O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR E BRINCAR COMO PRÁTICAS DE EMANCIPAÇÃO

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO
Este artigo investiga a ludicidade como pilar estruturante da Educação Infantil, analisando sua influência no desenvolvimento integral da criança nos domínios cognitivo, socioemocional e cultural. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o estudo defende que o lúdico transcende o entretenimento, configurando-se como uma linguagem primordial e uma ferramenta de mediação pedagógica que confere sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados reiteram que a integração orgânica de jogos e brincadeiras ao cotidiano escolar respeita as subjetividades infantis e estimula a capacidade criativa e a elaboração simbólica. Conclui-se que a ludicidade, quando pautada por uma intencionalidade educativa, é indispensável para promover a autonomia, a alteridade e uma formação humana plena, consolidando o "aprender" através do "viver".

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as dimensões e etapas de sua ontogênese, encontra-se em um estado de permanente descoberta, interação e construção de saberes. Desde o nascimento, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas emerge do contato dialógico com o outro e das relações estabelecidas com o meio circundante. Nesse processo, o sujeito apropria-se de conhecimentos que transitam do senso comum às estruturas cognitivas mais complexas. Este movimento contínuo de produção de sentidos é o que viabiliza a sobrevivência, a integração social e a constituição de um sujeito participativo, crítico e dotado de potencial criativo. A essa dinâmica intrínseca de busca e troca denominamos Educação: uma ação coletiva e histórica, forjada na intersubjetividade de indivíduos que compartilham experiências e edificam significados comuns.

Na infância, fase primordial do desenvolvimento, a aprendizagem assume uma tonalidade singular, sendo profundamente balizada pela imaginação, pela curiosidade epistemológica e, fundamentalmente, pela ludicidade. O brincar não é um acessório ao desenvolvimento, mas uma atividade inerente à condição infantil e uma forma privilegiada de inserção na realidade. É através da brincadeira que a criança expressa sua afetividade, reelabora vivências traumáticas ou prazerosas e organiza o mundo exterior sob a égide de sua lógica interna.

Nesse cenário, o presente artigo, intitulado "O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar como práticas de emancipação", objetiva analisar a centralidade das atividades lúdicas no contexto escolar, sublinhando sua contribuição multiforme para os domínios cognitivo, social, afetivo e psicomotor. Propõe-se, assim, fomentar uma reflexão crítica no educador acerca da intencionalidade pedagógica do brincar, incentivando a transição de uma prática espontaneísta para uma inserção consciente e planejada de jogos e brincadeiras no projeto político-pedagógico.

Como bem assevera Georges Snyders (1996), "educar é ir em direção à alegria". Tal máxima ressoa a necessidade de que o processo educativo esteja visceralmente ligado ao prazer do ato de conhecer. Sob essa ótica, a educação lúdica rompe com visões reducionistas que a confinam ao "passatempo" ou ao entretenimento vazio. Ela configura-se, em verdade, como uma práxis pedagógica fundamentada, capaz de expandir a percepção, a fantasia e a alteridade. Ao brincar, a criança não apenas simula o real; ela o interpreta, estabelece relações sociais de hierarquia e cooperação, e constrói conhecimentos de forma significativa e duradoura.

Historicamente, o brincar constitui-se como um patrimônio cultural imaterial, transmitido através das gerações. Todavia, a contemporaneidade — marcada pelo avanço tecnológico onipresente, pela hegemonia das mídias digitais e pela industrialização desenfreada do brinquedo — tem provocado o enfraquecimento das brincadeiras tradicionais e do brincar livre. Diante deste eclipse do lúdico tradicional, a escola assume um

papel compensatório e transformador, resgatando essas práticas e conferindo-lhes uma nova dimensão educativa.

O interesse por esta investigação emergiu das reflexões suscitadas na disciplina de Educação Lúdica, que evidenciou a urgência de um aprofundamento teórico sobre as potencialidades do jogo no ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, ancora-se em expoentes como Lev Vygotsky, que discute a Zona de Desenvolvimento Proximal; Johan Huizinga, que define o jogo como elemento fundador da cultura; e o já citado Snyders. Conforme aponta Antonio Carlos Gil (2007), a pesquisa bibliográfica permite o exame de materiais já publicados, servindo como base sólida para o fortalecimento do saber científico.

