



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SAMARA VIEIRA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

ITAITUBA – PARÁ

2025

SAMARA VIEIRA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
ProfªEsp.: Edilane da Silva Melo.

ITAITUBA – PARÁ

2025

SAMARA VIEIRA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
ProfªEsp.: Edilane da Silva Melo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente da Banca: _____ Nota: _____
ProfªEdilane da Silva Melo, Esp.

Avaliador: _____ Nota: _____
ProfªMargaret Ferreira de Aguiar, Esp.

Avaliadora: _____ Nota: _____
ProfºDhemesbraene Soares da Silva, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 26 de Junho de 2025.

In memoriam À minha mãe, que foi mais que um exemplo de amor e dedicação: foi minha amiga, conselheira e alicerce. Se hoje chego até aqui, é porque carrego a força que aprendi com a senhora. Este trabalho é a realização de um sonho que também era seu, e uma forma de honrar seu legado. Levo você comigo em cada conquista, com eterna saudade, gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado forças, saúde e esperança em cada etapa dessa caminhada. Sem Ele, nada disso seria possível.

À minha mãe, que em vida foi meu alicerce, meu apoio incondicional e a minha maior inspiração. Sei que, de onde ela estiver, está muito orgulhosa desse momento.

Ao meu esposo, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, incentivando e ajudando em cada detalhe dessa jornada. Sua paciência e compreensão foram fundamentais.

Aos meus filhos, Emilia e Filipe, que chegaram em meio a esse ciclo trazendo ainda mais sentido e motivação para que eu não desistisse. Eles são o meu maior motivo para seguir em frente.

Aos meus colegas de turma, em especial ao grupo que carinhosamente formamos: as "Princesas da Turma". Fabiana, Kelly, Leicivane, Camila, Izaiane e Raylane, vocês tornaram essa caminhada mais leve e cheia de momentos especiais. Nossa amizade e parceria fizeram toda diferença.

Aos meus professores, que compartilharam conhecimento, e à coordenadora Edilane Melo, que com suas palavras de incentivo e puxões de orelha (quando necessários), me despertou para concluir esse trabalho que por tanto tempo procrastinei. Obrigada, amiga, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desse processo, meu muito obrigada!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “A Importância do Brincar no Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional da Criança na Educação Infantil”, tem como objetivo principal analisar de que maneira o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, com ênfase nas dimensões cognitivas e socioemocionais. A escolha do tema justifica-se pela relevância da ludicidade como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil e pela necessidade de compreender como as atividades lúdicas são efetivamente planejadas e aplicadas no cotidiano escolar. Além disso, o estudo busca problematizar os desafios enfrentados pelos professores na implementação do brincar com intencionalidade educativa, mesmo diante das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece o brincar como um direito de aprendizagem. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como método o estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a cinco professoras de uma instituição pública de Educação Infantil no município de Itaituba-PA. Os resultados revelaram que as docentes reconhecem a importância do brincar, mas enfrentam limitações como falta de tempo, recursos e formação específica. Apesar disso, demonstram esforço em planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. Conclui-se que o brincar, quando valorizado e bem orientado, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, para sua efetivação plena, é necessária uma articulação entre formação docente, gestão escolar e políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento Cognitivo. Desenvolvimento Socioemocional. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This Final CourseWork, entitled “The Importance of Play in the Cognitive and Socioemotional Development of Children in Early Childhood Education”, has as its main objective to analyze how play contributes to the integral development of children, with an emphasis on the cognitive and socioemotional dimensions. The choice of the theme is justified by the relevance of playfulness as a structuring axis of pedagogical practice in Early Childhood Education and by the need to understand how playful activities are effectively planned and applied in the school routine. In addition, the study seeks to problematize the challenges faced by teachers in implementing play with educational intentionality, even in light of the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), which recognizes play as a right to learning. The research has a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, using the case study method. Data were collected through a questionnaire with open and closed questions, applied to five teachers from a public Early Childhood Education institution in the city of Itaituba-PA. The results revealed that teachers recognize the importance of play, but face limitations such as lack of time, resources and specific training. Despite this, they demonstrate effort in planning playful activities with pedagogical intentionality. It is concluded that play, when valued and well-guided, contributes significantly to the integral development of the child. However, for its full effectiveness, a coordination between teacher training, school management and public educational policies is necessary.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Cognitive Development. Socioemotional Development. Pedagogical Practice.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

QUADRO 01	Você acredita que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?.....	32
GRÁFICO 01	Com que frequência você propõe atividades lúdicas em sua rotina pedagógica?	34
QUADRO 02	Em sua opinião, qual é o papel do professor durante o momento do brincar?.....	35
QUADRO 03	As atividades lúdicas que você propõe são planejadas com intencionalidade pedagógica?.....	36
QUADRO 04	Você percebe avanços no comportamento socioemocional das crianças a partir das brincadeiras?.....	37
QUADRO 05	Quais tipos de brincadeiras você mais utiliza no processo de ensino e aprendizagem?.....	39
GRÁFICO 02	Quais dificuldades você encontra para trabalhar o brincar como eixo pedagógico?.....	41
QUADRO 06	Você já participou de formações continuadas sobre ludicidade ou práticas pedagógicas relacionadas ao brincar?	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	12
2.2	O BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	14
2.3	CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET PARA O BRINCAR.....	16
2.4	A TEORIA DE VYGOTSKY E O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO.....	18
2.5	A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO KISHIMOTO...	20
2.6	BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	21
2.7	BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL.....	24
2.8	A BNCC E O DIREITO AO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3	METODOLOGIA.....	28
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	28
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	29
3.3	PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	30
4	RESULTADOS.....	32
4.1	ANÁLISE DA PESQUISA.....	32
4.2	PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES.....	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa da vida marcada por intensas descobertas, experimentações e aprendizagens que influenciam diretamente a formação da personalidade e o desenvolvimento global do indivíduo. Nesse período, o brincar assume papel central, sendo a principal linguagem da criança e um meio privilegiado de interação com o mundo. A ludicidade, nesse contexto, transcende o simples entretenimento, configurando-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Diante disso, as práticas educativas voltadas à valorização do brincar precisam ser cuidadosamente planejadas e inseridas nas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar passou a ser compreendido como um dos eixos estruturantes do processo educativo na primeira infância, o que representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, apesar desse avanço normativo, observa-se ainda uma distância entre o que está previsto em documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano escolar. Muitos professores enfrentam dificuldades em articular o brincar às propostas pedagógicas, seja por falta de formação específica, de recursos materiais, ou devido à organização rígida das rotinas escolares.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como tema “A importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança na Educação Infantil”. O estudo se justifica pela necessidade de compreender como o brincar pode ser um instrumento eficaz para promover aprendizagens significativas e como ele é vivenciado, planejado e compreendido pelos professores que atuam na Educação Infantil. A investigação ganha relevância à medida que propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas e aponta caminhos possíveis para qualificar o trabalho docente, respeitando a natureza lúdica da infância.

A questão norteadora desta pesquisa é: Como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança na Educação Infantil, e quais os desafios enfrentados pelos professores para inseri-lo de forma efetiva na prática pedagógica? A partir desta problemática, definiu-se como objetivo geral analisar de que maneira o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança,

com foco nas dimensões cognitivas e socioemocionais. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as concepções de infância e ludicidade adotadas pelos professores; identificar as práticas lúdicas mais frequentes nas rotinas escolares; verificar as dificuldades encontradas na implementação do brincar como eixo pedagógico; e propor sugestões de intervenção que valorizem a ludicidade no ambiente educativo.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, utilizando como instrumento um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado a cinco professoras atuantes em uma instituição municipal de Educação Infantil no município de Itaituba–PA. A análise das respostas foi interpretativa e fundamentada em autores como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (2007), Kishimoto (2010), entre outros que discutem a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em capítulos, iniciando-se pela introdução, seguida do capítulo de revisão de literatura, que discute as concepções de infância e o papel do brincar segundo diferentes abordagens teóricas. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada, os resultados da pesquisa e a análise dos dados. Por fim, são expostas as considerações finais com sugestões de intervenção e as referências bibliográficas utilizadas ao longo do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A concepção de infância é uma construção social e histórica que foi se transformando ao longo dos séculos, variando de acordo com os contextos culturais, políticos e econômicos de cada sociedade. Compreender essas transformações é essencial para refletir sobre as práticas educativas voltadas à criança, especialmente na Educação Infantil.

