FACULDADE REGIONAL DE RIACHÃO DO JACUÍPE – FARJ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AGDA ALEXANDRE DA SILVA
WILKA THAIS DA SILVA MILITÃO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

RIACHÃO DE JACUÍPE – BA

2026

AGDA ALEXANDRE DA SILVA
WILKA THAIS DA SILVA MILITÃO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Artigo Científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe – FARJ.

Orientadora: Profa. Vanusa Lopes Soares Pires

RIACHÃO DE JACUÍPE-BA

2026

AGDA ALEXANDRE DA SILVA
WILKA THAIS DA SILVA MILITÃO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Aprovado em_____/_____/_____

Banca Examinadora:

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Aos nossos familiares, que foram o alicerce fundamental de toda esta caminhada. Agradecemos pela compreensão nas horas de ausência, pelo incentivo constante e por acreditarem no nosso potencial. Este título também pertence a vocês, que nos ofereceram o apoio necessário para que pudéssemos concluir este ciclo com dedicação.

Aos professores da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ), que compartilharam não apenas conhecimentos, mas a paixão pelo ofício de educar. Suas trajetórias foram inspirações que nos permitiram enxergar a Pedagogia como um instrumento de transformação e esperança.

À nossa orientadora, Profa. Vanusa Lopes Soares Pires, pelo olhar atento, pela paciência e pela condução firme e generosa. Suas orientações foram essenciais para que pudéssemos aprofundar nossos estudos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, transformando desafios em aprendizado.

Agradecemos também uma à outra, pela parceria, pelo respeito mútuo e pela força compartilhada em cada etapa da escrita deste artigo. A amizade e o trabalho em equipe tornaram esta trajetória mais rica e significativa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, o nosso mais sincero muito obrigado.

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa aborda a relevância do brincar como atividade fundamental e insubstituível para o desenvolvimento integral da criança na etapa da Educação Infantil, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho apresenta uma análise crítica sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, destacando sua natureza como direito e eixo estruturante do currículo. Conclui-se que o papel do educador é garantir, mediar e enriquecer as experiências lúdicas. Tal prática exige intencionalidade pedagógica na organização dos tempos, espaços e na seleção de materiais, transformando o brincar em um processo contínuo de investigação e aprendizagem ativa.
Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. BNCC. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The research addresses the relevance of play as a fundamental and irreplaceable activity for the integral development of children in Early Childhood Education, as recommended by the National Common Curricular Base (BNCC). This study presents a critical analysis of the role of play in the cognitive, social, emotional, and motor development of children, highlighting its nature as a right and a structuring axis of the curriculum. It concludes that the educator's role is to ensure, mediate, and enrich playful experiences. This requires pedagogical intentionality in the organization of time, space, and the selection of materials, transforming play into a continuous process of investigation and active learning.
Keywords: Early Childhood Education. Play. BNCC. Child Development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 05

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 06

3 REFERENCIAL TEÓRICO 08

3.1 A Perspectiva Winnicottiana: O Brincar e a Constituição do Sujeito 08

3.2 A Função Simbólica e os Estágios de Piaget 09

3.3 Brougère, a Cultura Lúdica e a Transição Escolar.....11

3.4 O Jogo de Regras: Desenvolvimento Social e Frustração.....12

3.5 O Brincar Livre e o Dirigido: o Papel do Professor em cada Contexto.....13

4 A BNCC E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM 14

4.1 Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC 15

4.2 A Relação entre os Direitos de Aprendizagem e o Brincar 16

4.3 Os Campos de Experiência e o Brincar na Educação Infantil.....17

4.4 A BNCC como Validação das Teorias de Vygotsky e Piaget.....18

4.5 Implicações para a Prática Pedagógica 19

5 DISCUSSÃO CRÍTICA E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM 19

5.1 A Brincadeira como Ferramenta de Aprendizagem Escolar.....21

5.2 Impactos no Desenvolvimento e na Aprendizagem Integral.....21

5.3 Jogos Simbólicos na Educação Infantil: Propostas Práticas 22

5.4 A Prática Pedagógica Mediada Pelo Jogo 22

5.5 Aplicações Práticas da Teoria Vygotskyana. 23

5.6 Perspectivas Comparadas Sobre o Lúdico.....24

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 25

REFERÊNCIAS 26

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a importância do brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O ato de brincar é compreendido como um pilar fundamental para o crescimento infantil, visto que, por meio dele, a criança aprende, cria, experimenta, comunica-se e desenvolve-se de forma integral em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nessa perspectiva, o brincar configura-se não apenas como um direito garantido, mas como uma forma essencial de a criança aprender sobre o mundo e sobre si mesma.

A pesquisa justifica-se pela relevância do tema, visto que o brincar ainda é, muitas vezes, interpretado erroneamente apenas como um momento de lazer, desprovido de caráter pedagógico, e não como parte essencial do processo educativo. Na realidade, as atividades lúdicas contribuem de maneira significativa para a aprendizagem, favorecendo a imaginação, a interação e o desenvolvimento de diversas habilidades. Portanto, compreender o papel do brincar na Educação Infantil é imperativo para que os educadores valorizem o lúdico como um recurso pedagógico estratégico no cotidiano da sala de aula.

Diante desse cenário, o estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: de que forma as brincadeiras são utilizadas na rotina da Educação Infantil e quais são seus impactos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças? Para responder a essa questão, o objetivo geral deste trabalho é analisar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de brincar à luz das principais teorias do desenvolvimento infantil; identificar suas contribuições para os âmbitos cognitivo, social e emocional; e refletir sobre o papel do educador como mediador indispensável das experiências lúdicas.

Este trabalho está organizado em seis seções principais. Após esta introdução, a segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos, detalhando a natureza bibliográfica e qualitativa da pesquisa. A terceira seção constitui o referencial teórico, que investiga a constituição do sujeito e do lúdico sob as óticas de Winnicott, Piaget, Vygotsky e Brougère. Na quarta seção, analisam-se as diretrizes da BNCC, focando nos direitos de aprendizagem e suas implicações práticas. A quinta seção dedica-se à discussão crítica sobre os impactos do brincar na aprendizagem integral e as propostas práticas de mediação pedagógica. Por fim, apresentam-se as

considerações finais, que sintetizam as reflexões sobre o papel do jogo na formação infantil.

