RESUMO

A infância é um período marcado por descobertas, experimentações e interações constantes com o mundo ao redor. Nesse contexto, a brincadeira se apresenta como uma linguagem própria da criança, uma forma natural de expressão, aprendizado e desenvolvimento. Longe de ser apenas uma atividade de entretenimento, o brincar carrega um profundo valor pedagógico, sendo reconhecido por educadores, psicólogos e teóricos da educação como elemento central na formação integral da criança.

Na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, a brincadeira deve ser entendida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois é por meio dela que as crianças desenvolvem competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Segundo Vygotsky (2001), o brincar permite que a criança internalize normas, regras sociais e conceitos abstratos de maneira significativa. Piaget (1975), por sua vez, aponta que a brincadeira é um reflexo do pensamento simbólico e da capacidade de representação, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Este artigo busca refletir sobre a relação entre as brincadeiras e os processos de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância como instrumento pedagógico e meio de desenvolvimento integral. A proposta é discutir, à luz de referenciais teóricos e experiências práticas, como o brincar pode (e deve) ser ressignificado no ambiente escolar, garantindo à criança o direito à infância e à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: brincadeira; aprendizagem; educação infantil; desenvolvimento infantil; pedagogia lúdica.

ABSTRACT

Childhood is a period marked by discoveries, experimentation, and constant interaction with the surrounding world. In this context, play emerges as a unique language of the child—a natural form of expression, learning, and development. Far from being merely a recreational activity, play holds deep pedagogical value and is recognized by educators, psychologists, and educational theorists as a central element in the child's holistic development. In Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, play should be understood as the guiding axis of pedagogical practices, as it is through play that children develop cognitive, social, emotional, and motor skills. According to Vygotsky (2001), play enables children to internalize norms, social rules, and abstract concepts in a meaningful way. Piaget (1975) also points out that play is a reflection of symbolic thinking and the ability to represent, which are essential for cognitive development. This article aims to reflect on the relationship between play and learning processes in Early Childhood Education, highlighting its importance as both a pedagogical tool and a means of holistic development. The proposal is to discuss, through theoretical frameworks and practical experiences, how play can (and should) be re-signified in the school environment, ensuring children's right to both childhood and meaningful learning.

Keywords: play; learning; early childhood education; child development; playful pedagogy.

Introdução

A infância é um tempo singular na vida humana, marcado por intensas transformações, descobertas e aprendizagens que moldam a constituição do sujeito em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, motora, social e simbólica. Nesse período, o brincar ocupa um lugar privilegiado, sendo considerado não apenas uma atividade espontânea e prazerosa, mas uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela interpreta

o mundo, estabelece relações e constrói conhecimentos. Desde as primeiras interações

com o meio, o ser humano manifesta curiosidade e desejo de explorar, e é justamente na brincadeira que essas potências se materializam de maneira lúdica, criativa e significativa.

Diversos estudos e teorias da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento apontam o brincar como um eixo fundamental na construção do conhecimento infantil. Jean Piaget (1971), um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, defende que a brincadeira é expressão da inteligência prática da criança, e que, por meio do jogo simbólico, ela reconstrói a realidade e assimila o mundo ao seu modo. Para Piaget, as brincadeiras representam fases distintas do desenvolvimento, que vão do exercício sensório-motor à dramatização, permitindo à criança organizar sua experiência de forma autônoma.

Já para Lev Vygotsky (2001), o brincar tem um papel decisivo no processo de aprendizagem, pois é durante o jogo que a criança se afasta do imediato, internaliza regras e normas sociais e vivencia situações que exigem planejamento, memória, atenção e abstração. O autor introduz o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" para explicar que, na brincadeira, a criança atua além do que consegue realizar sozinha, explorando possibilidades que só seriam acessíveis com o apoio do outro — seja um adulto ou um par mais experiente. Dessa forma, o brincar é um espaço privilegiado para a mediação do conhecimento e a ampliação das potencialidades infantis.