Nesse prisma, o estudo é norteado pela indagação: Qual a real relevância das atividades lúdicas na Educação Infantil frente aos modelos tradicionais de ensino? Ao debruçar-se sobre essa problemática, o texto demonstra que o jogo, quando planejado como recurso didático, promove uma interação mais horizontal entre professor e aluno, catalisando a autonomia e a criatividade.

A despeito da relevância comprovada do lúdico, ainda persistem no cotidiano escolar metodologias anacrônicas que priorizam a passividade e reduzem o tempo da brincadeira a um intervalo secundário.

Torna-se imperativo, portanto, repensar a postura docente. O professor deve atuar como mediador e arquiteto de ambientes de aprendizagem, reconhecendo que criar e brincar são atos de cidadania. Em última análise, refletir sobre o lúdico na Educação Infantil é defender o brincar como um direito inalienável da criança e como o cerne de uma pedagogia que respeita a integridade do ser humano em formação.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

Durante um longo percurso histórico, a educação das crianças pequenas foi circunscrita ao domínio privado e doméstico, sob a responsabilidade quase exclusiva das famílias e das figuras maternas. Todavia, o advento da urbanização, a reconfiguração das estruturas familiares e a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho impulsionaram a necessidade de instituições dedicadas ao atendimento extrafamiliar. Inicialmente, essas instituições operavam sob um viés marcadamente assistencialista e filantrópico, priorizando a custódia e a proteção em detrimento de uma proposta pedagógica deliberada. A expansão da Educação Infantil no Brasil, portanto, acompanhou essas metamorfoses socioeconômicas, consolidando-se gradualmente como um direito da criança e um dever inalienável do Estado. Este movimento é contextualizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que destaca como o crescimento da oferta educacional nesta etapa está intrinsecamente ligado às mudanças culturais das últimas décadas, exigindo que o poder público assumisse a regulamentação e a integração desta fase ao sistema educacional nacional.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e suas atualizações posteriores, a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos. Sua finalidade precípua passou a ser o desenvolvimento integral do sujeito em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, atuando de forma complementar à ação da família. A legislação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, reafirmou a centralidade desta etapa na formação humana. Nesse cenário, o RCNEI emergiu como um documento norteador que, embora não impositivo, sedimentou a concepção de criança como um sujeito histórico, social e cultural, dotado da capacidade de pensar, criar e produzir conhecimentos por meio de múltiplas linguagens. Esta visão foi robustecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por diretrizes municipais, como a Orientação Normativa nº 01/13 de São Paulo, que reconhece as infâncias em suas diversas intersecções de classe, etnia e gênero.

O Currículo da Cidade de São Paulo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), amplia essa perspectiva ao conceber a criança como protagonista de suas aprendizagens e participante ativa nas interações

sociais. A BNCC estabelece seis direitos fundamentais — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza a proposta pedagógica em cinco campos de experiências, superando a fragmentação disciplinar tradicional. Assim, o currículo da Educação Infantil não pode ser compreendido como um rol estático de conteúdos, mas como uma construção dinâmica que emana das vivências cotidianas, favorecendo o desenvolvimento das linguagens corporal, oral, escrita e artística. Dentro desta estrutura, consolidam-se os dois eixos estruturantes da prática pedagógica: o educar e o cuidar. Tais dimensões são indissociáveis, pois enquanto o cuidar atende às necessidades biopsicossociais e afetivas, o educar organiza intencionalmente as situações que promovem o desenvolvimento global, constituindo uma unidade dialógica que fundamenta o fazer docente.

A ludicidade ocupa um lugar central e estratégico nesse processo educativo. A Orientação Normativa municipal enfatiza que as crianças têm o direito inalienável ao brincar, à imaginação e à criação, sendo o lúdico um elemento constitutivo do cotidiano escolar. Sob essa ótica, a Educação Infantil não visa a alfabetização formal precoce, mas a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento das bases para aprendizagens futuras. Diversos autores sustentam a relevância dessa prática, como Santa Marli Pires dos Santos (1999), que defende o brincar como uma dimensão essencial da vida humana que integra razão e emoção. No campo da filosofia e da sociologia, o ato de brincar é visto como uma forma privilegiada de inserção cultural e assimilação de valores, enquanto psicologicamente ele contribui para o equilíbrio emocional e a construção da identidade. Complementarmente, Jean Château (1987) alerta que a ausência do lúdico pode comprometer seriamente a capacidade reflexiva, evidenciando a simbiose entre o jogo e o pensamento.