QUADRO I – CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS INVESTIGADOS

Categoria	Critério	Referências
Fontes Contemporâneas / Atuais	Publicadas entre **2016 e 2026** (Últimos 10 anos)	OLIVEIRA et al. (2024); PEREIRA & LIMA (2020); SILVA & ALMEIDA (2019); OLIVEIRA, BROUGÈRE & KRAMER (2019); UFC (2018); BRASIL/BNCC (2017); LAKATOS & MARCONI (2017); BRANDÃO & GONÇALVES (2016); REDALYC (2016); SEVERINO (2016).
Fontes de Transição / Consolidadas	Publicadas entre **2006 e 2015**	PEPSIC (2015); CAMPOS (2015); MINAYO (2014); CORSINO (2012); BROUGÈRE (2011); BROUGÈRE (2010); KISHIMOTO (2010); GIL (2008); VYGOTSKY (2007); WALLON (2007).
Clássicos e Fontes Históricas	Obras de base publicadas **até 2005**	VYGOTSKY (2001); MORAIS (2001); SANTOS (1999); PIAGET (1998); BROUGÈRE (1998); PIAGET (1978); PIAGET & INHELDER (1978); WINNICOTT (1975).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar e discutir a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, a partir de diferentes abordagens teóricas e produções científicas recentes. A revisão bibliográfica possibilita o levantamento, a análise e a sistematização de conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador compreender o "estado da arte", identificar convergências, divergências e lacunas existentes na literatura.

Tipo de Pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi desenvolvido com base em materiais já publicados, tais como livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas disponíveis em meios impressos e digitais.

> Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo fundamental para a construção do embasamento teórico e para a análise crítica do objeto de estudo.

A abordagem adotada é qualitativa, pois busca interpretar e compreender os significados atribuídos ao brincar no processo de desenvolvimento infantil, sem recorrer à quantificação de dados. Essa abordagem permite uma análise aprofundada das concepções teóricas de autores clássicos, como Piaget, Vygotsky, Winnicott e Brougère, bem como sua articulação com estudos contemporâneos e com documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A revisão bibliográfica possibilita, ainda, o confronto entre diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas, favorecendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar na Educação Infantil e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança.

Critérios de Seleção das Fontes

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas sistemáticas em bases de dados acadêmicas reconhecidas pela produção científica nas áreas da Educação e da Psicologia, a saber: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia). Essas bases foram selecionadas por reunirem artigos científicos, dissertações, teses e produções relevantes, com rigor acadêmico e ampla utilização em pesquisas educacionais.

Para a seleção das obras, foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa, combinadas de forma isolada e associada: “brincar”, “ludicidade”, “jogo e brincadeira”, “Educação Infantil”, “desenvolvimento infantil”, “Piaget”, “Vygotsky”, “Winnicott”, “Brougère” e “BNCC”. As buscas priorizaram publicações em língua portuguesa, considerando a relevância para o contexto educacional brasileiro.

Como critérios de inclusão, foram considerados:

- **a)** artigos científicos, livros e documentos oficiais relacionados ao brincar e ao desenvolvimento infantil;

- **b)** produções com reconhecimento acadêmico e fundamentação teórica consistente;
- **c)** estudos que abordassem o brincar na Educação Infantil sob perspectivas pedagógicas, psicológicas e socioculturais;
- **d)** publicações disponíveis na íntegra.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais que não apresentassem relação direta com o tema proposto, textos opinativos sem respaldo teórico ou produções que tratassem o brincar de forma superficial, sem aprofundamento conceitual ou pedagógico.

Após a seleção, os materiais foram submetidos a uma leitura exploratória, analítica e interpretativa, possibilitando a organização dos conteúdos, a identificação de conceitos centrais e a construção da análise crítica que fundamenta o desenvolvimento deste trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Perspectiva Winnicottiana: O Brincar e a Constituição do Sujeito

O brincar ocupa um lugar essencial na teoria de Donald Woods Winnicott, sendo compreendido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Para Winnicott, o brincar não é meramente um ato de lazer ou entretenimento, mas uma forma de expressão profunda que revela como o sujeito percebe, sente e se relaciona com o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, a criança experimenta situações, elabora emoções, constrói significados e desenvolve sua criatividade, aspectos fundamentais para a constituição de sua subjetividade e identidade.

Em sua obra O brincar e a realidade, Winnicott (1975) apresenta o conceito de espaço transicional, que se refere a um campo intermediário entre a realidade interna da criança e o mundo externo. Esse espaço é o lugar onde a criança pode experimentar, criar e imaginar sem que haja cobranças, julgamentos ou imposições externas. É nesse ambiente simbólico que se desenvolve a capacidade de brincar. O espaço transicional é, portanto, o ambiente emocional no qual a criança se sente segura o suficiente para explorar o novo, sabendo que pode retornar para o afeto e proteção oferecidos por sua figura de referência.

Nesse contexto, Winnicott (1975) destaca a importância do objeto transicional — que pode ser uma fralda, um cobertor, um brinquedo ou qualquer outro objeto utilizado para representar a presença ou ausência da mãe. Esse objeto simboliza o primeiro vínculo emocional da criança com o mundo externo, demonstrando o início da percepção da existência do "outro". Esse processo é essencial para o desenvolvimento da autonomia emocional e para a construção de confiança em si mesma e no ambiente.

O brincar representa, ainda, o primeiro gesto criativo, surgindo da relação afetiva estabelecida com o outro. Ao brincar, a criança transforma e recria a realidade conforme suas necessidades emocionais. Essa liberdade permite que ela experimente diferentes papéis e explore sua imaginação plenamente. Para Winnicott, a criatividade é um indicador de saúde mental, pois demonstra a capacidade do sujeito de produzir sentidos pessoais para suas vivências.

