emocional, o brincar desenvolve a capacidade de subordinar impulsos a normas compartilhadas, medeia a inserção da criança no ambiente escolar e, conforme a estrutura do jogo, forma disposições distintas diante do erro, do outro e do desafio. Em ambos os planos, a atuação do professor se mostrou variável determinante: sem intencionalidade pedagógica, planejamento e conhecimento dos repertórios culturais das crianças, o potencial formativo do brincar permanece subutilizado.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o estudo não envolveu investigação de campo, o que constitui seu principal limite. As conclusões apresentadas derivam da análise de produções teóricas e normativas e carecem de verificação em contextos reais de ensino. Pesquisas futuras que articulem revisão bibliográfica com observação de práticas pedagógicas, entrevistas com docentes ou análise de planejamentos escolares poderiam oferecer evidências mais precisas sobre as condições em que a ludicidade efetivamente se traduz no desenvolvimento infantil. Essa articulação entre teoria e campo constitui, portanto, uma direção relevante para o avanço do conhecimento na área.

ABSTRACT

This study addresses the importance of play in Early Childhood Education, highlighting the contributions of playful activities to children's holistic development. This topic is justified by the role of play in fostering logical reasoning, creativity, socialization, and autonomy. The study aims to understand how playful activities contribute to the teaching and learning process, as well as to reflect on the teacher's role in mediating these practices. This research is characterized as a bibliographic review, based on authors who discuss playfulness and child development. The findings show that play is essential for cognitive, emotional, social, and physical development, promoting meaningful knowledge construction. Furthermore, when intentionally planned, playful activities encourage active participation, creativity, problem-solving, and social interaction. It also highlights the teacher's role as a mediator, responsible for creating situations that enhance learning. Therefore, it is concluded that play should be recognized as an essential pedagogical practice in Early Childhood Education.

Keywords: *playfulness, early childhood education, complete development, learning, pedagogical practice.*

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. C. de; FERNANDES, M. de M. Ludicidade ao pensar o tempo: jogos e brincadeiras nas aulas de história. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 37, p. 315-334, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1579>. Acesso em: 8 abr. 2026.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb05-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 abr. 2026.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/188899>. Acesso em: 5 abr. 2026.

COSTA, C. R. P. da. **O brincar na educação infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - UFPB, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3750/1/CRPC2014.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENA BARRETO, D. B.; AMORA, E. O lúdico e suas implicações nas estratégias de inclusão de crianças no ambiente escolar. In: Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/18615>. Acesso em: 3 abr. 2026.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M. de F. dos S.; LIMA, A. P. T. de; PEREIRA, A. M. dos S. **A importância da ludicidade na educação infantil para o processo de ensino-aprendizagem**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 77534-77543, 2020.

PORTO, Cristina Laclette. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Salto para o Futuro, Brasília: MEC, n. 7, 2008. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:266>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, C. M. P. **O lúdico na educação infantil**: aspectos presentes na prática docente. Garanhuns: UFRPE, 2019. Disponível em:
<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1037>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Cadernos do Mathema: jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.