APRENDER BRINCANDO: ESTRATÉGIAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

ELENICE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS ANDRADE

RESUMO
A utilização de atividades lúdicas constitui um recurso pedagógico significativo no processo educativo da infância, pois favorece a construção da autonomia, estimula a criatividade e contribui para o bem-estar das crianças. Além disso, configura-se como um mediador essencial entre o ato de brincar e a aquisição de novos conhecimentos. Por meio dessas experiências, a criança estabelece interações sociais, amplia suas possibilidades de expressão e desenvolve competências que a tornam capaz de refletir, elaborar ideias e enfrentar situações desafiadoras. O presente estudo, de natureza bibliográfica, tem como propósito examinar um tema de grande relevância no campo da educação infantil. O objetivo central consiste em analisar produções acadêmicas nacionais que discutem o papel da ludicidade como instrumento de apoio ao trabalho docente nessa etapa da escolarização. Para alcançar tal finalidade, foram consultados livros, artigos científicos, periódicos especializados e materiais digitais, incluindo contribuições de autores reconhecidos na área. Espera-se que esta investigação contribua para a compreensão da importância das práticas lúdicas no cotidiano das crianças em idade pré-escolar, evidenciando seu impacto no desenvolvimento integral e na construção de aprendizagens signifi-i cativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Interação Social; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica constitui um estímulo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo de crianças na etapa pré-escolar. A partir das vivências construídas no cotidiano, torna-se possível elaborar propostas pedagógicas inovadoras, nas quais o ato de brincar ultrapassa sua compreensão como característica natural da infância e passa a ser reconhecido como um recurso eficaz para favorecer processos de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1994), o brincar representa uma necessidade humana e, por meio das ações lúdicas, a criança acessa elementos de sua história, projeta expectativas futuras, vivencia aspectos culturais e cria significados sobre o mundo que deseja construir. Nessa perspectiva, o lúdico contribui para minimizar dificuldades presentes no ambiente escolar e funciona como ferramenta que auxilia o docente a despertar no aluno o interesse e o prazer pelo conhecimento.
Considerando o potencial das práticas lúdicas para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, reforça-se a ideia de que a aprendizagem também ocorre por meio da brincadeira. Smith (1988 apud MOYLES, 2002, p. 28) corrobora essa compreensão ao afirmar que o brincar constitui a principal atividade da criança e o caminho pelo qual ela se desenvolve. Dessa forma, o educando tem a possibilidade de experimentar, explorar, manipular objetos e vivenciar situações diversifi-i cadas que contribuem para a construção de saberes, para o aprimoramento de suas capacidades e para o fortalecimento da criatividade e da autonomia — aspectos frequentemente ameaçados pela padronização imposta por tecnologias educacionais de massa. Assim, o brincar configura-se como um momento privilegiado de interação e aprendizagem.
Nos últimos anos, ampliaram-se os debates no campo educacional acerca da qualidade da educação infantil, buscando adequá-la às necessidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda se baseiam em modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos pouco significativos para grande parte dos alunos, o que compromete a construção de aprendizagens relevantes.
O objetivo deste estudo é sensibilizar profissionais da educação infantil sobre o potencial do brincar como aliado no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que esse percurso pode ser prazeroso e que o ambiente escolar pode se tornar mais acolhedor. Com base nesse entendimento, esta pesquisa apoia-se

nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que destaca a importância de o professor planejar e desenvolver atividades que valorizem o brincar, reconhecendo seu papel essencial no desenvolvimento integral da criança.
Torna-se imprescindível examinar a efetividade da inserção de práticas lúdicas no cotidiano das instituições de educação infantil, considerando que ainda se observa uma utilização limitada desse recurso no planejamento pedagógico das creches. Diversos estudos evidenciam que, em muitos contextos escolares, o brincar é frequentemente reduzido a momentos isolados, vinculados ao término de atividades consideradas "sérias", o que revela a necessidade de mudanças estruturais no ambiente educativo. Nesse processo, o professor assume papel central como agente de transformação.
Diante desse cenário, o presente estudo busca identificar elementos que possam subsidiar uma prática pedagógica fundamentada no lúdico como componente indissociável do processo de ensino na Educação Infantil, tendo como foco o desenvolvimento global da criança. A ludicidade oferece condições favoráveis para o aprimoramento de aspectos motores, cognitivos, neurológicos, afetivos, emocionais e sociais, considerados essenciais para a construção de aprendizagens significativas.
Para atuar de maneira efetiva, o docente da educação infantil precisa compreender que as atividades lúdicas constituem instrumentos que permitem observar o progresso das crianças tanto em nível coletivo quanto individual, além de possibilitar a análise das concepções que elas constroem sobre o mundo. Essa perspectiva está alinhada ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 28), que destaca que, nas brincadeiras, as crianças reelaboram e consolidam conhecimentos provenientes de diferentes dimensões da experiência humana, por meio de ações espontâneas e imaginativas. O mesmo documento (RCNEI, p. 23) enfatiza que educar implica oferecer situações integradas de cuidado, brincadeira e aprendizagem, capazes de favorecer o desenvolvimento das competências infantis relacionadas à convivência, à construção da identidade, ao respeito mútuo e ao acesso a saberes culturais e sociais mais amplos.
Para que o docente da educação infantil desempenhe suas funções de maneira eficaz diante das demandas contemporâneas, torna-se essencial que compreenda profundamente o conceito de ludicidade. Uma percepção superficial sobre o lúdico não é suficiente, uma vez que as práticas lúdicas necessitam de mediação intencional e planejamento criterioso para favorecer aprendizagens significativas.
Com base nesse entendimento, este estudo tem como objetivo geral examinar a produção acadêmica nacional que discute a relevância das práticas lúdicas como recurso de apoio ao trabalho do professor na educação infantil. Busca-se, ainda, identificar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tomando como referência os pressupostos teóricos de Kishimoto.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação destinada à primeira infância passou a adquirir maior relevância a partir do século XVI, período em que transformações sociais impuseram novas demandas ao modo de vida das famílias.

Até então, o cuidado e a formação das crianças pequenas eram responsabilidades quase exclusivas do núcleo familiar, no qual elas conviviam com adultos e outras crianças, participavam das atividades cotidianas e assimilavam tradições, normas e valores transmitidos entre gerações (ARIÈS, 1981, p. 194-195).

Somente no século XVII surgiram preocupações mais sistematizadas com a educação infantil, intensificadas posteriormente pelas mudanças econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial, no século XVIII. Com a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, tornou-se necessário criar espaços que acolhessem seus filhos durante a jornada laboral, impulsionando o surgimento de instituições voltadas ao atendimento das crianças.
As primeiras iniciativas, ainda no início do século XVII, possuíam caráter essencialmente assistencialista, com forte presença de organizações privadas, grupos religiosos e ações voluntárias, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Esses arranjos foram sendo moldados

culturalmente ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais. Nesse contexto, a burguesia buscava consolidar sua posição social, afastando-se da tutela da Igreja e defendendo formas de educação que permitissem maior domínio sobre a natureza e sobre os processos sociais. As mudanças ocorridas na transição da Idade Média para a Idade Moderna atribuíram à criança um papel central nas preocupações familiares e sociais, ampliando o interesse por sua formação.

Com o advento da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos, novas concepções sobre a infância emergiram, modificando a maneira como a criança pequena era percebida e tratada. No final do século XIX, a expansão do ensino superior entre grupos burgueses reforçou a ideia de que a escolarização representava um investimento com potencial de retorno futuro. Como afirma Kramer (1992, p. 23), "a educação passou a ser vista como um meio de ascensão social e de fortalecimento do capital familiar, ainda que muitas crianças fossem inseridas precocemente no trabalho".

No campo pedagógico, as reflexões produzidas por Friedrich Froebel (1782–1852) e Maria Montessori (1870–1909) exerceram influência decisiva na construção de modelos educativos que reconheceram o brincar como elemento estruturante da aprendizagem. Para Froebel (2003), a atividade lúdica constitui o primeiro caminho para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Outros pensadores, como Rousseau e Vygotsky, também contribuíram significativamente para a consolidação de teorias que fundamentam a educação infantil contemporânea.

