A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA DE AMORIM MOISES

RESUMO

Este trabalho desenvolve uma reflexão aprofundada sobre a relevância das atividades lúdicas, englobando brinquedos, jogos e brincadeiras, na evolução integral e no aprendizado de crianças na fase da Educação Infantil. Investiga-se a transição histórica dessas instituições de acolhimento inicial, que deixaram de lado uma perspectiva puramente assistencialista e higienista para se consolidarem como espaços pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos alunos. Paralelamente, são examinados os obstáculos atuais da docência, em especial a tendência nociva de acelerar processos de alfabetização formal e puramente mecânica, reduzindo consideravelmente as oportunidades de vivências lúdicas livres. Amparada por uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a fundamentação teórica baseia-se em clássicos da psicologia e pedagogia do desenvolvimento infantil, como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Brougère, Maluf e Oliveira. Conclui-se que o ato de brincar não se restringe a um mero entretenimento na rotina escolar, mas constitui-se como o canal de expressão mais genuíno da infância e uma garantia legal imprescindível para a construção progressiva de conceitos, imaginação e autonomia da criança. O resumo deve conter no mínimo meia página para atender aos critérios institucionais, detalhando de forma concisa e clara a metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica adotada, bem como seus resultados teóricos que evidenciam o brincar como uma linguagem autoexpressiva inerente e essencial.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Desenvolvimento; Brincadeira; Alfabetização; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A atuação profissional no âmbito da Educação Infantil impõe o enfrentamento de diversos desafios pedagógicos complexos, destacando-se, entre eles, a carência de fundamentação teórica sólida quanto aos processos múltiplos que envolvem a construção da alfabetização e do desenvolvimento integral da criança. Historicamente, o atendimento à primeira infância passou por profundas transformações conceituais e estruturais na sociedade moderna; as antigas creches, antes estigmatizadas como ambientes puramente assistencialistas voltados apenas à alimentação, vestuário e higiene básica, deram lugar aespaços reconhecidos formalmente como educativos, focados na expansão contínua do potencial motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressivo de cada indivíduo.

Nesse cenário de transição, a pré-escola e a creche deixaram definitivamente de funcionar como meros depósitos de guarda física ou assistência social enquanto as mães exerciam suas atividades trabalhistas. Para que o desenvolvimento global ocorra plenamente na prática corrente, torna-se imperativo que os educadores adotem metodologias pedagógicas atualizadas que despertem o interesse autêntico do público infantil. Trabalha-se com crianças em fase peculiar de crescimento e não com adultos em miniatura; portanto, os principais vetores de mediação pedagógica nessa faixa etária específica devem ser compostos por brincadeiras, músicas e jogos tradicionais.

Conforme assevera Vygotsky (1991), a brincadeira é compreendida como uma atividade social essencial da criança, cuja origem e natureza constituem elementos determinantes para a estruturação de sua personalidade e para a apropriação crítica da realidade em que se insere. O ato de brincar configura uma forma de comunicação espontânea única. É por intermédio das interações lúdicas constantes que a criança exterioriza, ressignifica e dramatiza ações cotidianas, assimilando o complexo mundo adulto por meio do jogo de faz de conta.

Independentemente da tipologia da atividade lúdica escolhida pelo educando, verifica-

se a contínua aquisição de habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas fundamentais para a sua autonomia futura. Paralelamente, Piaget (1978) salienta que a atividade lúdica representa o berço obrigatório de todas as ações intelectuais da criança, mostrando-se indispensável para a sustentação de uma prática educativa sólida e emancipatória. Valorizar a ludicidade no cotidiano escolar significa respeitar a perspectiva singular da infância, permitindo que os alunos sonhem, fantasiem e vivenciem plenamente sua realidade infantil sem as amarras do produtivismo precoce.