Para Ariès (1981), até o final da Idade Média, a infância não era vista como uma fase distinta da vida humana; as crianças eram consideradas pequenos adultos e inseridas precocemente no mundo do trabalho e nas responsabilidades sociais. Com a modernidade, principalmente a partir do século XVIII, surge uma nova percepção sobre a criança como sujeito em desenvolvimento, o que influencia diretamente a forma como ela passa a ser educada e cuidada.

Nessa perspectiva, Rousseau (1999) foi um dos primeiros a afirmar que a infância deveria ser respeitada como uma etapa específica da vida, com características próprias e com necessidades diferentes das do adulto. Sua obra "Emílio, ou Da Educação" foi fundamental para a valorização da infância como tempo de aprendizagem gradual e natural, pautada no contato com a natureza e no respeito ao desenvolvimento individual da criança.

No século XX, novas abordagens passaram a reconhecer a infância não apenas como preparação para a vida adulta, mas como uma etapa com valor intrínseco, em que a criança é protagonista de sua aprendizagem. Nessa linha, a perspectiva construtivista de Piaget (1976) entende a infância como um período de intensa construção de estruturas cognitivas, por meio da interação com o ambiente físico e social. O autor destaca a importância do brincar, da experimentação e da ação concreta para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Já Vygotsky (1991), a partir da perspectiva histórico-cultural, compreende a criança como um ser ativo, social e cultural, cujas aprendizagens são mediadas pelas interações sociais e pelas ferramentas simbólicas disponíveis em seu contexto. Para ele, a infância é um período em que se desenvolve a linguagem, o pensamento e a consciência, sendo fundamental a mediação do adulto e do meio cultural para o desenvolvimento integral da criança.

Nas últimas décadas, autores como Sarmiento (2005) e Corsaro (2011) aprofundaram a discussão sobre a infância a partir de uma abordagem sociológica e antropológica, defendendo a criança como sujeito social, produtor de cultura e agente de sua própria história. Essa concepção rompe com visões adultocêntricas e compreende a infância em sua pluralidade, reconhecendo diferentes infâncias determinadas por classe social, etnia, gênero e território.

As concepções de infância influenciam diretamente a forma como as instituições educacionais organizam suas práticas pedagógicas. Quando a infância é compreendida como uma etapa rica em possibilidades de criação, experimentação e imaginação, o brincar ganha espaço como direito e como eixo estruturante das propostas pedagógicas. (OLIVEIRA, 2012, p.15)

De acordo com o autor, as concepções de infância exercem influência direta sobre as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições educacionais. Quando a infância é compreendida como uma etapa rica em criação, imaginação e experimentação, a criança é vista como sujeito ativo do processo educativo. Nesse contexto, o brincar não é tratado como simples passatempo, mas reconhecido como direito e como eixo estruturante da proposta pedagógica. Essa visão valoriza o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu tempo, seus interesses e suas formas próprias de aprender. Assim, o planejamento pedagógico passa a incluir intencionalmente atividades lúdicas, que promovem aprendizagens significativas e favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) corrobora essa visão contemporânea da infância ao reconhecê-la como um tempo de singularidades, de descobertas, de múltiplas linguagens e de construção de conhecimentos em contextos coletivos. A criança é vista como sujeito de direitos, com capacidade de participação ativa e expressiva na construção de saberes.

Portanto, a concepção de infância adotada por uma instituição educativa é determinante para a escolha das práticas pedagógicas e para a valorização ou não do brincar como estratégia formativa. Adotar uma visão de infância como etapa fundamental da vida humana implica respeitar os tempos e modos próprios da criança aprender e se desenvolver, o que exige uma educação infantil que promova experiências significativas, afetivas e lúdicas.

2.2 O BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O brincar, por muito tempo, foi desvalorizado nos espaços escolares, especialmente na Educação Infantil, onde as atividades lúdicas eram vistas como meras distrações ou momentos de descanso entre as “atividades sérias”. Contudo, essa concepção tem sido progressivamente superada por meio de estudos que demonstram que o brincar não é apenas uma forma natural de expressão da criança, mas também um instrumento pedagógico eficaz para o ensino e o desenvolvimento global infantil.

Segundo Moyles (2002), o brincar na escola deve ser entendido como uma forma legítima de aprender. O autor defende que as crianças constroem conhecimento de forma significativa quando envolvidas em atividades lúdicas que promovem a curiosidade, a criatividade e a interação social. Assim, o brincar não é um oposto da aprendizagem, mas uma estratégia que pode e deve ser intencionalmente utilizada pelos educadores para promover aprendizagens relevantes.

A ludicidade, como característica fundamental do brincar, é destacada como a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento infantil e precisa estar inserida no currículo escolar de maneira planejada e coerente com os objetivos educacionais. Para a autora, o jogo não é uma simples atividade complementar, mas um eixo estruturador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. (KISHIMOTO, 2010, p.28)

De acordo com o autor, ele defende o brincar como parte essencial do processo educativo na infância. Para a autora, a ludicidade não deve ser vista como um momento isolado ou recreativo, mas sim como uma prática intencional e integrada ao currículo. O jogo, segundo ela, atua como mediador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor da criança. Dessa forma, ele deve ser planejado com base nos objetivos pedagógicos, respeitando as necessidades e interesses da infância e contribuindo para aprendizagens significativas.

Nesse mesmo sentido, Brougère (1998) afirma que o brincar é uma atividade complexa que articula prazer, imaginação e regras sociais. O autor destaca que o jogo é uma forma de a criança dialogar com o mundo, experimentar possibilidades e elaborar compreensões da realidade. Quando a escola reconhece esse potencial, o

brincar torna-se um aliado na construção de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Além disso, Oliveira (2012) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da socialização, pois permite à criança representar, criar e resolver problemas de maneira espontânea. O papel do educador, nesse contexto, é mediar e potencializar essas experiências lúdicas, garantindo que sejam intencionais e adequadas à faixa etária.

A BNCC (2017) reforça a importância do brincar ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Entre eles, o direito de brincar aparece como central, sendo considerado fundamental para a promoção de aprendizagens significativas. De acordo com o documento, “as experiências de aprendizagem devem garantir à criança o direito de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conviver”.

Campos et al. (2011) também enfatizam que o brincar é uma linguagem própria da infância e, como tal, deve ser respeitado e valorizado nos espaços educativos. Para os autores, brincar é uma forma de a criança se comunicar, explorar o mundo, elaborar seus sentimentos e vivenciar situações que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento emocional.

Outro ponto relevante é o brincar como espaço de inclusão e respeito à diversidade. Quando a escola proporciona momentos de brincadeiras livres e orientadas, cria oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam interagir, aprender e se desenvolver. O brincar, nesse sentido, é um campo fértil para o exercício da empatia, da cooperação e da convivência democrática. (KRAMER, 2006, p.56)

O autor destaca que o brincar vai além do simples entretenimento, sendo um ambiente essencial para a inclusão e o respeito às diferenças entre as crianças. Ao oferecer brincadeiras livres e orientadas, a escola possibilita a participação de todas, valorizando suas singularidades. Esse espaço promove a interação entre crianças com diferentes habilidades, favorecendo o aprendizado coletivo. Além disso, o brincar estimula o desenvolvimento da empatia e da cooperação, fundamentais para a convivência social. Dessa forma, ele contribui para a construção de uma cultura democrática dentro do ambiente escolar.

É fundamental que o educador compreenda a intencionalidade pedagógica do brincar. Não se trata de brincar “por brincar”, mas de oferecer situações que respeitem os interesses e necessidades das crianças, e que estejam articuladas aos objetivos educacionais. A proposta pedagógica precisa reconhecer o brincar como uma forma legítima de aprendizagem e, ao mesmo tempo, assegurar um ambiente afetivo, seguro e desafiador.