Estudos contemporâneos, como o artigo O brincar simbólico e a organização narrativa (BRANDÃO; GONÇALVES, 2016), reforçam essa teoria ao evidenciarem que o faz-de-conta desempenha um papel crucial na construção das narrativas internas. Ao assumir papéis sociais (como brincar de escola ou super-herói), a criança não apenas imita comportamentos, mas atribui significado às situações vivenciadas, aprendendo a lidar com frustrações e desafios cotidianos. Esse movimento simbólico favorece o desenvolvimento da linguagem, da empatia e da sociabilidade, conectando passado, presente e futuro na construção da identidade.

Quando o ambiente oferece segurança e liberdade, o brincar acontece de forma espontânea. Em contrapartida, ambientes rígidos e marcados por insegurança podem tornar o brincar mecânico ou inexistente, o que o torna um importante indicador de bem-estar emocional. Assim, garantir momentos de brincadeiras livres e acolhedoras em espaços educativos é assegurar o pleno desenvolvimento da criança como sujeito único e criativo.

3.2 A Função Simbólica e os Estágios de Piaget

Jean Piaget (1975), em sua obra A formação do símbolo na criança, descreve a função simbólica como a capacidade de representar mentalmente objetos e ações ausentes. Essa função marca a transição do pensamento sensório-motor para o pensamento representativo, sendo o ponto de partida para a linguagem, o desenho e o jogo simbólico. Segundo o autor, essa função manifesta-se por meio de condutas

como a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Pesquisas contemporâneas (PEPSIC, 2015) reforçam que a função simbólica permite à criança reconstruir a realidade através da imaginação, possibilitando a criação de significados próprios. Essa capacidade evidencia um avanço cognitivo fundamental: a criança deixa de agir apenas sob estímulos imediatos e passa a representar internamente o mundo. Para Piaget (1978, p. 34), “representar é evocar, pela significação, um objeto ausente”, constituindo o alicerce de toda forma de pensamento posterior. Além disso, Kishimoto (2010) destaca que o brincar simbólico é uma linguagem pela qual a criança comunica emoções e compreensões do mundo, sendo essencial para a socialização.

3.2.1 Os Estágios de Desenvolvimento do Jogo Simbólico

Segundo Piaget (1945), o jogo simbólico desenvolve-se em estágios que acompanham a evolução da inteligência infantil:

1. **Jogo de Exercício:** Característico do período sensório-motor (0 a 2 anos), focado na repetição de ações pelo prazer funcional.
2. **Jogo Simbólico:** Predominante no período pré-operatório (2 a 7 anos), marcado pela capacidade de representação e assimilação da realidade aos desejos do eu.
3. **Jogo de Regras:** Manifesta-se a partir dos 7 anos, refletindo o início da socialização e da lógica concreta.

Estudos sobre o jogo simbólico em crianças de cinco anos (REDALYC, 2016) evidenciam que, nessa fase, as brincadeiras tornam-se complexas, envolvendo a criação de personagens e narrativas estruturadas. A criança passa a coordenar ações com os pares, demonstrando avanços na descentralização do pensamento. Autores como Brougère (1998) complementam que esses estágios não expressam apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a internalização de valores e papéis sociais através da cultura lúdica.

3.2.2 Relação entre o Jogo e a Inteligência Infantil

Na teoria piagetiana, o jogo é uma das expressões mais significativas da inteligência, refletindo os mecanismos de assimilação e acomodação. A inteligência é vista como um processo de construção contínua a partir da interação entre o sujeito e o ambiente, sendo o jogo uma forma privilegiada de assimilação da realidade ao "eu".

Conforme o estudo Brincadeiras e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas (UFC, 2018), o jogo simbólico atua como mediador do desenvolvimento intelectual e emocional. Ao brincar, a criança experimenta e reorganiza experiências vividas. Vygotsky (1988) complementa que o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", na qual a criança age além de seu nível real de desempenho. Assim, o jogo simbólico une imaginação e raciocínio, contribuindo para a construção ativa do conhecimento. Como define Piaget (1978), a inteligência é o que usamos quando não sabemos o que fazer, e o brincar é o espaço por excelência para essa experimentação.

3.3 Brougère, a Cultura Lúdica e a Transição Escolar

O brincar constitui-se como um fenômeno complexo, historicamente construído e culturalmente situado. Como afirma Brougère (1998, p. 12), “o brincar não é natural: ele é construído culturalmente e aprendido pelas crianças nas interações sociais”. Assim, ultrapassa-se a ideia de mera diversão para compreendê-lo como uma prática social carregada de intencionalidades, regras e significados compartilhados. Brougère (2002, p. 25) define a cultura lúdica como o conjunto de práticas, objetos e significados que tornam o jogo possível.

> A cultura lúdica é esse conjunto de esquemas que permitem que o jogo ocorra. É o conjunto de práticas, de objetos e de símbolos que permitem ao jogador entrar em jogo e dar sentido a essa atividade específica. (BROUGÈRE, 2002, p. 25).

Essa perspectiva aproxima-se do entendimento histórico-cultural de Vygotsky, para quem “no brinquedo, a criança comporta-se além do comportamento diário” (VYGOTSKY, 1988, p. 122). No cenário brasileiro, esse debate dialoga com a obra Cadê o brincar?, que denuncia como a “escolarização precoce tem reduzido o tempo da infância ao tempo da produtividade” (OLIVEIRA; BROUGÈRE; KRAMER, 2019, p. 47). O tempo do brincar, elemento constitutivo do desenvolvimento, acaba muitas vezes comprimido ou subordinado a objetivos estritamente pedagógicos e de desempenho.

A perspectiva histórico-cultural compreende o brincar como atividade fundante no desenvolvimento simbólico. Segundo Vygotsky (1988, p. 124), “é no brinquedo que a criança aprende a agir em um campo de significados, e não apenas de objetos”. Essa concepção encontra eco em Brougère (1998), que define o jogo como espaço

de exploração e apropriação cultural, e não apenas um instrumento de transmissão de conteúdos.

No processo de transição para a escolarização formal, o brincar assume papel central. Estudos de Corsino (2012) apontam que a entrada na escola envolve rupturas de ritmos e relações. A manutenção do brincar no cotidiano escolar favorece a segurança emocional e o engajamento (CAMPOS, 2015). Assim, o respeito ao lúdico é um princípio ético que assegura direitos.