A criança que brinca de forma livre e ao mesmo tempo pedagogicamente orientada desenvolve traços altamente positivos como a comunicação interpessoal, a espontaneidade criativa, a sociabilidade alargada e a cooperação humana fundamental. Diante disso, delineia-se o problema central desta pesquisa: qual é a real importância do brincar na construção do conhecimento significativo na Educação Infantil? O objetivo geral deste artigo consiste em investigar o papel do lúdico em sala de aula, confrontando-o com a preocupação recorrente de muitos docentes que, na transição iminente para o Ensino Fundamental, tendem a antecipar de modo mecânico a alfabetização tradicional, reduzindo severamente os espaços legítimos reservados ao brincar.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da infância e da Educação Infantil foi sendo construída gradativamente ao longo da história, acompanhando as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir, produzir cultura e participar ativamente da sociedade. Entretanto, essa concepção é resultado de um longo processo histórico, marcado por mudanças significativas na forma como a infância foi percebida e valorizada.

Durante muitos séculos, a criança não era considerada um indivíduo com necessidades e características próprias. Conforme analisa Ariès (1986), nas sociedades medievais inexistia uma concepção específica de infância. Assim que adquiria certa autonomia física, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, participando das mesmas atividades, responsabilidades e costumes. Não havia distinções claras entre o universo infantil e o adulto, tampouco existiam práticas educativas voltadas especificamente para essa fase do desenvolvimento.

Além da ausência de reconhecimento social da infância, as elevadas taxas de mortalidade infantil influenciavam profundamente as relações familiares. Em razão das frequentes perdas de crianças ainda nos primeiros anos de vida, muitas famílias desenvolviam vínculos afetivos mais restritos, considerando a sobrevivência infantil um acontecimento incerto. Somente entre os séculos XVII e XVIII começaram a surgir novas formas de compreender a criança, impulsionadas pelas mudanças culturais, filosóficas e religiosas que valorizavam o desenvolvimento humano e a importância da educação desde os primeiros anos de vida.

Esse novo olhar foi fortalecido pelas contribuições de pensadores como Jean-Jacques Rousseau, que defendia a infância como uma etapa natural do desenvolvimento, merecedora de respeito e cuidados específicos. Em sua obra Emílio, Rousseau propôs que a educação deveria considerar os interesses, o ritmo e as necessidades da criança, rompendo com práticas baseadas exclusivamente na disciplina rígida e na memorização. Essas ideias exerceram grande influência sobre os modelos pedagógicos que seriam desenvolvidos posteriormente, especialmente na Educação Infantil.

No contexto europeu, o surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas esteve diretamente relacionado às profundas mudanças provocadas pela Revolução Industrial. A expansão das fábricas, a urbanização acelerada e o crescimento do trabalho feminino modificaram a estrutura familiar, aumentando significativamente a necessidade de espaços destinados ao cuidado das crianças durante a jornada de trabalho dos pais. Conforme destaca Corazza (2002), as primeiras

creches surgiram inicialmente com um caráter assistencial, tendo como principal finalidade proteger, alimentar e garantir condições mínimas de higiene às crianças pertencentes às famílias operárias.

Gradativamente, essas instituições passaram a incorporar preocupações educativas, compreendendo que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. Nesse processo, destacaram-se importantes educadores, entre eles Friedrich Froebel, considerado o criador do Jardim de Infância. Para Froebel, a brincadeira constituía a principal atividade da criança e deveria ocupar posição central na prática pedagógica. Seus materiais educativos, conhecidos como "dons", foram elaborados para estimular a criatividade, a observação, o raciocínio lógico e a expressão infantil por meio de atividades lúdicas.

Posteriormente, outros estudiosos ampliaram significativamente as concepções sobre a educação das crianças pequenas. Maria Montessori desenvolveu uma metodologia fundamentada na autonomia, na liberdade com responsabilidade e na utilização de materiais didáticos específicos que favoreciam a aprendizagem por meio da experimentação. Ovídio Decroly, por sua vez, enfatizou a importância dos interesses naturais da criança e da organização do currículo a partir de centros de interesse relacionados ao cotidiano infantil. Essas propostas contribuíram para consolidar uma visão pedagógica que reconhece a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas apresentou características distintas das observadas em diversos países europeus. Até o século XIX, a responsabilidade pelos cuidados infantis permanecia quase exclusivamente sob responsabilidade das famílias, especialmente das mães e de outros membros da comunidade. Conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998), inexistiam políticas públicas voltadas especificamente à Educação Infantil, sendo comuns iniciativas isoladas de caráter filantrópico ou religioso destinadas ao acolhimento de crianças órfãs, abandonadas ou pertencentes às camadas mais pobres da população.