Portanto, o brincar no contexto educacional deve ser reconhecido como uma atividade complexa, significativa e indispensável na formação da criança. Ele contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, além de promover a construção de valores, atitudes e habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Para que isso ocorra, é necessário um olhar atento, sensível e planejado por parte do educador, que deve atuar como mediador e incentivador dessas experiências.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET PARA O BRINCAR

Jean Piaget (1896–1980), psicólogo e epistemólogo suíço, foi um dos principais estudiosos do desenvolvimento infantil. Sua teoria construtivista sobre a construção do conhecimento é amplamente referenciada na Educação Infantil e oferece importantes contribuições para a compreensão do brincar no contexto do desenvolvimento cognitivo das crianças. Para Piaget (1976), a criança é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, por meio de processos como assimilação, acomodação e equilíbrio.

No que se refere ao brincar, Piaget identificou diferentes tipos de jogos que estão relacionados às etapas do desenvolvimento cognitivo infantil. Ele classificou o brincar em três grandes categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos com regras. Cada tipo de jogo está associado a um estágio específico do desenvolvimento e desempenha um papel relevante na construção do pensamento da criança.

Os jogos de exercícios são característicos do estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos). Nessa fase, a criança brinca repetidamente com ações corporais simples, como sacudir objetos ou bater palmas. O prazer está na repetição da ação e na descoberta do efeito que ela causa no ambiente. Segundo Piaget (1976), esses jogos são essenciais para o desenvolvimento das primeiras estruturas cognitivas,

pois permitem à criança compreender relações de causa e efeito e reconhecer padrões.

No estágio pré-operatório (de 2 a 7 anos), predominam os jogos simbólicos, nos quais a criança utiliza objetos, gestos ou palavras para representar outras coisas, evidenciando o desenvolvimento do pensamento simbólico. Um pedaço de pau pode ser transformado em uma espada, uma boneca pode se tornar um bebê. Essa capacidade de representação permite à criança expressar suas emoções, simular papéis sociais e elaborar situações vivenciadas. Para Piaget (1962), o jogo simbólico é o berço da imaginação e da criatividade, sendo fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Já os jogos com regras, típicos do estágio operatório concreto (a partir dos 7 anos), envolvem a compreensão de normas socialmente construídas, como as regras de um jogo de tabuleiro. Nessa fase, a criança desenvolve habilidades como o pensamento lógico, o respeito mútuo e a cooperação. Piaget destaca que, ao participar de jogos com regras, a criança internaliza normas sociais, aprende a negociar e a respeitar a alternância de turnos, o que favorece a socialização e a construção de valores éticos.

De acordo com Kamii e DeVries (1991), ao integrar o brincar ao ambiente escolar, o educador deve considerar essas categorias piagetianas para propor atividades coerentes com a faixa etária e o estágio de desenvolvimento dos alunos. Ao reconhecer os jogos como forma de construção de conhecimento, o educador se torna um mediador que estimula a autonomia, o raciocínio e a resolução de problemas.

Além disso, Oliveira (2012) ressalta que o pensamento de Piaget valoriza a aprendizagem ativa e significativa, baseada na experiência concreta da criança com o meio. Isso significa que o brincar não deve ser imposto, mas sim encorajado como uma forma natural de aprender. Por meio do jogo, a criança testa hipóteses, experimenta possibilidades e constrói significados.

Em complemento, Coll et al. (2004) destacam que as propostas pedagógicas fundamentadas na teoria piagetiana reconhecem o erro como parte do processo de aprendizagem e valorizam o tempo da criança. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, onde o brincar deve ser livre, prazeroso e desafiador, respeitando os interesses e as necessidades do grupo.

Kishimoto (2010), ao dialogar com as idéias de Piaget, afirma que o brincar é uma atividade estruturante da infância, sendo indispensável para a elaboração de conceitos e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico e da imaginação. A autora enfatiza que a ludicidade está presente em todas as fases do desenvolvimento e que os jogos propostos na escola devem considerar a diversidade de interesses e de habilidades cognitivas das crianças.

Portanto, a teoria de Piaget oferece subsídios teóricos sólidos para compreender a função do brincar no desenvolvimento infantil. Ao categorizar os tipos de jogos e relacioná-los com os estágios cognitivos, Piaget possibilitou que educadores compreendam o brincar como parte integrante da aprendizagem. Dessa forma, ao planejar atividades lúdicas fundamentadas nessa perspectiva, os profissionais da Educação Infantil contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual e social das crianças.

2.4 A TEORIA DE VYGOTSKY E O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO

Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), psicólogo russo e criador da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, é um dos principais teóricos que defendem o brincar como elemento central no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Para Vygotsky (1991), a criança se desenvolve a partir da interação social e da mediação cultural, sendo o brincar uma atividade privilegiada por possibilitar a internalização de conhecimentos, normas e comportamentos.

Um dos conceitos-chave da teoria vygotskiana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. O brincar, nesse contexto, constitui um campo fértil para a atuação na ZDP, pois, ao brincar, a criança simula papéis sociais, enfrenta desafios e experimenta situações que ultrapassam sua atuação espontânea, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento.

Vygotsky (1994) argumenta que no brincar, a criança “age como se fosse maior do que realmente é”. Ou seja, ela se comporta de forma mais complexa do que em situações da vida real, pois o jogo simbólico permite-lhe representar e compreender o mundo ao seu redor por meio da imaginação e da linguagem. Dessa

maneira, o brincar se torna uma atividade mediadora entre o desenvolvimento atual da criança e o desenvolvimento potencial.

Segundo Oliveira (2012), a teoria de Vygotsky rompe com a visão inatista do desenvolvimento e valoriza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. No brincar, essas interações ocorrem de forma espontânea, dinâmica e significativa, permitindo à criança aprender com o outro, ampliar sua linguagem e desenvolver capacidades cognitivas e socioemocionais.

A mediação do adulto ou do educador é um elemento essencial nessa perspectiva. Para Rego (2010), o papel do educador é criar contextos em que o brincar seja intencional, significativo e promotor de aprendizagens. Isso não significa dirigir totalmente o brincar da criança, mas sim oferecer materiais, ambientes e propostas que desafiem suas capacidades e ampliem suas possibilidades de ação.

De acordo com Kishimoto (2010), Vygotsky contribui para uma compreensão mais profunda do brincar como espaço de criação e aprendizagem. A autora destaca que o brinquedo simbólico permite à criança representar o mundo, reinterpretar vivências e criar novas possibilidades de existência, num processo que articula imaginação, linguagem e emoção.

Bodrova e Leong (2007), ao estudarem a aplicação prática das ideias de Vygotsky, desenvolvem propostas pedagógicas que integram o brincar como atividade estruturante na Educação Infantil. Para elas, o jogo de faz-de-conta é central no desenvolvimento da autorregulação, da empatia e da capacidade de planejamento das ações. Ao brincar, a criança precisa seguir regras internas ao jogo, negociar com os colegas e adaptar comportamentos – o que promove avanços em sua competência social e emocional.

A BNCC (2017) também reflete os princípios vygotskianos ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem e como prática pedagógica que valoriza a escuta, o protagonismo e a participação ativa da criança. Ao brincar, a criança elabora hipóteses, experimenta papéis, constrói significados e desenvolve-se como sujeito histórico, cultural e social.

Portanto, a teoria de Vygotsky oferece uma base sólida para pensar o brincar não apenas como atividade lúdica, mas como ferramenta pedagógica e mediadora do desenvolvimento infantil. O educador, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador intencional das

aprendizagens, garantindo que o brincar tenha um papel central na formação integral da criança.

2.5 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO KISHIMOTO

A ludicidade ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto é uma das principais referências brasileiras sobre o tema, e sua obra tem contribuído significativamente para o reconhecimento do brincar como prática educativa legítima e indispensável no contexto escolar.

Kishimoto (2010) entende o **lúdico** como uma linguagem universal da criança, que se expressa naturalmente por meio do jogo, da fantasia e da imaginação. Para a autora, a ludicidade é uma característica própria da infância e está presente em todas as atividades humanas, mas se manifesta de forma mais evidente e significativa nas ações das crianças. Nesse sentido, o brincar é uma forma de comunicação, de expressão de sentimentos e de compreensão do mundo.

A autora critica uma visão tradicional de ensino que prioriza atividades rígidas, sistemáticas e conteudistas, desconsiderando o protagonismo da criança e seu modo peculiar de aprender. Em suas obras, como *"O brincar e suas teorias"*, Kishimoto (2010) destaca que a ludicidade não deve ser encarada como uma atividade periférica ou recreativa, mas sim como parte integrante do processo educativo, com intencionalidade pedagógica e valor formativo.