Contudo, a realidade aponta para uma contradição: o discurso sobre o brincar nem sempre se concretiza nas práticas pedagógicas (OLIVEIRA; BROUGÈRE; KRAMER, 2019). O desafio da Educação Infantil consiste em construir ambientes que reconheçam o brincar como prática cultural legítima, repensando espaços, tempos e materiais. Como reforça Brougère (1998, p. 30), o brincar precisa ser compreendido em sua lógica própria e não subordinado a finalidades externas.

3.4 O Jogo de Regras: Desenvolvimento Social e Frustração

O jogo de regras ocupa papel central no desenvolvimento social da criança, especialmente a partir da Educação Infantil, por exigir a compreensão e a aceitação de normas coletivas. Segundo Piaget (1978), esse tipo de jogo emerge quando a criança começa a descentralizar-se, compreendendo que as regras não são apenas imposições externas, mas acordos sociais necessários para a convivência. Dessa forma, o jogo de regras favorece a passagem do egocentrismo para relações mais cooperativas.

Além do aspecto cognitivo, o jogo de regras atua diretamente na elaboração da frustração, uma vez que a criança aprende a lidar com limites, perdas, esperas e negociações. Ao não vencer uma partida ou ao precisar respeitar a vez do outro, a criança vivencia situações que exigem autocontrole emocional, tolerância e adaptação às normas coletivas. Vygotsky (2007) ressalta que o brincar mediado socialmente permite que a criança desenvolva comportamentos voluntários, regulando suas ações a partir de regras compartilhadas.

Nesse sentido, o jogo de regras constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois exige planejamento, atenção, memória e controle da impulsividade. Conforme aponta Brougère (1998), o jogo não é apenas entretenimento, mas uma prática cultural que ensina modos de agir socialmente aceitos, contribuindo para a formação do sujeito em sociedade.

O jogo de regras implica necessariamente a aceitação de limites impostos coletivamente, o que possibilita à criança compreender que o outro existe e que suas ações precisam ser ajustadas ao grupo. Ao jogar, a criança aprende a lidar com a frustração, com a perda e com a necessidade de negociação, aspectos fundamentais para a vida social. (PIAGET, 1978). Ainda conforme o autor:

> O jogo de regras marca, portanto, o declínio do jogo simbólico e a sua substituição por regras propriamente ditas ou por construções cada vez mais adaptadas ao real. A regra, longe de ser um obstáculo à expansão da criança, é a condição mesma da atividade lúdica do ser socializado. (PIAGET, 1978, p. 218).

3.5 O Brincar Livre e o Brincar Dirigido: o Papel do Professor em cada Contexto

A distinção entre brincar livre e brincar dirigido é fundamental para compreender o papel do professor na Educação Infantil. O brincar livre caracteriza-se pela espontaneidade da criança, pela escolha autônoma das atividades, materiais e parceiros de brincadeira. Nessa modalidade, a criança expressa sua imaginação, criatividade e subjetividade, construindo significados a partir de suas próprias experiências.

Segundo Winnicott (1975), o brincar livre ocorre no espaço potencial, onde a criança pode ser criativa e verdadeira consigo mesma. Nesse contexto, o papel do professor não é dirigir a ação, mas garantir condições de segurança, acolhimento e observação sensível, intervindo apenas quando necessário para ampliar possibilidades ou mediar conflitos.

Por outro lado, o brincar dirigido envolve a intencionalidade pedagógica do adulto, que propõe atividades lúdicas com objetivos previamente definidos. Embora essa forma de brincar possa favorecer aprendizagens específicas, há o risco de instrumentalização do lúdico, quando a brincadeira perde sua essência e se transforma apenas em estratégia de ensino conteudista. O artigo "Diferenças conceituais e pedagógicas entre jogo e brincadeira" alerta que o excesso de direcionamento pode comprometer a autonomia infantil e empobrecer a experiência lúdica.

Quando o brincar é excessivamente dirigido pelo adulto, corre-se o risco de descaracterizar a atividade lúdica, transformando-a em tarefa pedagógica disfarçada. O brincar deve preservar a iniciativa da criança, sendo o professor um mediador e não um controlador da ação. (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Assim, o desafio do professor consiste em equilibrar o brincar livre e o brincar dirigido, reconhecendo que ambos possuem valor educativo, desde que respeitem a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

3.5.1 O Espaço e os Materiais: a Organização do Ambiente como Elemento Pedagógico

A organização do espaço e a seleção dos materiais constituem elementos fundamentais para a qualidade das experiências lúdicas na Educação Infantil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017, p.78), o ambiente educativo deve ser planejado de forma a garantir o direito de brincar, explorando, convivendo, participando e expressando-se. Um espaço bem organizado favorece a autonomia da criança, estimula a curiosidade e amplia as possibilidades de interação.

Brougère (2010) destaca que o ambiente não é neutro: ele comunica intenções pedagógicas e influencia diretamente as formas de brincar. Espaços rígidos, com poucos materiais ou com uso excessivamente controlado, limitam a imaginação e reduzem o brincar a ações repetitivas. Em contrapartida, ambientes flexíveis, acessíveis e ricos em materiais diversificados favorecem a criatividade, o faz de conta e as interações sociais.

O professor, nesse contexto, atua como organizador do ambiente, planejando espaços que convidem à exploração e ao jogo simbólico, respeitando a diversidade cultural das brincadeiras e as necessidades das crianças. A organização do ambiente, portanto, deve ser compreendida como parte integrante da prática pedagógica e não apenas como aspecto físico da sala.

A organização do ambiente educativo é um fator determinante para a qualidade do brincar. Espaços planejados, com materiais acessíveis e variados, favorecem a autonomia, a interação e a construção de significados pelas crianças, tornando o brincar uma experiência rica e formadora. (BRASIL, 2017, p. 38).

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constitui-se como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem

desenvolvidas ao longo da Educação Básica, orientando os currículos e as práticas pedagógicas em todo o território nacional. No que se refere à Educação Infantil, o texto reconhece os pequenos como sujeitos históricos e de direitos, que constroem sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais e culturais (BRASIL, 2017).