Com o processo de urbanização, a expansão das atividades industriais e as transformações econômicas ocorridas após a Abolição da Escravatura, intensificou-se a necessidade de criação de instituições voltadas ao atendimento infantil. Surgiram, então, creches, asilos e outras organizações assistenciais que tinham como principal objetivo oferecer alimentação, cuidados básicos de saúde e proteção às crianças cujas famílias enfrentavam dificuldades econômicas. Nessa fase, predominava uma concepção assistencialista, em que a preocupação educativa ocupava posição secundária.

Paralelamente, as famílias pertencentes às classes economicamente favorecidas passaram a ter acesso aos primeiros Jardins de Infância inspirados nos modelos pedagógicos europeus. Em 1875 foi inaugurado, no Rio de Janeiro, o primeiro Jardim de Infância brasileiro, seguido posteriormente por outra instituição em São Paulo. Segundo Oliveira (2002), essas escolas apresentavam propostas pedagógicas fundamentadas nas ideias de Froebel e destinavam-se principalmente à formação intelectual e moral das crianças da elite, evidenciando uma profunda desigualdade no acesso à educação de qualidade durante esse período histórico.

Ao longo do século XX, importantes transformações sociais influenciaram diretamente a organização da Educação Infantil brasileira. A crescente participação da mulher no mercado de trabalho, especialmente a partir das primeiras décadas do século, aumentou a demanda por instituições capazes de conciliar o cuidado e a educação das crianças pequenas. Em resposta a esse cenário, surgiram creches vinculadas a fábricas, empresas e instituições beneficentes, embora muitas ainda mantivessem predominantemente funções assistenciais.

Durante esse período também ocorreram importantes avanços na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, reconheceu oficialmente a educação pré-primária, embora

ainda não garantisse sua universalização nem estabelecesse diretrizes pedagógicas suficientemente abrangentes. Nas décadas de 1960 e 1970 foram implementados programas governamentais voltados à expansão do atendimento infantil, entre eles o Projeto Casulo, criado em 1977. Apesar da ampliação das vagas, essas iniciativas concentravam-se principalmente em aspectos relacionados à alimentação, higiene e guarda das crianças, apresentando limitações quanto à qualidade do trabalho pedagógico (KRAMER, 1995).

Uma mudança decisiva ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito de todas as crianças e dever do Estado. Esse marco legal representou uma transformação profunda na compreensão da infância, ao estabelecer que o acesso à educação nos primeiros anos de vida constitui um direito social fundamental. A partir desse momento, a Educação Infantil deixou de ser compreendida apenas como assistência social, passando a integrar oficialmente a Educação Básica brasileira.

Nos anos seguintes, novos documentos fortaleceram essa concepção. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reafirmou a prioridade absoluta dos direitos da criança. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional, complementando a ação da família e da comunidade. Posteriormente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, orientaram práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das interações, das brincadeiras e do desenvolvimento integral.

Mais recentemente, outros documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçaram a importância das experiências, dos direitos de aprendizagem e da participação ativa da criança no processo educativo. Essas orientações evidenciam que educar e cuidar são ações indissociáveis, exigindo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam o desenvolvimento integral e assegurem ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes.

Atualmente, embora o Brasil tenha avançado significativamente na ampliação do acesso à Educação Infantil, permanecem desafios relacionados à qualidade do atendimento, à formação continuada dos professores, à infraestrutura das instituições e à garantia de práticas pedagógicas que efetivamente coloquem a criança no centro do processo educativo. Assim, compreender a trajetória histórica da Educação Infantil torna-se essencial para reconhecer as conquistas alcançadas, refletir sobre os desafios ainda existentes e fortalecer políticas públicas comprometidas com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A inserção planejada da brincadeira na rotina escolar diária atua como um catalisador do desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança externalizar suas emoções reprimidas, experimentar papéis sociais complexos, recriar vivências e internalizar regras de convivência de forma autônoma. Ao brincar sem a pressão punitiva do erro formal, o educando expande sua imaginação, criatividade, coordenação motora fina e ampla, além do raciocínio lógico abstrato. Como sustentam Queiroz e Martins (2002), no espaço do jogo a criança age sempre de forma superior à sua idade real, projetando comportamentos que impulsionam suas funções psicológicas superiores na zona de desenvolvimento proximal.