Segundo Kishimoto (1996), a ludicidade promove o envolvimento afetivo e cognitivo da criança nas atividades escolares. Ao brincar, a criança exercita a criatividade, o raciocínio, a cooperação e a resolução de conflitos. Os jogos e brincadeiras, quando bem planejados e aplicados, tornam-se ferramentas eficazes de ensino, capazes de articular prazer e aprendizagem de forma integrada.

Essa perspectiva é apoiada por outros autores como Santos (2011), que ressalta que a ludicidade potencializa o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento crítico. Além disso, segundo Almeida (2012), o ambiente lúdico favorece o sentimento de pertencimento e bem-estar, contribuindo para a formação de vínculos afetivos entre as crianças e entre elas e o professor.

Kishimoto (2007) também analisa os **brinquedos e jogos tradicionais**, argumentando que eles não devem ser substituídos unicamente por recursos tecnológicos. Para a autora, a valorização da cultura do brincar tradicional é fundamental para o resgate da memória cultural e para a constituição da identidade das crianças. A brincadeira tradicional, além de promover o movimento e o convívio social, transmite valores, regras e histórias que conectam a criança à sua comunidade.

Ainda segundo Kishimoto, a ludicidade deve ser planejada de forma consciente pelo educador. Isso significa que o brincar precisa estar articulado aos objetivos pedagógicos, levando em conta o estágio de desenvolvimento das crianças, seus interesses e suas vivências culturais. A autora defende que a formação docente inclua a compreensão do brincar como prática educativa, para que o professor não apenas “permita” o brincar, mas o **valorize, estimule e medie** com sensibilidade e propósito.

A BNCC (2017) reforça essa visão ao incluir o brincar como um dos **eixos estruturantes** da Educação Infantil. O documento estabelece que o lúdico deve estar presente em todas as experiências de aprendizagem e que o educador deve garantir ambientes que favoreçam a imaginação, a interação e a expressão livre da criança. Essa diretriz converge com as ideias de Kishimoto, que vê a ludicidade como direito e necessidade da infância.

Complementando esse entendimento, Silva (2013) afirma que o espaço escolar deve ser organizado para permitir o movimento, a experimentação e a exploração lúdica. O brincar livre e o dirigido, os jogos de regras e as atividades simbólicas precisam coexistir no planejamento didático da Educação Infantil. O lúdico, portanto, não é uma alternativa ao ensino, mas o seu alicerce.

Por fim, Kishimoto (2007) alerta que a ludicidade precisa ser compreendida também em sua dimensão social e política. Ao garantir o direito de brincar, a escola contribui para a **formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos**, capazes de interagir com o mundo de forma sensível e transformadora.

2.6 BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo na infância é profundamente influenciado pelas experiências que a criança vivencia nos primeiros anos de vida, e o brincar ocupa

papel central nesse processo. Diversos estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Infantil reconhecem o brincar como atividade fundante da construção do pensamento e das capacidades intelectuais da criança.

Piaget (1976), ao estudar a gênese do conhecimento, identificou que o brincar está diretamente ligado aos processos mentais de assimilação e acomodação, fundamentais na formação das estruturas cognitivas. Ao interagir com o meio por meio de jogos de exercício, simbólicos ou com regras, a criança reorganiza continuamente seus esquemas mentais, amplia sua capacidade de resolver problemas e constrói noções de espaço, tempo, causalidade e quantidade.

Da mesma forma, Vygotsky (1991) entende que o desenvolvimento cognitivo é mediado socialmente, sendo o brincar um espaço em que a criança simula situações da vida real e atua além de suas competências atuais, mobilizando funções mentais superiores como atenção voluntária, memória lógica e raciocínio abstrato. A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito-chave da teoria vygotskiana, é constantemente ativada no brincar, especialmente nas brincadeiras de faz-de-conta, onde a criança realiza ações cognitivas complexas em contextos de imaginação e representação.

Segundo Elkonin (1987), o jogo simbólico é o tipo de atividade que mais contribui para o desenvolvimento mental na pré-escola. Ao representar papéis, a criança reorganiza suas ações mentais, planeja sequências, resolve situações problemáticas e integra informações. Para ele, o jogo é uma forma superior de atividade, e sua ausência na infância compromete o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Feuerstein (1994), com sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, também destaca o papel da mediação intencional nas interações lúdicas. Ao propor desafios e intervir de forma adequada, o adulto favorece a ampliação das funções cognitivas da criança, como comparação, classificação, análise e inferência. O brincar, neste caso, se torna um espaço de enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

Complementando essa perspectiva, Gardner (1995), com a Teoria das Inteligências Múltiplas, argumenta que o brincar estimula diversas inteligências, como a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical e a interpessoal. Brincadeiras com rimas, jogos de construção, atividades de dramatização e jogos de

regras envolvem habilidades cognitivas variadas e devem ser propostas de maneira diversificada para contemplar os diferentes perfis de aprendizagem.

O brincar favorece a construção da lógica, da linguagem, da memória e da resolução de problemas de forma integrada e prazerosa. A criança brinca com números, com sons, com histórias, com formas, e, nesse processo, estabelece relações entre o real e o simbólico, desenvolvendo seu pensamento representacional. (OLIVEIRA, 2012, p.34)

Essa passagem destaca que o brincar é uma atividade que ajuda a criança a desenvolver várias habilidades cognitivas ao mesmo tempo, de maneira divertida. Ao brincar com números, sons, histórias e formas, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a pensar de forma lógica, a usar a linguagem, a lembrar informações e a resolver problemas. Durante o brincar, ela conecta o que é concreto, do mundo real, com símbolos e representações, como histórias ou números, o que fortalece seu pensamento abstrato e a capacidade de imaginar situações. Assim, o brincar é fundamental para o desenvolvimento intelectual integrado da criança.

Além disso, segundo Santos e Cavalcante (2013), o brincar promove o desenvolvimento das chamadas funções executivas, como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades são fundamentais para a autorregulação do comportamento e para o desempenho acadêmico futuro.

A BNCC (2017), ao orientar a prática na Educação Infantil, reconhece que o brincar é uma experiência rica de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências propostos pelo documento articulam saberes e práticas que favorecem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção de conceitos a partir de vivências lúdicas.

Por fim, é essencial que o educador compreenda o brincar como mais do que um momento de recreação. Ele deve ser planejado e intencionalmente inserido na prática pedagógica como meio de promover aprendizagens cognitivas significativas. O ambiente deve oferecer variedade de jogos, materiais simbólicos, brincadeiras de construção e desafios adequados à faixa etária para que a criança possa explorar, imaginar, criar e pensar.

2.7 BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade da criança de reconhecer, compreender e regular suas emoções, estabelecer vínculos afetivos, interagir com os outros e lidar com desafios e frustrações cotidianas. Neste contexto, o brincar assume papel essencial, pois é por meio dele que a criança experimenta situações sociais, vivencia sentimentos e desenvolve competências emocionais que são fundamentais para sua formação integral.

Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração entre afetividade, cognição e motricidade. O autor enfatiza que a emoção é a base das primeiras interações da criança com o mundo e que o brincar proporciona um ambiente privilegiado para a expressão e a organização das emoções. Ao brincar, a criança vivencia papéis, resolve conflitos, externaliza desejos e aprende a lidar com perdas, frustrações e fracas emoções – contribuindo, assim, para o amadurecimento emocional.

Vygotsky (1991) também reconhece o papel das interações sociais no desenvolvimento das emoções. Para ele, as brincadeiras, especialmente o faz-de-conta, possibilitam à criança interpretar diferentes perspectivas e internalizar normas de convivência. Isso favorece a empatia, a autorregulação e o senso de pertencimento ao grupo social. O brincar simbólico permite à criança "ensaiar" comportamentos sociais e compreender as regras que regem o convívio humano.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar coletivo é espaço de negociação, de cooperação e de exercício da tolerância. Nas brincadeiras em grupo, a criança aprende a esperar sua vez, a dividir materiais, a respeitar o outro e a solucionar conflitos de forma construtiva. Essas experiências sociais lúdicas são fundamentais para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do respeito mútuo.