Jean-Jacques Rousseau inaugurou uma nova compreensão sobre a infância ao romper com a concepção predominante em sua época, que considerava a criança como um "adulto em miniatura". Para o autor, a infância constitui uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por características próprias, interesses específicos e modos particulares de perceber o mundo. Rousseau defendia que as crianças deveriam receber um tratamento diferenciado, inclusive no modo de vestir, e que a educação deveria promover liberdade, autonomia e reconhecimento de sua individualidade, possibilitando que atuassem como sujeitos capazes de conduzir suas próprias ações.

Vygotsky também rejeita a ideia de que a criança seja uma versão reduzida do adulto, argumentando que ela elabora pensamentos de maneira distinta. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da participação ativa no ambiente cultural. Assim, as experiências vividas pela criança ultrapassam o imediato, transformando-se em elementos constitutivos de sua formação e de seu desenvolvimento psicológico.

Rousseau (1973, p.6) enfatiza que:

> A infância deve ser compreendida como uma fase autônoma, dotada de especificidades que precisam ser respeitadas no processo educativo. O autor critica a tendência de projetar expectativas adultas sobre as crianças, ignorando sua condição própria de ser em desenvolvimento.

No campo pedagógico, Froebel (2003) atribui à infância um papel decisivo na formação humana e considera o brincar como o primeiro caminho para a aprendizagem. Para ele, a brincadeira deixa de ser apenas entretenimento e passa a constituir um espaço simbólico no qual a criança cria representações do mundo real com o objetivo de compreendê-lo.

Essa perspectiva influenciou profundamente a construção de práticas educativas que valorizam o lúdico como elemento estruturante do processo de ensino.

A concepção pedagógica de Froebel, que defende a necessidade de a criança explorar e compreender o mundo por meio de experiências concretas, dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2000) no que se refere à educação infantil. O documento orienta que as instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas devem desenvolver propostas pedagógicas que articulem práticas educativas e de cuidado, assegurando a integração entre dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais. Tal diretriz reconhece a criança como um sujeito pleno, indivisível e dotado de múltiplas potencialidades, cuja formação requer abordagens que contemplem sua totali-

dade. (BRASIL.2000)

O ENSINAR POR MEIO DO LÚDICO

Para refletir sobre a relação entre ensino e ludicidade, é necessário inicialmente revisitar nossas próprias concepções sobre o ato de brincar. Em uma cultura marcada por uma visão pouco favorável ao lúdico, é comum que expressões cotidianas associem a brincadeira à falta de seriedade ou à inutilidade. Assim, para muitos indivíduos, brincar é entendido como mero passatempo, desvinculado de qualquer finalidade educativa.
Nesse sentido, Emerique (2004, p. 4) argumenta que é fundamental superar perspectivas dicotômicas que opõem elementos como infância e vida adulta, seriedade e ludicidade, estudo e brincadeira, realidade e imaginação, trabalho e lazer. Para o autor, tais pares não devem ser vistos como incompatíveis, mas como dimensões complementares da experiência humana. A ludicidade, portanto, pode constituir um espaço privilegiado para lidar com aspectos contraditórios da vida — segurança e incerteza, medo e coragem, perdas e conquistas, prazer e desconforto, objetividade e subjetividade — configurando-se como oportunidade de ensinar e aprender sobre a própria existência, compreendida como um grande jogo regido por regras, papéis e objetivos.
O brincar integra a natureza humana e pode ser comparado a uma busca simbólica, semelhante a uma "caça ao tesouro", na qual o conhecimento é construído de forma ativa e prazerosa. Nessa perspectiva, o jogo funciona como uma ponte entre o real e o imaginário, favorecendo práticas educativas transformadoras.
A ludicidade tem adquirido crescente destaque no campo educacional, o que torna necessário compreender com precisão o significado do termo. De acordo com Santos (1997), sua origem etimológica está relacionada à palavra latina ludos, que engloba jogos, brinquedos, divertimentos e comportamentos associados ao ato de brincar.
Para Almeida (2008, p. 1):

A ludicidade representa a qualidade do que é lúdico. Embora inicialmente vinculada apenas ao jogo e ao movimento espontâneo, a noção ampliou-se ao longo do tempo, passando a ser entendida como uma necessidade psicofisiológica fundamental, relacionada ao corpo, à mente e ao comportamento humano. Dessa forma, o lúdico ultrapassa a ideia de simples brincadeira e passa a integrar atividades essenciais da dinâmica humana, envolvendo cultura corporal, movimento e expressão.