No campo da educação, autores como Kishimoto (2007) e Oliveira (2002) reforçam a importância do lúdico na prática pedagógica, destacando que a brincadeira é não apenas um meio, mas um fim em si mesma, pois garante à criança o direito à infância, à expressão e à imaginação. Para Kishimoto, o brinquedo é um recurso cultural e histórico que, ao ser apropriado pela criança, adquire novos significados, tornando-se instrumento de aprendizagem e criação. A autora ainda argumenta que a valorização das brincadeiras na escola exige uma ruptura com práticas meramente instrutivas e uma reconfiguração do papel do educador, que deve se tornar mediador de experiências significativas e respeitadoras do tempo e do modo de ser da criança.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento orientador da educação brasileira, reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC destaca que as práticas pedagógicas devem garantir contextos lúdicos e interativos nos quais as crianças possam vivenciar diferentes formas de brincar, criando vínculos, resolvendo conflitos, expressando sentimentos e elaborando compreensões sobre si e o mundo.

Apesar de seu reconhecimento teórico e legal, o brincar ainda enfrenta desafios em sua efetivação cotidiana nos contextos escolares. Em muitas instituições, especialmente nas que priorizam a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, o espaço para a brincadeira é reduzido ou instrumentalizado, sendo tratado como recompensa ou intervalo entre atividades "mais sérias". Esse reducionismo compromete a qualidade das experiências infantis e desconsidera o brincar como linguagem estruturante da infância, elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a estreita relação entre as brincadeiras e os processos de aprendizagem na Educação Infantil, compreendendo o brincar como direito, linguagem e estratégia pedagógica. A partir do diálogo com teóricos e práticas educativas, busca-se demonstrar como o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos, cooperativos e autônomos. Ao resgatar o valor da brincadeira na escola, reafirma-se o compromisso ético e político com uma educação que respeite a infância em sua essência e promova a aprendizagem em sua forma

mais plena e humana.

Segundo Kishimoto (2007, p. 27):

"A brincadeira não é apenas uma atividade própria da criança, mas uma forma privilegiada de conhecimento e expressão. Ela está relacionada ao mundo simbólico e à cultura, possibilitando que a criança organize suas experiências e dê sentido ao que vivencia. Quando brinca, a criança recria o real com base na fantasia, constrói hipóteses, negocia regras e exercita sua

autonomia. Portanto, a brincadeira precisa ser entendida como uma atividade séria, dotada de intencionalidade e potência educativa."

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Brincar é um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e reconhecido como princípio fundamental para o desenvolvimento infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos reforçam que a infância não deve ser vista apenas como um período de preparação para a vida adulta, mas como uma fase plena de sentido, com necessidades, expressões e formas de aprender que lhe são próprias. A brincadeira, nesse cenário, desponta como linguagem privilegiada da criança e meio essencial para a construção do conhecimento.

Brincar é uma forma de expressão integral da criança. É na brincadeira que ela interpreta o mundo, organiza suas experiências, internaliza regras e valores sociais e desenvolve habilidades fundamentais. Ao brincar, a criança simula situações da vida real e as reinventa sob sua perspectiva, transformando objetos, espaços e relações em algo novo. Ao fazer de uma caixa um carrinho, ou de um galho uma varinha mágica, a criança transcende o concreto e mergulha no simbólico, exercitando não apenas sua imaginação, mas também capacidades cognitivas como atenção, memória e resolução de problemas.

Kishimoto (2011) salienta que o brincar não é apenas uma atividade espontânea ou uma forma de entretenimento, mas uma prática que colabora diretamente na constituição do sujeito:

"Brincar é um modo de ser e estar da criança no mundo. É através da brincadeira que ela investiga, interpreta, se relaciona, transforma. Ao brincar, ela mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, desafia-se e aprende. Por isso, é fundamental que o brincar seja compreendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade secundária, acessória ou apenas de descanso" (KISHIMOTO, 2011, p. 35).