Diferentemente de uma perspectiva escolarizante, a normativa propõe uma organização curricular centrada nas especificidades da infância, considerando o ato de brincar e as trocas sociais como eixos estruturantes das atividades. Nesse sentido, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram condições para que os alunos aprendam e se desenvolvam de forma integral, respeitando suas singularidades, ritmos e modos próprios de ser e estar no mundo.

Tais prerrogativas não se configuram como conteúdos a serem ensinados de forma fragmentada, mas como princípios orientadores das vivências educativas, garantindo que o público infantil tenha acesso a experiências significativas que promovam seu amadurecimento físico, emocional, social, cognitivo e cultural. Assim, ao assegurar esses pontos, a BNCC reafirma o lúdico como linguagem central desta etapa e como elemento indissociável do processo educativo.

4.1 Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC

A Base define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses pilares estão profundamente interligados e devem ser garantidos de forma integrada no cotidiano das instituições.

O direito de **conviver** refere-se à possibilidade de a criança estabelecer relações com seus pares e adultos, aprendendo a respeitar diferenças, compartilhar experiências, resolver conflitos e construir vínculos afetivos. Tal convivência promove o progresso social e emocional, sendo fundamental para a formação da identidade e da autonomia. Nas situações de interação coletiva, aprende-se regras, negociações e formas de cooperação, elementos essenciais para a vida em sociedade.

O direito de brincar ocupa lugar central no documento, sendo reconhecido como a principal forma de expressão e evolução dos pequenos. Por meio dessa prática, experimentam-se papéis sociais, desenvolve-se a imaginação, a criatividade e a capacidade simbólica, além de se elaborar emoções e compreender o mundo ao

redor. O ato não deve ser entendido apenas como um momento recreativo, mas como uma ação pedagógica intencional que favorece descobertas significativas.

O direito de participar garante que os estudantes sejam protagonistas de suas vivências, podendo opinar, decidir e colaborar na organização das atividades, dos espaços e das rotinas. Essa postura fortalece a independência, a autoestima e o sentimento de pertencimento, reconhecendo o indivíduo como sujeito ativo. Quando participam das decisões, sentem-se valorizados, o que contribui para um ambiente educativo mais democrático.

O direito de explorar diz respeito à possibilidade de investigar o ambiente, os objetos, os materiais, os sons, os movimentos e os fenômenos naturais e sociais. Essa busca favorece a curiosidade, o pensamento investigativo e a construção de conhecimentos a partir da experiência concreta. As atividades exploratórias permitem que se façam descobertas, formulem hipóteses e desenvolvam habilidades cognitivas fundamentais.

O direito de expressar relaciona-se às múltiplas linguagens infantis, como o corpo, a fala, o desenho, a música, a dança e a dramatização. A BNCC reconhece que a comunicação ocorre de diferentes formas, sendo essencial que o ambiente escolar valorize essas manifestações. O brincar simbólico, o faz de conta e as artes são importantes meios de exteriorização dos sentimentos e vivências.

O direito de conhecer-se envolve a construção da identidade, da autonomia e da imagem positiva de si. Ao descobrir seu corpo, suas emoções, suas preferências e suas histórias, o aluno desenvolve a autoconfiança e o autocuidado. As experiências lúdicas contribuem para esse processo, pois permitem o reconhecimento de limites, potencialidades e sentimentos.

4.2 A Relação entre os Direitos de Aprendizagem e o Brincar

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados à ludicidade, que se configura como eixo estruturante da prática pedagógica. Brincar é a forma pela qual a criança vivencia essas prerrogativas de maneira integrada, natural e significativa. Ao fazê-lo, ela convive, participa, explora, expressa-se e conhece a si mesma.

A diretriz nacional reforça que o lúdico deve estar presente em todas as experiências educativas, sendo responsabilidade do docente planejar situações que garantam a efetivação dessas garantias. Dessa forma, a brincadeira deixa de ser uma atividade secundária e passa a ser compreendida como elemento central no

currículo. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam o livre explorar e o brincar orientado, respeitando os interesses da turma. A mediação deve possibilitar desafios que estimulem a curiosidade, sem descaracterizar a natureza espontânea das propostas.

4.3 Os Campos de Experiência e o Brincar na Educação Infantil

A Base organiza o currículo a partir de cinco Campos de Experiência, que orientam as práticas respeitando as formas próprias de aprender dos pequenos. Esses domínios não devem ser compreendidos como disciplinas fragmentadas, mas como dimensões integradas do desenvolvimento, nas quais a ludicidade assume papel de linguagem e experiência estruturante (BRASIL, 2017).

O campo “O eu, o outro e o nós” está diretamente relacionado às interações sociais e à construção da identidade. É por meio das brincadeiras que se aprende a conviver, compartilhar, negociar regras e lidar com conflitos. O faz de conta e os jogos tradicionais favorecem a criação de vínculos, o respeito às diferenças e o sentimento de grupo, possibilitando a vivência de papéis sociais e atitudes de cooperação, empatia e autonomia.

No campo “Corpo, gestos e movimentos”, a aprendizagem se manifesta por meio de atividades físicas, jogos motores, danças e circuitos que envolvem exploração do espaço e da própria anatomia. Essas experiências contribuem para a coordenação, equilíbrio e consciência corporal. O corpo, nesse contexto, é entendido como meio de comunicação, sendo o brincar uma forma privilegiada de conhecer limites e potencialidades.

O campo “Traços, sons, cores e formas” evidencia o lúdico como experiência estética e expressiva. Nas produções envolvendo desenho, pintura e manipulação de materiais diversos, expressam-se sentimentos e percepções de maneira criativa. O brincar artístico permite o contato com diferentes linguagens, desenvolvendo sensibilidade e imaginação sem a preocupação com resultados padronizados.

Já no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a ludicidade favorece a linguagem oral, a narrativa e o pensamento simbólico. Contações de histórias e jogos verbais ampliam o repertório linguístico e estimulam a construção de sentidos. Aqui, o ato de brincar se constitui como espaço de criação de personagens e situações imaginárias, fortalecendo a comunicação.

Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” também é atravessado pela brincadeira, especialmente em situações que envolvem

jogos de construção e observação de fenômenos. Ao agir ludicamente, a criança estabelece relações espaciais e temporais, constrói noções matemáticas iniciais e compreende mudanças no mundo de forma concreta.

Dessa maneira, evidencia-se que o lúdico perpassa todos os Campos de Experiência, não se limitando a momentos específicos da rotina escolar. Ele constitui a base sobre a qual o conhecimento se organiza. Assim, ao planejar, o professor deve considerá-lo como eixo articulador, garantindo vivências que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

4.4 A BNCC como Validação das Teorias de Vygotsky e Piaget:

A normativa pode ser compreendida como um documento que consolida e valida pressupostos teóricos historicamente defendidos por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Ao eleger o brincar como direito e eixo das práticas, a BNCC desloca o lúdico do campo da opção metodológica para o da obrigatoriedade, transformando-o em princípio normativo da ação docente.

Na perspectiva piagetiana, o brincar é entendido como atividade essencial para a construção do conhecimento, permitindo que se assimile e acomode informações a partir da ação sobre o meio (PIAGET, 1978). O jogo acompanha as etapas evolutivas e constitui uma forma de aprendizagem ativa. Ao organizar o currículo em torno de experiências vividas, e não de conteúdos disciplinares, a Base reafirma a ideia de que o aprendizado ocorre pelo fazer e pelo interagir com situações concretas.

Por sua vez, a teoria de Vygotsky encontra respaldo ao destacar as interações como eixo curricular e reconhecer o brincar como espaço de mediação social. Para o autor (2007), a brincadeira possibilita que o indivíduo atue para além de seu nível de desenvolvimento real, criando situações imaginárias nas quais internaliza normas e papéis culturais. Ao afirmar que é nas trocas e nos jogos que se constroem saberes significativos, o documento incorpora diretamente esse pressuposto.

A normatização rompe com práticas tradicionais que tratavam o lúdico como mero descanso ou recompensa. Ao contrário, estabelece-se que ele deve atravessar toda a organização do trabalho — desde o planejamento até a seleção de materiais. Essa concepção converge com ambos os teóricos ao valorizar tanto a ação sobre o meio quanto a mediação social. Assim, a BNCC institucionaliza tais fundamentos legais, tornando o brincar um dever pedagógico das instituições e um direito

garantido, reafirmando que o desenvolvimento ocorre pela ação, interação e ludicidade.

4.5 Implicações para a Prática Pedagógica

A garantia dessas prerrogativas implica uma mudança na concepção de ensino. O foco deixa de ser a antecipação de conteúdos escolares e passa a ser a evolução integral dos pequenos, considerando suas formas próprias de aprendizado.

As práticas devem assegurar tempo e espaço para o explorar e o interagir. O ambiente educativo precisa ser acolhedor, estimulante e organizado de modo a favorecer o protagonismo. Assim, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma formação que respeita a infância e reconhece o aluno como sujeito de direitos.

5 DISCUSSÃO CRÍTICA, IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E PROPOSTAS PRÁTICAS

Ao analisar o brincar no contexto da Educação Infantil à luz das teorias clássicas e das produções acadêmicas recentes, observa-se que a compreensão dessa prática como direito, experiência simbólica e fenômeno sociocultural permanece central. Entretanto, o confronto entre os referenciais teóricos tradicionais — Piaget, Vygotsky, Winnicott e Brougère — e os achados contemporâneos revela tensões, lacunas e desafios que persistem na efetivação pedagógica do brincar no ambiente escolar.

Piaget concebe o brincar como uma atividade cognitiva pela qual a criança assimila e acomoda informações, construindo progressivamente suas estruturas mentais. O jogo, em sua perspectiva, evolui do exercício sensório-motor ao jogo simbólico e às regras, acompanhando o desenvolvimento intelectual. Essa visão destaca o brincar como meio de organização da inteligência, embora tenda a centralizar o sujeito individual, configurando uma abordagem essencialmente interna. Quando comparada aos resultados atuais, percebe-se que, embora o brincar seja reconhecido pelos docentes como forma de aprendizagem, na prática ele é frequentemente reduzido a momentos de recreação sem planejamento para promover avanços cognitivos. Há, portanto, uma dissonância entre o saber teórico e a prática institucional, evidenciando a dificuldade de transformar teoria em ação pedagógica intencional.

Contrapondo-se à ideia do brincar como mero passatempo, Vygotsky (1998) esclarece que mesmo o faz-de-conta possui uma estrutura normativa rigorosa:

> A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras fixas estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe de uma boneca e a boneca como criança, devendo, portanto, obedecer às regras do comportamento materno. (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Vygotsky amplia essa compreensão ao afirmar que o brincar é um espaço de mediação social, linguagem e cultura, onde a criança internaliza significados coletivos e desenvolve funções psicológicas superiores. Diferentemente de Piaget, o foco desloca-se do sujeito individual para o sujeito em interação. O jogo de papéis sociais e situações imaginárias permite que a criança opere para além do que consegue realizar sozinha, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Contudo, estudos recentes evidenciam que, nas instituições escolares, o brincar ainda é tratado com escassa intencionalidade mediadora. Apesar de o discurso pedagógico adotar a perspectiva histórico-cultural, a prática frequentemente revela ausência de mediação qualificada, resultando em brincadeiras superficiais com pouca exploração simbólica. Winnicott (1975) aprofunda a compreensão do lúdico ao definir o lugar onde a brincadeira ocorre:

> O brincar é uma experiência sempre criativa, e é uma experiência no contínuo espaço-tempo, uma forma básica de viver. [...] Para dominar o que está fora, é preciso fazer coisas, não apenas pensar ou desejar, e fazer coisas leva tempo. Brincar é fazer. (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Winnicott acrescenta outra dimensão ao debate ao conceber o brincar como um espaço transicional entre o mundo interno e a realidade externa. Para o autor, o brincar é o lugar da criação, da expressão do *self* e da elaboração afetiva. Essa concepção dialoga com pesquisas que demonstram que crianças com oportunidade de brincar livremente expressam sentimentos e resolvem conflitos internos. Entretanto, observa-se nas práticas escolares uma crescente "escolarização da infância" que, ao instrumentalizar o brincar como mera ferramenta de ensino de conteúdos, ameaça sua função subjetiva e criativa. Emerge, assim, um ponto crítico: quando o brincar serve apenas para cumprir objetivos pedagógicos formais, esvazia-se sua potência como experiência espontânea.