Almeida (2012) reforça que o brincar contribui para a construção da identidade da criança, pois possibilita a vivência de diferentes papéis sociais e culturais. Ao brincar de “família”, de “médico” ou de “professora”, a criança se projeta no outro, compreende seu lugar no mundo e elabora suas emoções de forma simbólica. Essas representações são fundamentais para a formação da consciência de si e do outro.

Além disso, a ludicidade no ambiente escolar fortalece os laços afetivos entre as crianças e entre elas e seus educadores. Para Kramer (2006), o brincar é uma

linguagem de afeto, por meio da qual a criança se conecta com o outro, se sente acolhida e reconhecida. Um ambiente escolar que valoriza o lúdico é mais afetivo, inclusivo e respeitoso com a singularidade de cada sujeito.

De acordo com Denham (2006), o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento das **competências socioemocionais**, como empatia, autocontrole, perseverança e resolução de conflitos. Crianças que brincam em grupo, em contextos planejados e seguros, demonstram maior capacidade de cooperação e adaptação social ao longo da vida escolar.

A BNCC (2017) também reconhece o desenvolvimento socioemocional como um dos pilares da Educação Infantil. Nos campos de experiências, destaca-se o direito da criança de **conviver, expressar e participar** ativamente. Essas experiências são favorecidas quando a escola garante tempo, espaço e materiais para o brincar espontâneo e mediado, contribuindo para a formação de sujeitos emocionalmente saudáveis e socialmente participativos.

Outro ponto relevante é que o brincar funciona como uma forma de prevenção de conflitos e promoção de bem-estar emocional. Segundo Santos e Silva (2014), crianças que vivenciam o brincar de forma contínua e respeitosa apresentam menores níveis de ansiedade, maior estabilidade emocional e maior capacidade de adaptação às regras e rotinas escolares. Isso mostra que o brincar é não apenas uma estratégia educativa, mas também uma prática de cuidado.

Portanto, o brincar é um instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento socioemocional infantil. Ao brincar, a criança aprende a conhecer e a respeitar seus sentimentos e os sentimentos dos outros, desenvolvendo competências que serão fundamentais ao longo de sua vida escolar e social. Cabe ao educador criar ambientes seguros, acolhedores e intencionalmente planejados para favorecer essas experiências afetivas e interativas.

2.8 A BNCC E O DIREITO AO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constitui um importante marco na educação brasileira ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde a Educação Infantil. Um dos pilares fundamentais do documento é o **reconhecimento do brincar como direito**, linguagem e prática pedagógica essencial à infância.

De acordo com a BNCC (2017), o brincar é um dos seis direitos de aprendizagem da criança, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa diretriz reafirma que o brincar não deve ser tratado como uma atividade acessória ou como tempo ocioso, mas sim como parte constitutiva da experiência educativa. A BNCC afirma que “as crianças têm o direito de brincar cotidianamente, de diversas formas, com diferentes parceiros e em múltiplos contextos, como forma de expressão, interação e aprendizagem”.

Essa perspectiva dialoga com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que também reconhece o brincar como direito fundamental para o desenvolvimento pleno da infância. Assim, a BNCC vai ao encontro de concepções contemporâneas de infância, nas quais a criança é vista como sujeito de direitos, ativa, criativa e capaz de produzir cultura e conhecimento por meio do lúdico.

Para Campos et al. (2011), o reconhecimento do brincar na BNCC representa uma conquista pedagógica e política. Ele valoriza o modo específico de ser e estar da criança no mundo, respeitando seu tempo, seus desejos e suas linguagens. Ao garantir o brincar, o documento rompe com a lógica escolarizante e adultocêntrica, que historicamente marginalizou o lúdico em favor da antecipação de conteúdos formais.

Kishimoto (2010) reforça que a incorporação do brincar como eixo estruturante na Educação Infantil exige uma mudança de postura do educador, que deve compreender o valor educativo da ludicidade e planejar ambientes e situações que favoreçam experiências ricas, desafiadoras e significativas. Para a autora, brincar é uma forma de aprendizagem ativa, onde a criança mobiliza suas competências cognitivas, sociais, motoras e afetivas.

A BNCC organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil em campos de experiências, nos quais o brincar está presente como estratégia metodológica e como conteúdo de aprendizagem. Os campos são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em todos esses campos, o brincar é valorizado como meio de exploração, expressão e construção de conhecimentos.

Segundo Oliveira (2012), a implementação da BNCC exige que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas, abandonando propostas fragmentadas e conteudistas e valorizando a cultura da infância, que tem no brincar

seu alicerce. A escola precisa criar tempos e espaços para o brincar livre e orientado, garantindo variedade de materiais, ambientes acolhedores e escuta sensível às crianças.

Além disso, Kramer (2006) aponta que o reconhecimento do brincar pela BNCC contribui para a construção de uma pedagogia mais afetiva, democrática e participativa, na qual a criança é respeitada como protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso fortalece vínculos, promove o bem-estar e torna a escola um espaço de experiências significativas e prazerosas.

Contudo, a efetivação do direito ao brincar depende não apenas da existência de um currículo normativo, mas também de condições estruturais, formação docente e valorização da prática pedagógica. Santos e Lima (2021) alertam que, em muitos contextos escolares, o brincar ainda é tratado como premiação ou intervalo, quando deveria estar no centro do planejamento educacional.

Portanto, a BNCC representa um avanço na consolidação do brincar como prática pedagógica e direito da criança. Ela reforça o compromisso da Educação Infantil com uma formação integral, que respeita as singularidades da infância e promove aprendizagens significativas por meio da ludicidade. Cabe à escola, aos gestores e aos professores garantir que o brincar seja, de fato, uma prática cotidiana, intencional e respeitosa, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças.

3. METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa educacional deve estar alinhada aos objetivos do estudo e aos princípios epistemológicos que o sustentam. Com base em Gil (2017), esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, descritiva e de campo, tendo em vista que busca compreender percepções, práticas e reflexões de professores da Educação Infantil sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é adequada quando se pretende investigar significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, enfocando a interpretação da realidade por meio de seus discursos.

A pesquisa foi realizada com cinco professores atuantes na Educação Infantil em uma escola pública do município de [Inserir nome da cidade]. A seleção dos participantes deu-se de forma intencional, considerando o critério de estarem em exercício docente com turmas de crianças de 4 a 5 anos, fase em que o brincar se mostra ainda mais relevante como ferramenta de aprendizagem e socialização. A amostra, embora pequena, permitiu uma análise aprofundada das falas dos sujeitos, com foco na qualidade das informações e não na quantidade, conforme orienta Triviños (2008).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário misto, contendo perguntas fechadas com alternativas de resposta e abertas, que possibilitaram aos participantes expressar livremente suas opiniões, experiências e compreensões sobre o tema em questão. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), o questionário é uma ferramenta eficaz para a coleta de dados em pesquisas sociais, especialmente quando se deseja obter informações diretas dos sujeitos da investigação, garantindo certa padronização das respostas ao mesmo tempo em que se preserva a subjetividade e profundidade por meio de perguntas abertas.

As perguntas fechadas buscaram traçar um panorama geral sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar, como frequência com que o professor propõe atividades lúdicas, se há planejamento intencional para o brincar, ou se a ludicidade é inserida de maneira espontânea. Já as perguntas abertas permitiram aos docentes descreverem suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil,

os principais desafios enfrentados para promover o lúdico no ambiente escolar, e quais estratégias utilizam para potencializar o brincar como ferramenta de aprendizagem.

Os dados obtidos foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), a qual possibilita o tratamento sistemático das falas, com a categorização das idéias centrais emergentes. Essa abordagem interpretativa visa identificar padrões, recorrências e significados implícitos nas falas dos professores, possibilitando a construção de inferências e reflexões fundamentadas no referencial teórico adotado.

Ressalta-se que todos os procedimentos da pesquisa respeitaram os princípios éticos exigidos nas investigações com seres humanos, conforme as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade e o anonimato das informações fornecidas.