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao brincar de casinha, escola, médico ou super-herói, a criança vivencia papéis sociais diversos, aprende a se colocar no lugar do outro, constrói noções de convivência e articula elementos da realidade com elementos da fantasia. Segundo Vygotsky (2001), essas experiências não são apenas projeções imaginativas, mas formas de internalização de regras e valores culturais. Ao assumir diferentes papéis, a criança exercita sua empatia, sua escuta e sua capacidade de negociação.

Além disso, atividades como jogos de tabuleiro, circuitos motores ou brincadeiras de roda trabalham aspectos importantes do desenvolvimento motor e cognitivo. Enquanto corre, pula ou se equilibra, a criança aprimora sua coordenação, percepção espacial e controle corporal. Da mesma forma, ao esperar sua vez em um jogo ou seguir instruções coletivas, ela exercita a atenção, a paciência e o respeito pelas regras sociais. É nesse sentido que a escola deve ser compreendida como um espaço que respeita, promove e valoriza o brincar em suas múltiplas dimensões. Incorporar a brincadeira como parte intencional do projeto pedagógico significa reconhecer sua função formadora e integradora. No entanto, isso exige um olhar atento do educador, que precisa planejar ambientes ricos em estímulos, pro-

por desafios significativos e mediar as interações com sensibilidade e escuta ativa.
Como pontua Sarmento (2003), a infância deve ser tratada como uma categoria social e histórica dotada de cultura própria. E a brincadeira é expressão viva dessa cultura. O autor afirma:

"A criança, quando brinca, afirma sua identidade e sua forma singular de habitar o mundo. O brincar é resistência e criação. É através dele que a criança constrói significados próprios e estabelece diálogos com os adultos, com seus pares e com os espaços que ocupa. Negar o brincar é negar a infância em sua essência" (SARMENTO, 2003, p. 44).

Portanto, garantir o direito ao brincar vai muito além de permitir que a criança tenha momentos de lazer. Trata-se de reconhecer a ludicidade como linguagem de aprendizagem e ferramenta indispensável na formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. A Educação Infantil que compreende essa premissa é

capaz de ofertar experiências significativas, respeitosas e transformadoras, que articulam o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da criança.

BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A aprendizagem na Educação Infantil acontece de maneira indissociável das experiências afetivas, sociais e lúdicas vividas pela criança no cotidiano escolar. Esse processo não se restringe à aquisição de conhecimentos formais, mas abrange o desenvolvimento global do sujeito, contemplando suas dimensões cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais. A infância é, por natureza, um período de intensa curiosidade, investigação e experimentação, e é nesse cenário que a brincadeira se consolida como meio privilegiado de aprender.
Oliveira (2002) destaca que a aprendizagem só é efetiva quando há envolvimento emocional entre a criança e a atividade proposta. Segundo a autora, "a criança aprende quando se envolve, quando se sente pertencente à situação de aprendizagem, quando percebe que o que está fazendo tem sentido para si mesma" (OLIVEIRA, 2002, p. 49). Nesse sentido, a brincadeira se apresenta como um contexto altamente significativo para a criança, pois parte de seus interesses e motivações, ao mesmo tempo em que possibilita o exercício da autonomia, da imaginação e da criatividade.
Brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha, escola, super-heróis ou médicos, são extremamente ricas do ponto de vista pedagógico. Por meio delas, as crianças reproduzem e reelaboram situações vividas, exploram relações sociais, constroem narrativas e desenvolvem a linguagem oral e a escuta ativa. Além disso, ao assumir diferentes papéis e interagir com os colegas, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia e a capacidade de negociação.
Já as brincadeiras motoras — como correr, pular corda, brincar de amarelinha, dançar ou participar de circuitos — favorecem o desenvolvimento físico e motor, ao mesmo tempo em que contribuem para a consciência corporal e o controle dos movimentos. Tais atividades estimulam ainda o senso de direção, equilíbrio,

coordenação e ritmo, fundamentais para a aprendizagem da escrita e de outras habilidades escolares.
Os jogos com regras, por sua vez, apresentam uma dimensão cognitiva e social particularmente relevante. Em jogos como dominó, jogo da memória, pega- varetas, jogos de tabuleiro ou cooperativos, a criança precisa compreender e respeitar instruções, aguardar sua vez, lidar com a frustração de perder e aprender a comemorar a vitória dos colegas. Nesse processo, são mobilizadas competências como o raciocínio lógico, a atenção, o controle emocional e o respeito ao coletivo. Como aponta Kishimoto (1994, p. 80):