Para Tizuko Morchida Wajskop (1995), o brincar permite à criança reelaborar experiências e expressar necessidades internas, funcionando como um motor de desenvolvimento. Sob o prisma da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, destaca-se que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando avanços cognitivos e sociais por meio da interação mediada. Ao brincar, a criança exercita a autonomia, a imaginação e a autorregulação, construindo conhecimentos de forma ativa e significativa. Portanto, compreende-se que a Educação Infantil, ancorada nos princípios do educar e cuidar, encontra na ludicidade seu pilar estruturante mais potente. A instituição educativa tem a responsabilidade ética de garantir experiências que integrem proteção, afeto e desafio intelectual, promovendo o desenvolvimento saudável dos sujeitos. Para tanto, torna-se indispensável uma atuação articulada entre educadores, famílias e comunidade, assegurando que o direito à infância e ao brincar seja efetivamente valorizado como uma prática pedagógica fundamental e transformadora.

O LÚDICO

A gênese da palavra lúdico remete ao latim ludus, termo que abarca os conceitos de jogo, divertimento e brincadeira. No horizonte educacional contemporâneo, a ludicidade é compreendida como uma postura pedagógica que catalisa a aprendizagem por meio de experiências multissensoriais, envolvendo a música, o movimento, a dramatização e as diversas expressões culturais que compõem o repertório infantil. Sob essa ótica, educar ludicamente não se resume ao uso de técnicas recreativas, mas implica a articulação orgânica entre o conhecimento formal, o prazer estético e a interação social, favorecendo uma construção de saberes que faça sentido para o sujeito que aprende. Ao longo da história, o fenômeno lúdico manifestou-se em diferentes civilizações como uma necessidade humana fundamental e um elemento estruturante da vida coletiva. O jogo, embora não seja exclusivo da infância, assume um papel de centralidade absoluta nesta fase, funcionando como o principal laboratório onde a criança explora a alteridade, experimenta papéis sociais e atribui significados ao mundo. Assim, o lúdico transmutou-se de uma prática cultural espontânea para um instrumento pedagógico de alta intencionalidade, sendo hoje peça-chave nas propostas educativas de vanguarda.

No contexto da Educação Infantil, o brincar é elevado à categoria de eixo estruturante do fazer pedagógico. A Base

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é contundente ao estabelecer o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, situando-o ao lado do conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento ratifica que as interações e as brincadeiras constituem os vetores primordiais para a expansão das capacidades infantis. Em perfeita simetria, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil (2019) orienta que o planejamento docente deve se ancorar em experiências significativas, nas quais a ludicidade não apareça como um evento isolado, mas como uma presença cotidiana e deliberada. Embora o campo acadêmico não apresente um conceito unívoco sobre o lúdico, autores seminais como Johan Huizinga oferecem bases sólidas ao demonstrar que o jogo é, em última análise, um elemento fundador da própria cultura. Para Huizinga, o jogo é uma atividade voluntária executada dentro de limites espaço-temporais específicos, regida por regras que, embora livremente aceitas, são rigorosamente obrigatórias, sendo acompanhada por sentimentos de tensão e júbilo que o distinguem da rotina produtiva da vida adulta.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, as contribuições de Jean Piaget e Donald Winnicott são essenciais para compreender o jogo e a brincadeira como construções dinâmicas que emergem das vivências infantis. Para esses estudiosos, o ato de brincar está visceralmente ligado aos processos de maturação cognitiva e emocional, configurando-se como um espaço transicional de experimentação e simbolização. Brincar permite que a criança organize seu fluxo de pensamento, elabore afetos complexos e amplie sua capacidade de decodificação da realidade. No plano terminológico, é imperativo distinguir nuances importantes: enquanto a brincadeira é marcada pela espontaneidade e pela fluidez, o jogo pressupõe uma estrutura de regras previamente acordadas. O brinquedo, por sua vez, atua como o suporte material ou simbólico que ancora a ação, e a atividade lúdica surge como o conceito guarda-chuva que integra todas essas manifestações em uma práxis educativa abrangente.