Em suma, a metodologia adotada nesta pesquisa — de abordagem qualitativa, com aplicação de questionário misto a um grupo de professores da Educação Infantil — mostrou-se adequada para compreender as múltiplas dimensões do brincar no ambiente escolar. A escolha desse caminho metodológico permitiu analisar as práticas e representações dos docentes sobre a ludicidade, contribuindo para uma reflexão crítica acerca do planejamento pedagógico e da valorização do brincar na formação integral da criança.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A presente pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Nazaré Freire, localizado à Rua Júnior Araújo, s/n, 1ª Rua do Bairro São Francisco, no município de Itaituba, estado do Pará. A instituição foi fundada em 12 de janeiro de 1993, durante a gestão do então prefeito Wirland da Luz Machado Freire, a partir de um levantamento feito pelo professor Francisco Carneiro, que identificou a carência de uma unidade educacional voltada ao atendimento das crianças em idade escolar naquela região.

Desde sua fundação, o Centro tem se consolidado como referência na oferta de uma educação infantil pautada em princípios éticos, sociais e pedagógicos. Sua missão institucional é:

“Oferecer aos alunos educação de qualidade oportunizando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e a vivência de valores éticos, fomentando atitudes de respeito, solidariedade e afeto promovendo sua inserção cidadã na sociedade.”

A visão expressa pela escola também reflete seu compromisso com a formação integral da criança:

“Seremos um centro de educação infantil respeitado e conceituado no município de Itaituba, pela excelência significativa e formação integral dos educandos.”

Atualmente, no ano de 2025, a instituição atende a 212 alunos, distribuídos entre as turmas de Jardim I e Jardim II, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. O quadro funcional é composto por 21 profissionais, incluindo 01 diretora, 01 secretária, 11 professoras, além de auxiliares de serviços gerais, merendeiras e apoio pedagógico, garantindo o pleno desenvolvimento das atividades educacionais. O ambiente da escola é organizado de forma a favorecer práticas lúdicas e pedagógicas que valorizam o brincar como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

3.3 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A amostra da pesquisa foi composta por cinco professoras atuantes na Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Nazaré Freire, localizado no município de Itaituba-Pará. A escolha das participantes seguiu critérios de intencionalidade, conforme defendido por Gil (2017), priorizando sujeitos que atuam diretamente nas turmas de Jardim I e Jardim II, com experiência prática relacionada à temática do brincar no cotidiano pedagógico.

Quanto à formação acadêmica, todas as cinco professoras participantes da pesquisa possuem curso superior completo em Licenciatura Plena em Pedagogia, o que garante a formação básica necessária para a atuação na Educação Infantil. No entanto, observa-se um diferencial relevante na qualificação do grupo: uma docente possui especialização em Ludicidade, área diretamente relacionada ao tema da

presente pesquisa; duas professoras são especialistas em Letramento e Alfabetização, e outras duas possuem especialização em Docência e Magistério do Ensino Superior. Essa diversidade formativa representa um enriquecimento significativo para a coleta e análise dos dados, uma vez que proporciona olhares distintos e complementares sobre o processo pedagógico, a prática docente e o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil.

De acordo com Libâneo (2013), a formação continuada e a especialização são essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica, pois ampliam o repertório teórico-metodológico do educador e fortalecem sua capacidade crítica e reflexiva. Além disso, a presença de profissionais com especializações em áreas distintas reforça o compromisso da equipe escolar com a formação integral das crianças e com a constante busca pela melhoria da qualidade da educação oferecida. No que se referem à experiência profissional, três entrevistadas atuam na área da Educação Infantil há mais de 10 anos, demonstrando amplo conhecimento sobre a realidade escolar e suas transformações ao longo do tempo. As outras duas possuem entre 3 e 6 anos de experiência, o que também agrega à pesquisa perspectivas mais recentes sobre a implementação de propostas lúdicas no ambiente escolar.

Em relação à faixa etária, as participantes têm entre 28 e 47 anos, o que revela um grupo relativamente heterogêneo, favorecendo a pluralidade das respostas. Todas atuam em regime de tempo parcial (manhã ou tarde), e relataram participação em formações continuadas oferecidas pela rede municipal, embora com frequência e intensidade variada.

Todas as docentes entrevistadas demonstraram conhecimento e valorização da importância do brincar como ferramenta de desenvolvimento integral da criança, ainda que enfrentem desafios relacionados à infraestrutura, tempo pedagógico e apoio institucional. O perfil construído permite compreender melhor o contexto da escola pesquisada e sustenta a análise das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados.

4. RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DA PESQUISA

A importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança na Educação Infantil será investigada por meio da aplicação de questionários, que possibilitarão a análise das percepções dos professores. A finalidade é compreender como o brincar será incorporado nas práticas pedagógicas e de que forma contribuirá para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. A partir dos dados coletados, será possível identificar as dinâmicas que o brincar poderá promover no ambiente escolar, destacando seu papel essencial no estímulo à criatividade, à socialização e à construção do conhecimento.

A primeira questão buscou identificar se os professores reconhecem a contribuição do brincar para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para isso, foi formulada a pergunta: “Você acredita que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Se a resposta for sim, você pode explicar de que forma essas atividades são realizadas em sua prática pedagógica?”.

Quadro1: Você acredita que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Acredito que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois por meio das brincadeiras elas exploram o mundo, desenvolvem a criatividade, a linguagem e as habilidades sociais. O brincar possibilita aprendizagens significativas e a construção de conhecimentos de forma prazerosa.
P2	O brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Durante as brincadeiras, elas aprendem a resolver problemas, lidar com regras, expressar emoções e estabelecer relações interpessoais, o que é essencial para o seu crescimento saudável.
P3	Reconheço que o brincar é importante, mas acredito que ele deve estar associado a atividades pedagógicas estruturadas para que o desenvolvimento seja mais efetivo. O brincar sozinho pode não garantir o desenvolvimento completo sem a mediação do professor.
P4	Vejo o brincar como uma linguagem natural da criança, que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de múltiplas habilidades, incluindo cognitivas, motoras e socioemocionais. Portanto, considero o brincar uma ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil.
P5	

	O brincar é importante, porém, em algumas situações, devido à falta de recursos e tempo, nem sempre é possível explorar todo o seu potencial para o desenvolvimento. Acredito que, com melhores condições, o brincar pode contribuir muito mais.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas obtidas por meio dos questionários revelou que a grande maioria dos professores acredita que o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Os docentes destacaram que o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial, capaz de promover avanços tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional das crianças. Muitos relataram que utilizam atividades lúdicas como jogos, dramatizações, brincadeiras dirigidas e livres, oficinas criativas, entre outras práticas que estimulam a imaginação, a linguagem, a concentração, a resolução de problemas e o trabalho em grupo.

No aspecto cognitivo, os professores apontaram que, ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e criatividade. Algumas respostas destacaram que o brincar proporciona o aprendizado de conteúdos de forma mais leve e significativa, respeitando o ritmo de cada criança. Atividades como brincadeiras com blocos, jogos de sequência e contação de histórias foram citadas como recursos que auxiliam na construção do pensamento lógico-matemático e na ampliação do vocabulário.

No campo socioemocional, os docentes observaram que o brincar favorece a socialização, o respeito às regras, a cooperação, a empatia e o autocontrole. Foi ressaltado que, por meio das interações lúdicas, as crianças aprendem a lidar com frustrações, a negociar, a dividir e a respeitar as diferenças. Esse processo contribui para a formação de vínculos afetivos e para o fortalecimento da autoestima.

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, alguns professores mencionaram desafios como a falta de tempo na rotina escolar, a sobrecarga de conteúdos e a carência de materiais adequados. Ainda assim, todos os participantes concordaram que o brincar deve ser valorizado como parte central do currículo da Educação Infantil, por seu papel essencial na formação integral da criança. A pesquisa, portanto, evidencia a relevância de práticas pedagógicas que considerem o brincar como eixo estruturante do processo educativo.

Quando indagado as entrevistadas na segunda questão: Com que frequência você propõe atividades lúdicas em sua rotina pedagógica?