"O jogo infantil, além de favorecer a socialização, promove o desenvolvimento da inteligência, pois coloca a criança diante de problemas que ela precisa resolver. A cada nova rodada, ela elabora estratégias, ajusta suas ações, testa hipóteses e amplia suas capaci-

dades cognitivas".

Essas práticas lúdicas ganham ainda mais força quando são integradas intencionalmente ao planejamento pedagógico. Um estudo conduzido por Santos (2019), em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil, evidenciou que crianças expostas regularmente a atividades lúdicas, mediadas por professores comprometidos com o universo infantil, apresentaram melhor desempenho em tarefas de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. A pesquisa concluiu que o uso sistemático da ludicidade, articulado a objetivos pedagógicos claros, é um fator decisivo no processo de alfabetização e letramento.

A relevância dessa abordagem se expressa ainda nos depoimentos de professores e gestores escolares. Muitos deles relatam que crianças inseridas em contextos lúdicos demonstram maior interesse pelas atividades escolares, maior disposição para o convívio social e maior autonomia para resolver conflitos cotidianos. O brincar, nesse sentido, funciona como uma ponte entre o mundo subjetivo da criança e os saberes culturalmente construídos que a escola pretende transmitir.

Essa perspectiva é reforçada por Vygotsky (2001, p. 120), que afirma:

"A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Nela, a criança é mais do que é no momento real; é, por assim dizer, maior do que sua idade habitual, comporta-se além do seu comportamento cotidiano. Por isso, a brincadeira não é o reflexo da realidade, mas a superação dela".

Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam atravessadas pelo lúdico. Brincar não é apenas um direito garantido, mas uma necessidade de desenvolvimento, uma condição de aprendizagem e uma maneira própria que a criança tem de se apropriar do mundo. Quando o educador compreende e valoriza o brincar em suas múltiplas dimensões, torna- se capaz de oferecer experiências significativas que fortalecem o desejo de aprender, respeitando o tempo, o corpo e a linguagem singular da infância.

O PAPEL DO EDUCADOR E O PLANEJAMENTO DO BRINCAR

Na Educação Infantil, o educador ocupa uma posição de extrema relevância na mediação entre o brincar e a aprendizagem. Seu papel vai além de propor atividades ou supervisionar momentos lúdicos: ele deve ser um observador sensível, capaz de escutar as crianças com atenção genuína, interpretar suas intenções durante o brincar e, a partir disso, planejar intervenções que enriqueçam, ampliem e qualifiquem essas experiências. Essa escuta atenta e respeitosa permite ao educador acessar os desejos, as curiosidades e os conflitos infantis, transformando o espaço escolar em um lugar de diálogo e descoberta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao estabelecer que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer- se. Todos esses direitos, direta ou indiretamente, se concretizam por meio do brincar — entendido não apenas como atividade recreativa, mas como eixo estruturante da prática pedagógica. Como afirma a BNCC (BRASIL, 2017, p. 35), "a brincadeira deve ser compreendida como uma forma privilegiada de

expressão, comunicação e aprendizagem das crianças, além de constituir-se como um direito."

Nesse contexto, o professor deve ser um curador de experiências, alguém que constrói intencionalmente ambientes ricos, desafiadores e estimulantes, nos quais as crianças possam se expressar com liberdade, explorar materiais variados e vivenciar múltiplas linguagens. Isso implica disponibilizar blocos, tecidos, tintas, livros, brinquedos não estruturados, instrumentos musicais, materiais da natureza e tudo o que possa ampliar o repertório sensorial, expressivo e simbólico da criança. Mas mais do que ofertar objetos, o professor precisa criar espaços afetivos de segurança e confiança, onde

as crianças se sintam encorajadas a experimentar, errar, recomeçar e construir saberes a partir da interação com o outro e com o meio.