Brougère contribui com a compreensão do brincar como prática cultural, socialmente construída e atravessada por valores e normas. Sua perspectiva contrapõe-se à ideia de brincar como manifestação universal e natural,

argumentando que o jogo depende do contexto sociocultural. Essa visão articula-se com a necessidade de diferenciação entre "brincadeira livre" e "jogo estruturado". A falta dessa distinção gera confusão pedagógica: enquanto a brincadeira favorece a espontaneidade, o jogo implica negociação de regras e construção de autonomia. Ao não distinguir tais categorias, a escola corre o risco de empobrecer ambas as experiências.

Os estudos recentes demonstram uma distância significativa entre o corpo teórico acumulado e sua efetivação no cotidiano da Educação Infantil. Muitos professores situam o brincar como um "intervalo" da aprendizagem, e não como o eixo estruturante do currículo. Essa contradição evidencia fragilidades na formação docente e na organização institucional. Integrar Piaget, Vygotsky, Winnicott e Brougère ao cenário educativo contemporâneo significa compreender o brincar como direito e produção cultural, articulando intencionalidade pedagógica com liberdade expressiva. O desafio atual da Educação Infantil é equilibrar mediação e espontaneidade, assegurando que o brincar permaneça como uma ação essencial e formadora.

5.1 A Brincadeira como Ferramenta de Aprendizagem Escolar

A brincadeira ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem escolar, sendo reconhecida como uma atividade essencial para a construção do conhecimento. De acordo com a literatura especializada (PEPSIC, s.d.), o ato de brincar transcende o mero lazer, configurando-se como uma prática social que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Por meio da ludicidade, a criança explora o mundo, expressa sentimentos, elabora experiências e constrói significados.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a brincadeira é compreendida como um espaço privilegiado de aprendizagem, pois permite que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real, alcançando o desenvolvimento potencial.

Na situação lúdica, a criança assume papéis, cria regras e resolve conflitos, desenvolvendo funções psicológicas superiores como atenção, memória, imaginação e pensamento simbólico (VYGOTSKY, 1998). No contexto escolar, essa prática favorece a participação ativa do discente, respeitando seu ritmo e necessidades. Ao ser utilizada como estratégia pedagógica, a brincadeira torna o ambiente escolar mais acolhedor e o processo educativo mais significativo.

5.2 Impactos no Desenvolvimento e na Aprendizagem Integral

Os impactos do brincar são amplos e profundos, atuando como eixo estruturante do desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011). Segundo pesquisas publicadas na base Pepsic, o brincar envolve aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais de forma integrada. No âmbito cognitivo, a brincadeira estimula o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a criatividade e a linguagem oral, permitindo que a criança formule hipóteses e construa conceitos.

No campo emocional, a ludicidade permite a elaboração de sentimentos, o enfrentamento de medos e o fortalecimento da autoestima. Socialmente, promove a interação, o trabalho em grupo e a interiorização de valores como respeito e empatia. Assim, quando incorporada à prática docente, a brincadeira cria condições favoráveis para o engajamento discente, tornando a aprendizagem contextualizada.

5.3 Jogos Simbólicos na Educação Infantil: Propostas Práticas

O jogo simbólico caracteriza-se pela capacidade da criança de representar situações cotidianas por meio do faz de conta, atribuindo novos significados à realidade através de gestos e linguagem. No Maternal, essa prática é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da interação social.

Como proposta prática, o docente pode organizar cantinhos temáticos na sala de aula (casinha, mercado, médico) com materiais diversificados. Esses espaços favorecem a autonomia e permitem intervenções pedagógicas intencionais. No "cantinho do mercado", por exemplo, a criança explora noções matemáticas de quantidade e valor enquanto desenvolve a socialização.

Outra estratégia relevante é a contação de histórias seguida de dramatizações. Após a narrativa, as crianças podem recriar personagens ou inventar novos desfechos. Tal atividade estimula a expressão corporal, a compreensão textual e fortalece os vínculos afetivos no grupo.

5.4 A Prática Pedagógica Mediada pelo Jogo

A incorporação do lúdico exige planejamento e intencionalidade. O educador atua como mediador ao organizar o ambiente e selecionar materiais que desafiem a curiosidade infantil. Jogos de regras simples auxiliam na compreensão de limites e no autocontrole, enquanto as brincadeiras livres permitem a exploração espontânea do ambiente. É imperativo que o brincar na escola não seja uma atividade descontextualizada, mas sim articulada aos objetivos pedagógicos e às características da faixa etária.

Com base nos estudos analisados, reafirma-se que a brincadeira é um elemento essencial nos processos de aprendizagem, estando em estreita consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica amplia as possibilidades de ensino e contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Ao reconhecer o brincar como um direito e um recurso pedagógico indispensável, a instituição de ensino cumpre seu papel de promover uma educação humana e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil. Cabe ao professor a incorporação consciente e planejada dessas práticas em seu cotidiano docente.

5.5 Aplicações Práticas da Teoria Vygotskyana

O brincar constitui uma das atividades mais significativas da infância e desempenha papel central no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1998), a brincadeira não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade que possibilita à criança operar em níveis superiores de pensamento, reorganizar experiências e ampliar suas funções psicológicas superiores. Na perspectiva histórico-cultural, a infância é compreendida como um período de intensa construção simbólica, no qual a criança atribui significados ao mundo por meio de interações sociais e culturais. Nesse sentido, o brincar surge como ferramenta mediadora essencial para esse processo.

O faz-de-conta, especificamente, aparece como atividade privilegiada para o desenvolvimento simbólico. De acordo com o estudo O jogo simbólico como mediador no desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural (SILVA; ALMEIDA, 2019), essa modalidade de jogo atua como um espaço em que a criança cria cenários imaginados, representando papéis sociais e internalizando regras. Ao brincar de profissões, famílias ou atividades cotidianas, o sujeito reorganiza elementos do real, ampliando sua compreensão sobre as relações sociais. Esse processo ocorre graças à mediação: o adulto, colegas mais experientes e o contexto social fornecem signos e significados que a criança reelabora por meio da imaginação.