A despeito desses múltiplos benefícios comprovados cientificamente por diversas áreas médicas e pedagógicas, a substituição das atividades lúdicas por exercícios mecânicos de cópia, treino ortográfico e repetição exaustiva ainda é uma realidade frequente na Educação Infantil contemporânea. Muitos profissionais e sistemas de ensino ignoram

que o brincar não se resume a um passatempo descompromissado ou um prêmio pelo bom comportamento. Pires (1997) ressalta que o ato lúdico é um processo complexo de socialização, educação e pleno desabrochar das potencialidades futuras do indivíduo em sua totalidade.

Adicionalmente, Kishimoto (2000) argumenta que o jogo interfere diretamente na cognição, nos sentimentos morais, na autoimagem positiva e na capacidade de representação simbólica do sujeito em formação. É por meio da manipulação direta de objetos concretos e brinquedos diversos que emergem as primeiras trocas linguísticas sofisticadas, a exploração tridimensional do espaço e a ordenação mental do mundo circundante. Toda criança necessita brincar para atribuir sentido existencial à sua realidade material e cultural.

Brougère (2001) define a brincadeira como uma mutação do sentido do real, onde as coisas se tornam outras e o espaço obedece a regras flexíveis construídas de acordo com a circunstância momentânea pactuada pelo grupo. Corroborando essa visão libertadora, Winnicott (1982) enfatiza que é no brincar, e talvez apenas nele, que o indivíduo experimenta sua liberdade de criação mais pura e autêntica. A riqueza expressiva do lúdico também é pontuada por Bettelheim (1988), ao expor que, por meio do brinquedo, a criança manifesta de forma projetiva sentimentos, conflitos e preocupações internas que teria imensa dificuldade em traduzir por meio da linguagem verbal comum.

A experiência lúdica alimenta-se continuamente dos elementos da cultura local e das narrativas comunitárias. As atitudes dos adultos de referência, a organização do tempo, do espaço físico e os insumos materiais disponibilizados na escola exercem papel determinante na qualidade desse aprendizado vital. Ao ingressar no universo das comunicações complexas propiciadas pelo jogo de papéis, a criança desenvolve competências metalinguísticas que serão amplamente requisitadas no processo formal de alfabetização, tornando a transição para a escrita um percurso natural, dialógico e dotado de sentido prático imediato.

O DIREITO DE BRINCAR COMO GARANTIA JURÍDICA

O brincar é um elemento tão vital para a preservação da dignidade humana que foi elevado à categoria de prerrogativa jurídica fundamental em tratados internacionais e leis nacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelece, em seu quarto princípio, o direito absoluto à recreação em igualdade de condições com o acesso à alimentação saudável e à saúde pública. Em seu sétimo princípio, o documento determina expressamente que a infância deve usufruir de amplas oportunidades para o jogo, o qual deve ser direcionado aos mesmos propósitos formativos da educação formal, responsabilizando as autoridades públicas e a sociedade civil por sua promoção ativa e contínua.

No ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, inciso IV, tipifica o brincar, o praticar esportes e o divertir-se como aspectos indissociáveis do direito constitucional à liberdade individual. O artigo 59 do mesmo diploma legal imputa aos municípios brasileiros, com o suporte técnico e financeiro dos Estados e da União, a obrigação de estruturar espaços públicos adequados e programas culturais voltados exclusivamente ao lazer e à proteção da infância.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas.

Constata-se, portanto, que privar o educando do brincar livre ou planejado no cotidiano escolar, sob o pretexto infundado de acelerar o cumprimento mecânico de metas de conteúdos programáticos ou de apostilas comerciais, configura uma violação direta dos direitos fundamentais assegurados pela

legislação nacional e internacional, cabendo aos professores e gestores atuar como agentes promotores e defensores intransigentes dessas garantias legais cotidianas.