Ferreira (2001) também define o lúdico como aquilo que se refere a jogos, brinquedos e diversão, destacando que envolve ações realizadas pelo prazer de executá-las. No campo psicanalítico, o termo pode ainda designar manifestações artísticas ou eróticas presentes na infância e intensificadas na adolescência, frequentemente expressas por meio do jogo.
A literatura especializada não apresenta consenso quanto a uma definição unificada de ludicidade no campo educacional. Embora diversos autores relacionem o lúdico ao jogo, destacando sua relevância para os processos de aprendizagem, ainda há divergências conceituais signifi-i cativas.
Historicamente, o jogo foi compreendido como atividade recreativa. Desde a Antiguidade greco-romana, era associado ao descanso necessário após tarefas que exigiam esforço físico, intelectual ou escolar. Durante longos períodos, especialmente na Idade Média, o jogo infantil permaneceu restrito ao âmbito da recreação. Nesse período, sua prática foi frequentemente desvalorizada, em razão de sua vinculação aos jogos de azar, amplamente difundidos e socialmente condenados (KISHIMOTO, 2007).

O SURGIMENTO DO LÚDICO

A relevância dos brinquedos, jogos e brincadeiras é amplamente reconhecida, uma vez que registros arqueológicos indicam a existência de artefatos lúdicos — como bonecas — datados de 3000 a 2000 a.C. Já na Antiguidade, gregos e romanos atribuíam valor educativo a esses objetos, o que demonstra que a relação entre práticas lúdicas e formação infantil possui raízes antigas. No entanto, conforme argumenta Brougère (1995), somente a partir do século XVIII, com o movimento romântico, o jogo passou a ser concebido de forma sistemática como instrumento pedagógico.
Entre os romanos, determinadas atividades

des lúdicas eram utilizadas para o desenvolvimento físico e, posteriormente, para apoiar o processo de alfabetização, como a produção de doces moldados em forma de letras. Na Grécia, Platão defendia a importância de aprender por meio da brincadeira, rejeitando métodos baseados na coerção. Aristóteles, por sua vez, compreendia a recreação como um momento de descanso mental, contraposto ao trabalho, mas também como preparação para a vida adulta (NICÔMACO, 1983 apud KISHIMOTO, 2007).

De acordo com Silva (2003), durante a Idade Média, sob forte influência do Cristianismo, consolidou-se uma educação de caráter disciplinador, na qual o jogo era desvalorizado e frequentemente associado a práticas ilícitas, especialmente aos jogos de azar. Com o advento do romantismo, no século XVI, novas concepções pedagógicas emergiram, reabilitando o uso do jogo como recurso educativo. Ariès (1981) observa que, nos séculos XVI e XVII, coexistiam duas visões antagônicas: de um lado, a aceitação das brincadeiras como forma de entretenimento; de outro, a condenação moral que as vinculava ao prazer corporal e ao vício.

Ainda segundo Ariès, nesse mesmo período, o jogo começou a ser incorporado às práticas educativas por meio de materiais atrativos que despertavam o interesse das crianças, como os doces em formato de letras. No século XVIII, Rousseau ampliou a compreensão sobre a infância ao concebê-la como uma fase distinta e naturalmente boa, o que levou à defesa de uma educação ajustada às características infantis. A partir desse momento, o jogo passou a ser valorizado como componente essencial do processo educativo.

Brougère (1998) destaca que a fundamentação ideológica que sustenta o jogo como recurso pedagógico consolidou-se no período pós-Rousseau, quando a exaltação da natureza humana colocou a criança — e, consequentemente, o brincar — no centro das discussões educacionais. Após a Revolução Francesa, no início do século XIX, surgiram propostas pedagógicas inovadoras inspiradas nos princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que buscavam métodos adequados à concepção de infância vigente.