Quando essas práticas são integradas ao cotidiano escolar de forma planejada, elas deixam de ser meras distrações para se tornarem experiências epistemológicas profundas. Neste cenário, emerge a figura do professor como mediador estratégico, responsável por arquitetar situações que provoquem a curiosidade e o espírito investigativo. A mediação pedagógica é o que garante que o brincar ultrapasse a dimensão recreativa e se consolide como uma via de acesso ao conhecimento. As brincadeiras estimulam a imaginação, que é o núcleo da ludicidade; ao imaginar, a criança recria o real e constrói narrativas próprias, desenvolvendo competências socioemocionais e motoras, além de refinamento da linguagem e do raciocínio lógico. Os marcos regulatórios da Educação Infantil reiteram que o currículo deve evitar a antecipação precoce de conteúdos formais, privilegiando experiências integradas que respeitem a singularidade da infância. Desse modo, o lúdico articula-se harmoniosamente aos campos de experiências da BNCC, como “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, promovendo a autonomia e a consolidação da identidade. Em suma, a ludicidade constitui-se como a linguagem materna da infância; ao acolhê-la, a escola não apenas cumpre seu papel técnico, mas assegura o direito da criança de aprender em um ambiente onde o saber é indissociável do prazer e do respeito à sua condição humana integral.

O ATO DE BRINCAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O brincar constitui-se como uma das principais expressões da cultura infantil, configurando-se não apenas como atividade espontânea, mas como forma privilegiada de interação, comunicação e produção de sentidos. Ao brincar, a criança ressignifica experiências, recria situações do cotidiano e transporta elementos do mundo real para o universo do faz de conta, exercitando a imaginação e elaborando vivências.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) já reconhecia a criança como sujeito social, dotado de capacidades afetivas, cognitivas e emocionais, ressaltando que sua aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas com outras crianças e adultos. Nessa perspectiva, o brincar é compreendido como linguagem própria

da infância, por meio da qual a criança amplia suas formas de expressão, fortalece vínculos e constrói conhecimentos nas trocas sociais.

Essa compreensão é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil — juntamente com conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC destaca que as experiências lúdicas devem perpassar todo o cotidiano escolar, estruturando-se nos campos de experiências e garantindo à criança oportunidades de investigar, imaginar, narrar, dramatizar e interagir de forma significativa.

No mesmo sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza o protagonismo infantil e reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. O documento orienta que os espaços, tempos e materiais sejam organizados intencionalmente, assegurando ambientes ricos em possibilidades: cantos de faz de conta, jogos simbólicos, materiais não estruturados, fantasias, espelhos, livros e objetos que dialoguem com a realidade das crianças. Assim, o ambiente educativo deixa de ser apenas físico e torna-se espaço de experiências, investigações e produções culturais infantis.

Do ponto de vista teórico, as contribuições de Jean Piaget foram fundamentais para compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo. Ao investigar como as crianças constroem conhecimento, Piaget demonstrou que elas não pensam como adultos em miniatura; elaboram explicações próprias sobre o mundo, reorganizando continuamente suas estruturas mentais. Para o autor, o desenvolvimento antecede a aprendizagem formal e ocorre por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilibração, que possibilitam a ampliação das estruturas cognitivas.

Piaget classificou o desenvolvimento infantil em estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, sendo os dois primeiros correspondentes à faixa etária da Educação Infantil. No estágio sensório-motor (0 a 2 anos), o conhecimento é construído a partir da ação e da percepção. O movimento e a exploração do ambiente constituem a base da atividade intelectual, e as brincadeiras de manipulação, imitação e experimentação favorecem a construção das primeiras noções de espaço, tempo e causalidade. Já no estágio pré-operatório (2 a 6 anos), ocorre um avanço significativo da linguagem e da função simbólica. A criança passa a representar mentalmente objetos e situações, intensificando o jogo simbólico e o faz de conta.

Entretanto, ao comparar Piaget com Lev Vygotsky, observa-se uma ampliação da compreensão acerca do papel do brincar. Enquanto Piaget enfatiza a construção interna do conhecimento e os estágios de desenvolvimento, Vygotsky destaca a dimensão social da aprendizagem. Para o autor, o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", pois, ao assumir papéis e seguir regras imaginárias, a criança atua além de seu nível de desenvolvimento real, internalizando normas sociais e ampliando suas capacidades cognitivas. Assim, o faz de conta não apenas expressa o desenvolvimento já alcançado, mas impulsiona novas aprendizagens.

Outro autor relevante é Henri Wallon, que enfatiza a integração entre emoção, movimento e cognição. Para Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira global, e o brincar favorece tanto a expressão afetiva quanto a construção do pensamento. Nessa perspectiva, o lúdico não pode ser reduzido a entretenimento; trata-se de experiência essencial para o desenvolvimento integral.

Diante dessas contribuições teóricas e orientações curriculares, evidencia-se que o brincar deve ocupar lugar central no planejamento pedagógico. Jogos e brincadeiras possibilitam situações de desafio, cooperação e respeito às regras, ensinando a criança a esperar sua vez, lidar com frustrações, reconhecer avanços e conviver em grupo. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento moral, social e cognitivo.