O PAPEL DO BRINQUEDO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O brinquedo ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento infantil, pois constitui um recurso material que favorece a realização das brincadeiras e amplia as possibilidades de aprendizagem. Embora os termos "brinquedo" e "brincadeira" sejam frequentemente utilizados como sinônimos, apresentam características distintas. Enquanto a brincadeira corresponde à ação lúdica desenvolvida pela criança, o brinquedo representa o objeto que serve de apoio para essa atividade, estimulando a imaginação, a criatividade e a construção de significados. Dessa forma, o valor do brinquedo não está apenas em sua estrutura física, mas principalmente na maneira como é utilizado pela criança durante suas experiências de exploração e interação com o meio.

Ao brincar, a criança atribui diferentes significados aos objetos, transformando-os conforme sua imaginação e suas necessidades simbólicas. Um simples bloco de madeira pode representar um carro, uma casa ou qualquer outro elemento presente em seu universo imaginário. Esse processo evidencia que o brinquedo funciona como um mediador da atividade simbólica, permitindo que a criança expresse sentimentos, represente situações vivenciadas e recrie aspectos da realidade. Assim, o brincar torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de resolver problemas de forma espontânea.

Na perspectiva de Jean Piaget (1978), o desenvolvimento da brincadeira acompanha a evolução das estruturas cognitivas da criança. Nos primeiros anos de vida predominam os jogos de exercício, caracterizados pela repetição de movimentos e pela exploração sensório-motora dos objetos. À medida que o desenvolvimento intelectual avança, surgem os jogos simbólicos, nos quais a criança passa a representar personagens, situações e acontecimentos do cotidiano, utilizando a imaginação como principal instrumento de aprendizagem. Posteriormente, aparecem os jogos de regras, que favorecem a compreensão de normas sociais, o respeito ao outro, a cooperação e a convivência coletiva. Essa evolução demonstra que o brincar acompanha o crescimento infantil e contribui para a construção gradual do pensamento lógico e das relações sociais.

Nesse contexto, a atuação do professor desempenha papel fundamental para que o brinquedo cumpra sua função educativa. A mediação pedagógica deve ocorrer de maneira intencional, porém respeitando a autonomia da criança e evitando intervenções excessivamente diretivas que limitem sua criatividade. O educador precisa organizar ambientes ricos em possibilidades, oferecer materiais diversificados, propor desafios compatíveis com a faixa etária e incentivar a exploração livre dos brinquedos. Sua função consiste em observar, escutar, dialogar e intervir apenas quando necessário, favorecendo novas descobertas e ampliando as experiências de aprendizagem.

Maluf (2003) destaca que a livre manipulação dos brinquedos possibilita que a criança experimente diferentes formas de pensar e agir, reconstruindo continuamente seus conhecimentos sobre o mundo. Durante essas experiências, ela desenvolve habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de fortalecer a capacidade de criar soluções para situações diversas. Essa liberdade de experimentação também favorece a construção da autonomia, da autoconfiança e do senso crítico, competências indispensáveis para a formação integral do indivíduo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1994) atribui ao brinquedo um papel ainda mais abrangente. Para o autor, a brincadeira cria condições para que a criança atue em um nível de desenvolvimento superior ao normalmente apresentado em sua vida cotidiana. Ao representar papéis sociais, imaginar situações e estabelecer relações simbólicas, ela amplia suas capacidades cognitivas, exercita a linguagem, desenvolve funções psicológicas superiores e for-

talece sua interação com o contexto social e cultural em que está inserida. Nesse sentido, o brinquedo constitui um importante instrumento de mediação entre a criança, o conhecimento e a cultura.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças conversam, negociam regras, criam narrativas, expressam emoções e solucionam conflitos, ampliando significativamente seu vocabulário e suas habilidades comunicativas. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação e do pensamento abstrato, elementos essenciais para a alfabetização e para a aprendizagem dos conteúdos escolares nas etapas posteriores da educação.

Na sociedade contemporânea, entretanto, o brinquedo enfrenta novos desafios decorrentes do avanço tecnológico e da crescente comercialização da infância. A ampla oferta de brinquedos eletrônicos, jogos digitais e dispositivos automatizados proporciona inúmeras possibilidades de entretenimento, mas também pode reduzir as oportunidades de interação social, de movimento corporal e de criação espontânea. Brougère (2001) observa que brinquedos altamente tecnológicos, nos quais grande parte das ações já está previamente programada, tendem a limitar a participação ativa da criança, restringindo sua imaginação e diminuindo as possibilidades de construção simbólica durante o brincar.