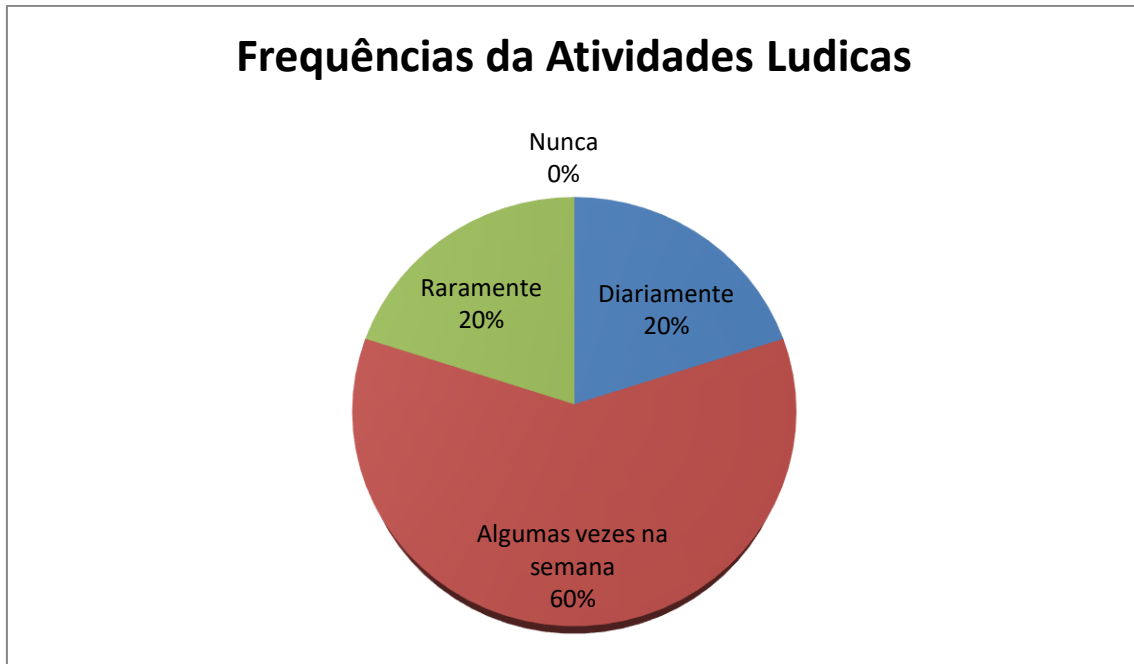


Gráfico 1: Com que frequência você propõe atividades lúdicas em sua rotina pedagógica? **Fonte:** Dado da Pesquisa (2025)

O gráfico em formato de pizza intitulado "**Frequências da Atividades Lúdicas**" apresenta as respostas de cinco professoras da Educação Infantil quanto à frequência com que propõem atividades lúdicas em sua rotina pedagógica. A maioria (60%) afirmou realizar essas atividades **algumas vezes na semana**, demonstrando certa regularidade na valorização do brincar. Duas docentes (20% cada) indicaram propor atividades lúdicas **diariamente** e **raramente**, respectivamente. Nenhuma professora respondeu "nunca", o que reforça a compreensão coletiva sobre a importância das práticas lúdicas no desenvolvimento das crianças. Os dados apontam para o reconhecimento do brincar como prática pedagógica relevante, ainda que existam desafios quanto à sua efetivação diária.

Quando questionados sobre o papel do professor durante o momento do brincar, os docentes apontaram que sua função vai além da supervisão, sendo essencial como mediador das interações e incentivador das aprendizagens. Destacaram que o educador deve observar, propor desafios, organizar o ambiente e intervir de forma intencional para potencializar o desenvolvimento das crianças. O professor, segundo os participantes, deve respeitar o protagonismo infantil, promovendo um brincar significativo, seguro e integrado aos objetivos pedagógicos.

Quadro 2: Em sua opinião, qual é o papel do professor durante o momento do brincar?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	O professor deve atuar como mediador das interações , observando as crianças e intervindo de forma intencional para ampliar suas aprendizagens, sem interferir de forma autoritária no processo lúdico.
P2	Durante o brincar, o professor deve estar atento às necessidades individuais , ajudando a criança a resolver conflitos, organizar ideias e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais.
P3	Vejo o papel do professor como facilitador das experiências , criando um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, com materiais diversos que favoreçam a imaginação e a criatividade das crianças.
P4	O professor deve observar e escutar atentamente as brincadeiras das crianças para planejar futuras atividades pedagógicas baseadas nos seus interesses, respeitando o tempo e o ritmo de cada uma.
P5	O papel do professor é participar de forma significativa das brincadeiras , ora como parceiro, ora como guia, incentivando a cooperação, o respeito mútuo e a resolução de problemas em grupo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas das cinco professoras entrevistadas evidencia uma compreensão compartilhada sobre a importância do brincar na Educação Infantil, embora com diferenças nas práticas pedagógicas e níveis de aplicação. A professora P1 ressaltou que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que tange à autonomia e à socialização, alinhando-se à concepção de Vygotsky (1991), que compreende o brincar como atividade socialmente mediada, capaz de potencializar a aprendizagem. Já a P2 reconhece os benefícios do brincar, mas aponta dificuldades de conciliar a ludicidade com o planejamento curricular, indicando que a prática ainda enfrenta limitações no contexto escolar.

A P3 reforça a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo, mencionando a eficácia dos jogos pedagógicos na alfabetização, o que vai ao encontro das ideias de Piaget (1976), para quem o jogo é uma forma de assimilação ativa e construção do conhecimento. P4 destaca o brincar como espaço de convivência e expressão emocional, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional das crianças, conforme argumenta Wallon (2007), ao defender que a afetividade é indissociável da inteligência no processo educativo. Por fim, a P5, com formação em ludicidade, enfatiza a necessidade de intencionalidade no uso do brincar, abordando tanto o brincar livre quanto o dirigido, o que reforça as

contribuições de Kishimoto (2010), que defende o brincar como um direito da criança e como eixo estruturante da prática pedagógica.

Em síntese, as falas das docentes revelam consenso quanto à relevância do brincar, mas também expõem lacunas estruturais e formativas que interferem na efetivação dessa prática. A análise comprova que a ludicidade é reconhecida como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, exigindo, no entanto, apoio institucional para sua consolidação efetiva no cotidiano escolar.

Quando perguntados aos professores se as atividades lúdicas propostas são planejadas com intencionalidade pedagógica? a maioria respondeu positivamente. Os docentes destacaram que o brincar é estruturado de forma a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se aos objetivos educativos estabelecidos.

Quadro3 : As atividades lúdicas que você propõe são planejadas com intencionalidade pedagógica?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim, as atividades lúdicas são planejadas com intencionalidade pedagógica. Eu sempre começo com um objetivo claro, focando no desenvolvimento de habilidades cognitivas ou socioemocionais específicas, como a resolução de conflitos ou o reconhecimento de números e letras. Planejo atividades que envolvam tanto a imaginação quanto o aprendizado concreto.
P2	Sim, todas as atividades lúdicas que proponho têm um objetivo específico. Quando trabalho com brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, busco promover a linguagem oral e o desenvolvimento da empatia entre as crianças, adaptando o conteúdo conforme os interesses e necessidades de cada grupo.
P3	Sim, planejo as atividades com base nos conteúdos que estou trabalhando em sala de aula. As brincadeiras são uma extensão do que é discutido de forma mais formal, permitindo que as crianças explorem esses conceitos de forma mais livre e criativa, como na utilização de jogos de tabuleiro que ajudam no raciocínio lógico e na resolução de problemas.
P4	Sim, procuro sempre planejar as brincadeiras de forma a integrar as habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Por exemplo, ao propor brincadeiras com blocos de construção, o objetivo é trabalhar a coordenação motora e, ao mesmo tempo, estimular o trabalho em equipe e a comunicação.
P5	Sim, planejo as atividades lúdicas de maneira que elas estejam sempre alinhadas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. Quando proponho brincadeiras como o jogo de imitação ou a dança, busco trabalhar a criatividade, a expressão corporal e o respeito às regras.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

De acordo com as respostas das professoras é evidente um compromisso com a intencionalidade pedagógica nas atividades lúdicas. Cada uma das participantes destaca que as brincadeiras são planejadas com um objetivo específico, seja no desenvolvimento cognitivo, socioemocional ou físico das crianças. Isso está alinhado com as propostas de Piaget (1976), que defende que o jogo deve ser um meio de construção ativa do conhecimento e com Vygotsky (1991), que entende o brincar como uma atividade mediada **socialmente**, fundamental para o aprendizado das crianças. As professoras P1, P2 e P3 mencionam o uso de objetivos claros nas atividades, como o desenvolvimento de habilidades específicas (linguagem, empatia, coordenação motora e resolução de problemas), o que reflete uma prática pedagógica planejada e fundamentada.