Portanto, não se pode compreender o brincar como mero passatempo ou atividade recreativa desvinculada de intencionalidade educativa. Ao contrário, a inserção planejada de práticas lúdicas no currículo, alinhadas à BNCC, ao Currículo da Cidade de São Paulo e aos parâmetros nacionais, assegura uma aprendizagem significativa e contextualizada. Cabe ao professor organizar ambientes, propor desafios e mediar interações, reco-

nhecendo a criança como sujeito ativo e protagonista de seu processo de desenvolvimento.
Dessa forma, o ato de brincar consolida-se como direito, linguagem e fundamento pedagógico da Educação Infantil, articulando teoria, currículo e prática em favor de uma formação integral e humanizadora.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO

A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto sistematiza os jogos e brincadeiras em três grandes categorias: brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção. Essa organização permite compreender o brincar como fenômeno cultural e pedagógico, articulado ao desenvolvimento infantil e à prática docente na Educação Infantil.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

As brincadeiras tradicionais infantis caracterizam-se por sua transmissão oral e coletiva, sendo preservadas ao longo das gerações, ainda que sofram adaptações conforme o contexto social e histórico. Sua autoria, em geral, é desconhecida, pois pertencem ao patrimônio cultural da infância.
Kishimoto (2011) destaca, de forma indireta, que tais brincadeiras preservam estruturas básicas, mas podem incorporar novos conteúdos conforme as transformações culturais. Elas favorecem o desenvolvimento do imaginário, fortalecem vínculos sociais e garantem o caráter lúdico da experiência infantil.
Embora atualmente muitas dessas práticas disputem espaço com os jogos digitais, sua relevância permanece, pois promovem interação presencial, negociação de regras e convivência social. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa compreensão ao assegurar o brincar como direito de aprendizagem, vinculando-o aos campos de experiências e à valorização das culturas infantis.
Da mesma forma, o Currículo da Cidade de São Paulo orienta que as instituições valorizem manifestações culturais tradicionais, reconhecendo-as como parte da identidade das crianças e do território em que vivem.

BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

As brincadeiras de faz de conta, também denominadas jogos simbólicos, envolvem a criação de situações imaginárias nas quais a criança assume papéis sociais e recria experiências vivenciadas ou observadas. Ao brincar de casinha, médico, escola ou polícia, a criança reelabora elementos da realidade.
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que, ao brincar, a criança transforma conhecimentos prévios em conceitos gerais, articulando imaginação e imitação da realidade. Assim, a brincadeira é entendida como reconstrução simbólica de experiências anteriormente vivenciadas.
Kishimoto (2011) complementa essa análise ao afirmar que o contexto sociocultural influencia diretamente as brincadeiras. Quando o ambiente muda, as formas de brincar também se transformam, evidenciando que a criança reproduz, em linguagem simbólica, aquilo que observa em seu meio social.
Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky, que compreende o faz de conta como espaço privilegiado para o desenvolvimento, pois nele a criança internaliza normas sociais e amplia suas capacidades cognitivas ao atuar além de seu nível de desenvolvimento real.

BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO

As brincadeiras de construção envolvem a manipulação e combinação de materiais, como blocos, encaixes, sucatas e massinhas, possibilitando que a criança planeje, experimente e reorganize suas ações.
Kishimoto (2011) ressalta que esse tipo de jogo enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve habilidades cognitivas e motoras. A atividade construtiva permite observar aspectos como planejamento, linguagem, cooperação e resolução de problemas, constituindo-se também como instrumento de avaliação pedagógica.
O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) orienta que os ambientes educativos sejam organizados com materiais diversificados e acessíveis, favorecendo investigações e produções autorais das crianças, em consonância com os princípios da BNCC.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO

HENRI WALLON

As contribuições de Henri Wallon evidenciam a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil. Para o autor, o brincar é tão essencial à criança quanto o trabalho é ao adulto, sendo meio de expressão afetiva e construção do conhecimento.

Wallon classifica os jogos infantis em quatro categorias:

Jogos funcionais – relacionados ao prazer do movimento e da ação repetitiva;

Jogos de ficção – associados à imaginação e à representação simbólica;

Jogos de aquisição – ligados à observação e imitação de gestos e sons;

Jogos de fabricação – caracterizados pela criação e transformação de objetos e regras.