Isso não significa que as tecnologias devam ser excluídas do cotidiano infantil, mas sim utilizadas de forma equilibrada e integrada a outras experiências lúdicas. A Educação Infantil deve oferecer espaços em que brinquedos tradicionais, materiais não estruturados, elementos da natureza, jogos de construção e brincadeiras coletivas coexistam com recursos tecnológicos, possibilitando experiências diversificadas e enriquecedoras. Cabe ao professor selecionar os materiais considerando seus objetivos pedagógicos e as necessidades de desenvolvimento das crianças, priorizando atividades que promovam interação, criatividade e participação ativa.

Historicamente, a valorização do brinquedo como recurso educativo remonta às contribuições de Friedrich Froebel, reconhecido como fundador do jardim de infância. Froebel compreendia o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e criou materiais pedagógicos específicos, conhecidos como "dons", destinados a estimular a percepção, a criatividade, a coordenação motora e a compreensão das relações existentes no mundo (SANTOS, 1997). Sua proposta influenciou profundamente a organização da Educação Infantil e permanece presente nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Dessa maneira, o brinquedo ultrapassa a função de simples objeto de entretenimento e assume importante papel no processo educativo. Quando inserido em práticas pedagógicas planejadas e mediadas de forma consciente pelo professor, torna-se um recurso capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia, desenvolver competências cognitivas e socioemocionais e ampliar as possibilidades de interação da criança com o meio em que vive. Assim, a valorização do brincar e do brinquedo constitui um dos princípios fundamentais para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, respeitando os direitos da criança de aprender, explorar, imaginar, conviver e participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

CONCLUSÃO

A análise teórica, jurídica e histórica realizada ao longo deste estudo permite concluir de forma inequívoca que a brincadeira, o jogo e o brinquedo desempenham uma função primordial, estruturante e absolutamente insubstituível nas fases iniciais do desenvolvimento humano integral. É por meio dessas manifestações lúdicas espontâneas e intencionais que a criança acumula experiências significativas, aprimora suas funções motoras e cognitivas complexas, aprende a gerenciar conflitos interpessoais saudáveis e se apropria de modo crítico dos códigos culturais do meio social em que se en-

contra integrada de forma definitiva.

Embora teóricos de relevo internacional e nacional apontem com veemência a premência do lúdico — evocando inclusive as consagradas perspectivas montessorianas de que a descoberta da leitura e da escrita deve emergir organicamente das situações de jogo coletivo —, constata-se ainda uma persistente e preocupante lacuna na formação continuada de educadores da Educação Infantil. Essa fragilidade teórica e prática frequentemente relega as práticas lúdicas a um plano inteiramente secundário, interpretando-as erroneamente como meras atividades de lazer descompromissado ou simples preenchimento de tempo ocioso na rotina escolar.

Assim como a trajetória histórica das creches e pré-escolas no Brasil foi marcada por intensas lutas sociais e políticas para a superação definitiva do viés puramente assistencialista e excludente, faz-se urgente na atualidade transformar a realidade cotidiana da prática docente por meio de investimentos robustos na qualificação profissional e na desconstrução sistemática de dogmas pedagógicos tradicionais e conteudistas.

Em suma, trabalhar de maneira intencional com o lúdico na Educação Infantil constitui um eixo pedagógico indispensável e urgente para a construção do conhecimento estruturado. A ludicidade atua diretamente na estimulação contínua do raciocínio lógico, da imaginação fértil e da criatividade, funcionando como o suporte psicopedagógico ideal e insubstituível para a aquisição natural do sistema de leitura e escrita. Espera-se que as reflexões articuladas neste artigo científico possam incentivar o corpo docente e as equipes gestoras a revisar profundamente suas posturas metodológicas, assegurando o devido reconhecimento, respeito e valorização do brincar como o ponto de partida fundamental, inalienável e soberano para a formação integral da infância saudável.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1987.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). O brincar e a criança: do nascimento aos seis anos.Petrópolis: Vozes, 1996.

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: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.