A partir desse período, o jogo passou a despertar o interesse de estudiosos de diversas áreas, como pedagogia, psicologia, sociologia e antropologia, resultando em ampla produção teórica e empírica sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil (SILVA, 2003).

Somente a partir desse período histórico a palavra brinquedo passou a designar, de forma específica, os objetos utilizados pelas crianças em suas atividades de diversão. Antes disso, o termo referia-se genericamente a pequenos artefatos destinados ao entretenimento tanto de adultos quanto de crianças. Com o advento da Revolução Industrial, entretanto, os brinquedos passaram por profundas transformações: deixaram de ser produzidos artesanalmente e passaram a integrar o sistema de produção industrial, inserindo-se definitivamente na lógica de consumo característica das sociedades capitalistas. Esse processo, aliado ao crescimento urbano e ao acelerado avanço tecnológico, marcou uma mudança significativa na história dos brinquedos e das formas de brincar.

É com Froebel, contudo, que se iniciam discussões sistematizadas sobre o jogo e a brincadeira como manifestações espontâneas da criança, orientadas pela mediação do adulto. Criador do conceito de jardim de infância, Froebel estruturou um método pedagógico que posiciona o brincar no centro da educação infantil. Para o autor, crianças pequenas não deveriam ser submetidas a processos formais de escolarização, mas sim ter oportunidades de desenvolver-se livremente por meio de atividades lúdicas, conforme destaca Silva (2003).

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL SEGUNDO KISHIMOTO

Na perspectiva de Kishimoto (2002), as atividades lúdicas — especialmente os jogos e as brincadeiras — constituem componentes essenciais do processo educativo, pois conferem ao brincar um papel organizador na construção do conhecimento infantil. A autora enfatiza que a ludicidade favorece a imaginação, amplia as possibilidades de interação social e contribui para a elaboração de signifi-i cados por meio do uso de brinquedos. Contudo, destaca que o brincar não deve ser concebido como prática isolada, mas integrado ao planejamento pedagógico,

funcionando como eixo estruturante das ações educativas na primeira infância. Kishimoto argumenta ainda que, quando o adulto planeja intencionalmente uma situação lúdica com finalidades formativas, o potencial educativo da atividade se expande. Apesar disso, a autora observa que o jogo, por si só, nem sempre se transforma em conhecimento sistematizado, podendo permanecer apenas como atividade recreativa. A ludicidade, entretanto, possui força motivadora, mobilizando a criança e permitindo que o brincar assuma simultaneamente funções pedagógicas e prazerosas.
Segundo a autora (KISHIMOTO, 2007), quando a criança escolhe espontaneamente uma brincadeira, ela vivencia experiências que podem gerar satisfação ou frustração, o que contribui para ampliar sua compreensão sobre o mundo. Já nas situações em que o educador orienta a atividade com objetivos didáticos, ocorre uma mudança significativa: a brincadeira passa a ser mediada por intencionalidade pedagógica, direcionando a criança à construção de conhecimentos específicos.
Ainda conforme Kishimoto (2007), o jogo possui significados próprios que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. As regras que caracterizam cada modalidade orientam as ações da criança, auxiliando-a na internalização de normas, na organização de estratégias e no exercício de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, o jogo, além de proporcionar prazer, constitui um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento integral.
A brincadeira desempenha papel significativo no processo educativo, constituindo-se como um meio privilegiado de aprendizagem na educação infantil. Conforme aponta Kishimoto (2007), ao brincar, a criança vivencia e concretiza as regras inerentes ao jogo, realizando ações que caracterizam a experiência lúdica. Dessa forma, o lúdico se manifesta como prática ativa, e brinquedos e brincadeiras tornam-se elementos diretamente vinculados ao desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e sociais.
No diálogo estabelecido por Bruner (1983 apud KISHIMOTO, 2007, p. 33), destaca-se a observação de Chomsky (2007, p. 83), segundo a qual determinadas brincadeiras — como vendar os olhos com um pano — estimulam a criatividade e favorecem a descoberta de regras linguísticas. Para esse autor, tais experiências auxiliam a criança na atribuição de significados aos objetos e no processo de aquisição da linguagem, permitindo-lhe decodificar o mundo e desenvolver a fala.
Kishimoto (2007, p.67) acrescenta que:

> O jogo constitui um recurso que potencializa o desenvolvimento infantil, favorecendo a construção da inteligência e ampliando a compreensão da criança sobre diferentes situações. A abordagem lúdica do ensino contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, promovendo interações que facilitam a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras espontâneas. Assim, o brincar configura-se como atividade prazerosa e, simultaneamente, como instrumento pedagógico capaz de ampliar o repertório de conhecimentos infantis.