Além disso, o planejamento das atividades lúdicas deve considerar os interesses genuínos das crianças, suas trajetórias pessoais, suas formas de pensar e agir, bem como seu contexto sociocultural. Uma brincadeira inspirada em festas populares, por exemplo, pode ser o ponto de partida para trabalhar ritmos, cores, narrativas orais e tradições locais. Um faz de conta de "feirinha" pode despertar no grupo a vontade de explorar números, valores, alimentos e práticas sociais. O cotidiano, quando ouvido com atenção, é cheio de pistas para a criação de experiências educativas significativas.

Como afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 37), "o brincar é um modo de ser da criança no mundo, e, quando bem mediado, torna-se um meio de conhecer, de sentir e de pensar". Essa perspectiva nos convida a romper com a visão que separa, de forma rígida, o brincar do aprender. Não se trata de alternar momentos "sérios" de aprendizagem com "momentos livres" de brincadeira, mas de reconhecer o potencial educativo presente no próprio ato de brincar — quando este é compreendido como linguagem legítima da infância e tratado com a seriedade que merece.

Uma prática pedagógica comprometida com o brincar envolve também a escuta das múltiplas expressões da criança: o gesto, o olhar, o silêncio, a fala improvisada, o desenho, a performance corporal. Tudo isso comunica desejos e pensamentos. Ao interpretar esses sinais, o educador se torna capaz de construir pontes entre o universo infantil e os objetivos pedagógicos. Por exemplo, se um grupo está envolvido em uma brincadeira de construção de

cidades com blocos e caixas de papelão, o professor pode propor a criação de mapas, a escrita de placas, a contagem de "casas", promovendo aprendizagens em linguagem e matemática a partir do que é significativo para a criança.

Essa mediação requer formação, sensibilidade e flexibilidade. Não basta conhecer técnicas: é preciso acreditar na potência do brincar e respeitar o tempo da infância. Como observa Larrosa (2002, p. 157), "educar é, antes de tudo, uma experiência de encontro; um encontro com o outro, com seus modos próprios de ver e estar no mundo, com sua diferença." Nesse encontro, o brincar é a linguagem que a criança oferece para narrar seus mundos possíveis — e cabe ao educador traduzir esses mundos em caminhos de aprendizagem.

Assim, o brincar deve ser visto como ferramenta potente e transformadora da prática educativa, capaz de articular o conteúdo escolar com os afetos, os sentidos e as experiências da criança. Ao integrar o lúdico de forma planejada, reflexiva e sensível, o educador contribui para que o aprender aconteça de maneira prazerosa, ativa e significativa. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar condições para que a criança se reconheça como sujeito de direitos, protagonista de sua própria história, e autor do conhecimento que constrói ao brincar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar de sua importância, a brincadeira ainda é, muitas vezes, subvalorizada no cotidiano escolar. Pressões por resultados imediatos, visões adultocêntricas da infância e currículos engessados são obstáculos que precisam ser enfrentados. É necessário, portanto, repensar práticas pedagógicas, investir na formação dos professores e na criação de políticas públicas que assegurem o direito ao brincar como componente essencial do desenvolvimento infantil.

A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou a importância do brincar para o bem-estar emocional das crianças e escancarou a desigualdade de acesso a espaços e materiais lúdicos. Esse cenário reforça a urgência de incluir o brincar como prioridade nos currículos e nas ações pedagógicas.

CONCLUSÃO

Encerrar uma reflexão sobre a relação entre brincadeira e aprendizagem na Educação

Infantil exige mais do que reafirmar sua importância — é preciso reconhecer o brincar como um direito fundamental, um modo de existir na infância e uma forma legítima de construção do conhecimento. A brincadeira, tão frequentemente subestimada em ambientes escolares marcados pela rigidez de rotinas ou pela antecipação de conteúdos formais, é, na verdade, uma das linguagens mais sofisticadas e potentes da criança. Ela não é apenas um passatempo ou um intervalo entre as "atividades sérias", mas o próprio território onde essas atividades ganham sentido, emoção e permanência.