Para Vygotsky (2001), é no brincar que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se manifesta mais intensamente.

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do que permite sua idade habitual, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma

> condensada, sendo, ele mesmo, uma fonte principal de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

A ZDP define-se como o espaço entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de realizar com auxílio (nível de desenvolvimento potencial). Na brincadeira, a criança age “além do seu nível habitual”, desempenhando papéis e executando ações que, fora da situação lúdica, ainda não dominaria. O faz-de-conta possibilita, assim, a ampliação das habilidades de linguagem, memória, atenção voluntária e autorregulação. Dessa forma, o brincar torna-se motor do desenvolvimento e não apenas reflexo de capacidades já adquiridas.

O estudo de Silva e Almeida (2019) destaca ainda que o brincar não é um ato espontâneo no sentido de ocorrer isoladamente; ele é socialmente construído e culturalmente transmitido. A criança aprende a brincar com o outro, internalizando regras, significados e modos de agir. Nessa perspectiva, a instituição escolar assume papel fundamental ao proporcionar ambientes ricos e intencionalmente planejados. Cabe ao professor a posição de mediador ativo, estimulando a participação e oferecendo materiais simbólicos que auxiliem a criança a elaborar suas ações.

As interações sociais durante o brincar são essenciais para a formação da linguagem, da criatividade e da autonomia. Vygotsky (2001) afirma que todo aprendizado se inicia nas relações sociais para, posteriormente, ser internalizado. Nas brincadeiras coletivas, a criança negocia regras, resolve conflitos e aprende a expressar-se. Esses processos fortalecem habilidades socioemocionais e ampliam a capacidade de argumentação, conferindo à brincadeira mediada um papel estruturante no desenvolvimento integral.

5.6 Perspectivas Comparadas sobre o Lúdico

Ao analisar a brincadeira sob diferentes matizes teóricos, observa-se que a compreensão do lúdico varia conforme a visão de desenvolvimento de cada autor. O estudo Brincadeiras e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas (PEREIRA; LIMA, 2020) apresenta comparações importantes entre Vygotsky, Piaget e outras correntes.

Piaget (1971) compreende o brincar como manifestação das estruturas cognitivas já consolidadas. Para ele, o jogo simbólico surge no estágio pré-operatório e constitui evidência da capacidade representacional, refletindo o desenvolvimento já

ocorrido. Em contrapartida, Vygotsky considera que o brincar promove o desenvolvimento; a brincadeira não é consequência da maturação, mas o elemento que cria novas condições para o avanço simbólico. Essa distinção é fundamental para a prática pedagógica: enquanto Piaget enfatiza ambientes estimuladores para a autonomia individual, Vygotsky privilegia a mediação social e o papel ativo do docente.

Outros autores corroboram para a compreensão da complexidade do brincar. Wallon (2007) destaca a centralidade das emoções e do movimento, afirmando que o brincar integra corpo, afetividade e cognição. Já Winnicott (1975) ressalta o brincar como espaço de liberdade e criatividade, onde se elaboram conflitos internos e constroem-se relações de confiança.

Embora tais perspectivas convirjam ao reconhecer o brincar como eixo estruturante, a abordagem histórico-cultural destaca-se por compreendê-lo como atividade socialmente mediada e intencional. Conclui-se que o brincar é prática fundamental para a formação infantil, promovendo avanços cognitivos, sociais e culturais. Cabe à escola, portanto, assegurar condições que valorizem a imaginação e a construção simbólica através de mediação qualificada e tempos adequados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirma que o brincar é um pilar fundamental e insubstituível na Educação Infantil. O papel do educador é garantir, mediar e enriquecer as experiências lúdicas com intencionalidade pedagógica, superando a visão do lúdico como mero entretenimento. Ao reconhecer o brincar como um direito e um recurso indispensável, a instituição de ensino cumpre seu papel de promover uma educação humana e alinhada às necessidades do desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se que a articulação entre as teorias clássicas e as diretrizes da BNCC é essencial para uma prática docente que respeite o protagonismo infantil. A efetivação desses direitos de aprendizagem depende, portanto, de uma organização consciente dos tempos, espaços e materiais, garantindo que o brincar ocupe seu lugar de direito como eixo estruturante do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Luiza; GONÇALVES, Maria Cristina. O brincar simbólico e a organização narrativa. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 31 jan. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A infância e a escola: desafios da transição. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 95-110, 2015.

CORSINO, Patrícia. Criança, linguagem e escola: transições e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-104, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, M. L. S. P. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 55-60, 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org. Acesso em 27 out. 2025

OLIVEIRA, F. C. S.; MOURA, M. B.; LIMA, E. O.; HENRIQUE, R. B. **Jogos simbólicos na educação infantil: processos de aprendizagem no maternal**. In: 8º CONGRESSO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR - FAAG, Agudos, SP, 2024.

OLIVEIRA, Zilma de M.; BROUGÈRE, Gilles; KRAMER, Sonia (org.). **Cadê o brincar?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PEPSIC. **A evolução do jogo simbólico na criança.** [S. l.], 2015. Disponível em: http://www.pepsic.bvsalud.org. Acesso em: 29 out. 2025.

PEREIRA, L.; LIMA, R. **Brincadeiras e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas**. Fortaleza: Repositório Institucional UFC, 2020.

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

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
REDALYC. **Aspectos do jogo simbólico de uma criança de cinco anos**. 2016. Disponível em: http://www.redalyc.org. Acesso em: 29 out. 2025.

SANTOS, S. M. P. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Psicologia Escolar e Educacional, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 253-254, 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org. Acesso em: 30 out. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M.; ALMEIDA, C. **O jogo simbólico como mediador no desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural**. Fortaleza: Repositório Institucional UFC, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Brincadeiras e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas**. Fortaleza: UFC, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a criatividade na infância**. São Paulo: Ática, 2001.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.