Ainda segundo a autora, o jogo possui significados próprios que influenciam a aprendizagem. As regras que estruturam cada modalidade orientam as ações da criança e possibilitam o desenvolvimento de habilidades diversas. Ao participar de jogos, a criança internaliza normas, organiza estratégias e exercita seu potencial, demonstrando que o jogo, além de recreativo, constitui uma prática educativa relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências que permeiam a prática docente, torna-se evidente que o exercício profissional exige constante atualização teórica, uma vez que o conhecimento acadêmico orienta e qualifica a atuação pedagógica. Nesse processo, a brincadeira revela-se um recurso essencial, pois sua organização funciona como elemento articulador entre diferentes formas de mediação que favorecem o desenvolvimento infantil. Assim, compreende-se que as atividades lúdicas constituem importantes fontes para a ampliação das capacidades cognitivas das crianças.
Retomando as discussões que fundamentaram o tema e o problema desta pesquisa, as considerações finais buscam sintetizar as principais contribuições do

estudo para o campo da educação infantil. Além de reafirmar os resultados alcançados, este trabalho reconhece seus limites, destaca os avanços obtidos e aponta possibilidades para investigações futuras. Como é comum em pesquisas dessa natureza, também se propõem reflexões críticas, sugestões de novas práticas e rearticulações que possam aprofundar o debate sobre a ludicidade no contexto escolar.

Conclui-se que a educação infantil passou a adquirir relevância a partir do século XVI, quando transformações sociais e culturais modificaram o modo de vida das famílias. Com as mudanças ocorridas na transição da Idade Média para a Idade Moderna, especialmente no século XVII, a infância começou a ocupar um lugar central nas preocupações sociais e educacionais. Desde então, a necessidade de compreender e atender às especificidades das crianças pequenas tornou-se um dos pilares para a consolidação da educação infantil como etapa fundamental do processo formativo.

Encerrando esta pesquisa, torna-se evidente que o contexto físico e organizacional das instituições de educação infantil exerce influência direta sobre as experiências das crianças. Um ambiente planejado de forma intencional pelo professor é capaz de estimular o desenvolvimento infantil de maneira signifi-i cativa, favorecendo aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas sem essa mediação qualificada.

Na contemporaneidade, as brincadeiras configuram-se como estratégias pedagógicas potentes, capazes de promover o desenvolvimento integral da criança quando orientadas por objetivos educativos claros. A organização do espaço, a seleção dos materiais e a forma como as atividades são propostas constituem elementos essenciais para garantir o direito da criança ao brincar, compreendendo-a como sujeito de direitos e assegurando experiências lúdicas de qualidade.

É fundamental ressaltar que a ludicidade não deve ser entendida como simples entretenimento, mas como um conjunto de práticas intencionais que possibilitam a aprendizagem. As atividades lúdicas, quando integradas ao planejamento pedagógico, ampliam as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, reafirmando seu papel indispensável na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>, acesso em: 4 fev.2026.

ARIÈS, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BERTO, Rosa M.V.S; NAKANO, Davi N. Métodos de pesquisa na Engenharia de Produção. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 18. Niterói, 1998. Anais. Niterói: UFF/ABEPRO, 1998. (CD-ROM)

BRASIL. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura, São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles: Jogo e Educação. Porto Alegre, Artes Medicas, 1998.

BRENNAND, Eládio José de Góes. MEDEIROS, José Washington de Morai; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano. Metodologia científica na educação à distância. – João Pessoa: UFPB, 2012.

CARVALHO, S. H. Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas. 17. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FROEBEL, Federico. La educación del hombre. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em < http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf.> Acesso em: 12 fev.2026.