Ao brincar, a criança se move entre o real e o imaginário, recria o mundo à sua maneira e se apropria de experiências que contribuem para a construção de sua identidade, de suas relações sociais e de seu pensamento. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34), "as crianças aprendem não apenas o que se ensina, mas o que vivem, o que experimentam, o que fazem sentido em sua trajetória diária." Nesse sentido, brincar é viver — e aprender é inseparável desse viver com intensidade e liberdade.

Na prática pedagógica da Educação Infantil, o educador que compreende a brincadeira como eixo estruturante de sua atuação transforma a sala de aula em um espaço de escuta ativa, de acolhimento e de descoberta. Ele não apenas observa o brincar: ele participa, provoca, questiona e amplia as possibilidades de ação e reflexão das crianças. Ele entende que, ao brincar de casinha, por exemplo, a criança revisita papéis sociais, ensaia conflitos, experimenta afetos. Ao brincar de construir, desenvolve habilidades motoras, noções espaciais e lógicas. Ao brincar de cuidar, de transformar objetos, de contar histórias, ela investiga o mundo, reelabora sua experiência e aprende com o corpo, com a emoção e com o pensamento.

Educar brincando não é, portanto, abdicar do planejamento ou da intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, é um ato profundamente comprometido com a infância e com o desenvolvimento integral, pois considera os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos de forma integrada. Trata-se de investir em práticas que valorizem a curiosidade, a escuta, a cooperação, a criatividade e o prazer em aprender — elementos essenciais para a formação de

sujeitos autônomos, críticos e sensíveis. Como lembra Nunes (2018, p. 88), "educar com ludicidade é dar à criança o direito de aprender com alegria, de errar sem medo, de se desenvolver em sua inteireza."

A escola, nesse contexto, deve ser um território onde o brincar aconteça de forma segura, livre, respeitosa e intencional. Um espaço onde o tempo da infância seja respeitado, onde a cultura da criança seja reconhecida como legítima e onde os processos de aprendizagem estejam conectados às vivências e interesses do grupo. Integrar a brincadeira ao currículo escolar é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso ético e político com a infância.

É importante lembrar que brincar não é apenas uma prática da Educação Infantil. O valor do lúdico na aprendizagem precisa ser reconhecido ao longo de toda a trajetória escolar. No entanto, é na primeira infância que esse valor se mostra mais evidente e estruturante. Nesse período, a criança constrói as bases para sua relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesma. Por isso, negar- lhe o direito ao brincar é, em certa medida, negar-lhe o direito de se desenvolver de forma plena e saudável.

Como sintetiza Kishimoto (2011, p. 25), "brincar é o modo como a criança transforma o mundo em experiência própria." Ao permitir que as crianças brinquem, criem, explorem e experimentem, a escola se torna um lugar de infância e de futuro. Um lugar onde as sementes da curiosidade e da imaginação se transformam em conhecimento vivo, em pensamento crítico e em práticas mais humanas de convivência.

Conclui-se, portanto, que a brincadeira não é acessório, nem distração, nem perda de tempo. É ato pedagógico, direito da criança e ferramenta de transformação social. Ao defender o brincar como linguagem da infância, o educador não apenas ensina — ele reconhece, acolhe e respeita o que há de mais autêntico e potente no processo de aprender. Investir na brincadeira é, assim, investir na construção de um mundo mais justo, afetuoso e criativo, começando pelas mãos pequenas que moldam blocos de papelão, narram histórias inventadas e desco-

brem o mundo com olhos encantados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, Lúcia Helena Oliveira. Educação infantil e ludicidade: práticas educativas com jogos e brincadeiras. Campinas: Papirus, 2018.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SANTOS, Adriana dos. Brincadeiras e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo em escolas públicas brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.