Essa classificação evidencia que o desenvolvimento não ocorre apenas em sala de aula, mas em qualquer ambiente que favoreça a experimentação e a interação. O RCNEI (1998) reforça essa visão ao destacar que a brincadeira resulta da articulação entre imaginação e imitação, configurando-se como reconstrução transformada da realidade.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO JEAN PIAGET

Para Jean Piaget, o jogo acompanha o desenvolvimento cognitivo e organiza-se em três grandes estruturas: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, sendo os jogos de construção uma transição entre essas formas.

Jogos de exercício

Predominantes no estágio sensório-motor (0 a 2 anos), envolvem repetição de movimentos e manipulação de objetos. Contribuem para a consolidação de esquemas motores e para a construção das primeiras noções perceptivas.

Jogos simbólicos

Característicos do estágio pré-operatório (2 a 6 anos), implicam representação de objetos ausentes e desenvolvimento da função simbólica. A criança transforma objetos e situações, exercitando imaginação e linguagem.

Jogos de regras

Emergem por volta dos quatro anos e permanecem ao longo da vida. Envolvem acordos coletivos e relações sociais, exigindo compreensão e respeito às normas. Podem ser espontâneos ou transmitidos culturalmente.

O RCNEI (1998) complementa essa classificação ao afirmar que jogos de faz de conta, construção e regras ampliam conhecimentos por meio da atividade lúdica. Para Piaget, o jogo está diretamente relacionado aos processos de assimilação e acomodação, fundamentais à construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES INTEGRADORAS

As classificações propostas por Kishimoto, Wallon e Piaget convergem ao reconhecer o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, embora enfatizem dimensões distintas, cultural, afetiva ou cognitiva.

Os documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, incorporam essas contribuições teóricas ao defender práticas pedagógicas intencionais, que valorizem o brincar como direito, linguagem e eixo organizador da Educação Infantil.

Assim, compreender as diferentes classificações dos jogos e brincadeiras possibilita ao educador planejar intervenções fundamentadas teoricamente e alinhadas às diretrizes curriculares, assegurando experiências significativas e integradoras no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, reitera-se a importância do lúdico na Educação Infantil como pilar fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor. A pesquisa revela que, por meio de jogos e brincadeiras, a criança aprende a respeitar o próximo, a expressar-se e a ouvir, construindo conhecimentos sobre bases sólidas e assumindo-se como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

A inserção da ludicidade no currículo não é uma escolha opcional, mas uma necessidade intrínseca. Defende-se que os objetivos pedagógicos devem convergir para a construção da identidade e da autonomia, reconhecendo as crianças como protagonistas e agentes de transformação social. Quando as atividades são organizadas de forma intencional, tornam-se significativas e favorecem aprendizagens consistentes. Nesse cenário, o professor atua como mediador essencial, organizando espaços e experiências que potencializam o desenvolvimento integral.

Brincar ultrapassa a esfera da recreação: é uma expressão legítima da cultura infantil e um direito assegurado. No "faz de conta", a criança recria a realidade e ressignifica o mundo. Embora o brinquedo seja um importante objeto de suporte, é na experiência da brincadeira livre e mediada que se consolidam as aprendizagens mais profundas.

Essa prática exige reflexão constante por parte do educador. É preciso questionar as intenções por trás de cada proposta, a escuta ativa dedicada aos alunos e o espaço concedido à participação infantil. Tais inquietações impedem que o lúdico seja reduzido a um passatempo, elevando-o ao status de prática pedagógica consciente. Além disso, a sensibilidade do docente é ampliada ao resgatar seus próprios vestígios da infância, permitindo uma aproximação mais humana e empática com as necessidades da turma.

É responsabilidade das instituições de ensino oferecer ambientes ricos que permitam à criança viver plenamente sua infância. O lúdico harmoniza o desenvolvimento, amplia a independência e fortalece a inteligência emocional. Ensinar sob essa perspectiva é buscar uma educação de qualidade, onde a ludicidade não é uma ferramenta isolada, mas uma postura pedagógica, uma forma de ser e atuar que compreende o universo infantil.

Em última análise, o professor deve ser o artífice de um currículo que valorize as dimensões afetiva, social e cognitiva da ludicidade. Fortalecer o brincar na escola é contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos. O lúdico, portanto, não é complemento, mas o fundamento da Educação Infantil, garantindo que o aprender ocorra com alegria, sentido e respeito à condição da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/13. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed.

São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Tizuko Morchida. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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