A professora P4 salienta a importância de integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, o que também está em consonância com Kishimoto (2010), que argumenta que o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma estratégia pedagógica que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Já a professora P5, ao alinhar as atividades lúdicas com as competências da BNCC, demonstra uma atenção às diretrizes curriculares, garantindo que as atividades brincantes estejam em conformidade com as exigências educacionais contemporâneas.

Em suma, as respostas revelam que as docentes estão comprometidas com o uso do brincar de maneira intencional e pedagógica, utilizando-o como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com as práticas pedagógicas modernas e as orientações das políticas educacionais.

Ao indagar aos professores a quinta questão: Você percebe avanços no comportamento socioemocional das crianças a partir das brincadeiras?

Quadro 4: Você percebe avanços no comportamento socioemocional das crianças a partir das brincadeiras?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim, Percebo que as crianças passaram a expressar melhor seus sentimentos, aprendendo a lidar com frustrações durante os jogos. Uma aluna, que costumava chorar ao perder, hoje compreende as regras e aceita o resultado com mais maturidade, o que demonstra avanço emocional.
P2	Sim, Após atividades de faz-de-conta, observei que os alunos começaram a se colocar no lugar do outro , demonstrando atitudes de empatia e cuidado. Em uma brincadeira de casinha, por exemplo, uma criança consolou outra que “estava doente”, mostrando sensibilidade que antes não era comum.

P3	Sim, As brincadeiras coletivas ajudaram significativamente na redução de conflitos e na melhoria da convivência entre pares. Crianças que antes não conseguiam compartilhar brinquedos, hoje organizam jogos em grupo, respeitam turnos e dialogam para resolver impasses.
P4	Sim, Nas brincadeiras dirigidas com regras, percebi que as crianças desenvolveram maior tolerância, autocontrole e cooperação. Um aluno impulsivo, que costumava empurrar colegas, passou a respeitar limites e pedir ajuda ao invés de agir com agressividade.
P5	Sim, As atividades lúdicas, especialmente os jogos simbólicos, promoveram a socialização de crianças mais tímidas, que agora se expressam verbalmente com mais clareza e interação com confiança. Uma aluna com dificuldades de interação se integrou completamente ao grupo após participar de jogos dramáticos.

Fonte: Dados das Pesquisa(2025)

Por meio das respostas das professoras investigadas, é notório um consenso entre as docentes quanto ao impacto positivo do brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças. Todas as cinco entrevistadas relataram mudanças significativas no comportamento infantil, principalmente em aspectos como empatia, autorregulação, convivência, comunicação e socialização. Essa percepção evidencia que as atividades lúdicas não apenas entretêm, mas cumprem um papel educativo fundamental, desenvolvendo competências que vão além do aspecto cognitivo e estão diretamente ligadas à formação ética, emocional e relacional da criança.

A professora P1 destacou que, por meio dos jogos, os alunos aprendem a lidar com frustrações, demonstrando avanços no controle emocional. Já P2 apontou que as brincadeiras simbólicas favorecem a empatia, ao permitir que as crianças se coloquem no lugar do outro, internalizando comportamentos afetivos e respeitosos. A fala de P3 ressaltou que o brincar coletivo contribui diretamente para a diminuição de conflitos, promovendo atitudes cooperativas e diálogo entre os pares. A P4 observou melhorias na tolerância e no autocontrole de alunos que apresentavam comportamentos impulsivos, demonstrando que o brincar com regras ajuda a criança a respeitar limites e conviver de forma saudável. Por fim, P5 evidenciou a socialização de crianças tímidas, que por meio das brincadeiras passaram a se expressar com mais confiança.

Essas observações práticas das docentes corroboram os estudos de Wallon (2007), que compreende o desenvolvimento infantil como uma unidade entre afetividade, cognição e motricidade, e de Denham (2006), que defende que as emoções reguladas durante o brincar favorecem a convivência e a adaptação social.

O brincar, portanto, revela-se como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento socioemocional, atuando na formação integral do sujeito. Essa dimensão, muitas vezes invisibilizada no currículo tradicional, ganha centralidade na Educação Infantil, sendo reconhecida tanto pela legislação educacional (BNCC, 2017) quanto pela prática pedagógica das professoras entrevistadas.

Ao serem questionados sobre os tipos de brincadeiras mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, os docentes destacaram, predominantemente, as brincadeiras de faz de conta, jogos simbólicos, cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, jogos de construção, circuitos motores e atividades de contação de histórias. Segundo os relatos, essas práticas lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da coordenação motora e das habilidades socioemocionais, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e adequada à faixa etária da Educação Infantil.

Quadro5: Quais tipos de brincadeiras você mais utiliza no processo de ensino e aprendizagem?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Jogos pedagógicos estruturados Utilizo jogos que reforçam conteúdos como letras, números, formas geométricas e coordenação motora. Eles ajudam a fixar o aprendizado de forma divertida.
P2	Brincadeiras simbólicas (faz-de-conta) Gosto de trabalhar com dramatizações, brincadeiras de casinha, mercado, escola. As crianças expressam emoções, exercitam a linguagem e aprendem a conviver.
P3	Brincadeiras livres Acredito na importância da liberdade de escolha. As crianças aprendem a resolver conflitos, negociar e criar com autonomia nas brincadeiras espontâneas.
P4	Jogos pedagógicos estruturados e simbólicos Combino os dois. Os jogos com regras desenvolvem a lógica, e o faz-de-conta estimula a imaginação. Faço adaptações conforme o grupo.
P5	Brincadeiras simbólicas O faz-de-conta é central na minha prática. Através dele, as crianças exploram papéis sociais e constroem sentidos sobre o mundo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

As respostas obtidas revelam uma diversidade de estratégias lúdicas adotadas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Em sua maioria, as professoras mencionaram a utilização de brincadeiras simbólicas, como o faz-de-conta, pois compreendem que essas práticas favorecem significativamente o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das

habilidades sociais. Tal escolha está de acordo com os estudos de Vygotsky (1991), segundo os quais, ao assumir papéis sociais durante o brincar simbólico, a criança não apenas expressa emoções e significados, como também internaliza normas e estruturas do mundo social, promovendo avanços importantes no plano cognitivo e afetivo.

Além disso, duas professoras indicaram preferência pelos jogos pedagógicos estruturados, planejados com objetivos educacionais definidos, voltados à sistematização de conteúdos como letras, números, formas e conceitos matemáticos. Essa prática encontra respaldo teórico em Piaget (1976), que entende o jogo como uma forma de assimilação ativa da realidade, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolver problemas, sobretudo durante a fase operatória concreta.

Por outro lado, embora menos citada, a brincadeira livre foi reconhecida por uma das participantes como fundamental para a promoção da autonomia e da criatividade infantil. Nessa perspectiva, o educador deve proporcionar um ambiente que favoreça a exploração espontânea, respeitando as escolhas da criança. Esse entendimento está alinhado às contribuições de Kishimoto (2010) e Brougère (2004), os quais afirmam que o brincar, como linguagem própria da infância, deve ser incentivado como meio legítimo de expressão e construção do saber.

Adicionalmente, uma docente demonstrou adotar uma abordagem mais flexível, integrando jogos estruturados e brincadeiras simbólicas conforme os objetivos pedagógicos e o perfil do grupo. Essa prática revela não apenas sensibilidade didática, mas também coerência com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que propõe o brincar como eixo norteador da Educação Infantil, em suas múltiplas expressões.

Dessa forma, os dados coletados permitem inferir que as professoras entrevistadas atribuem ao brincar um valor pedagógico significativo, articulando suas práticas lúdicas ao desenvolvimento global da criança. Tal compreensão revela alinhamento com as abordagens contemporâneas da educação e da psicologia do desenvolvimento, reafirmando a ludicidade como componente essencial para uma educação infantil de qualidade.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar o brincar como eixo pedagógico, os professores relataram limitações como a falta de tempo na rotina escolar, a escassez de recursos e materiais adequados, além da

pressão por cumprimento de conteúdos formais. Alguns também apontaram a ausência de formação específica para planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. Essas barreiras impactam a efetivação do brincar como prática central na Educação Infantil.

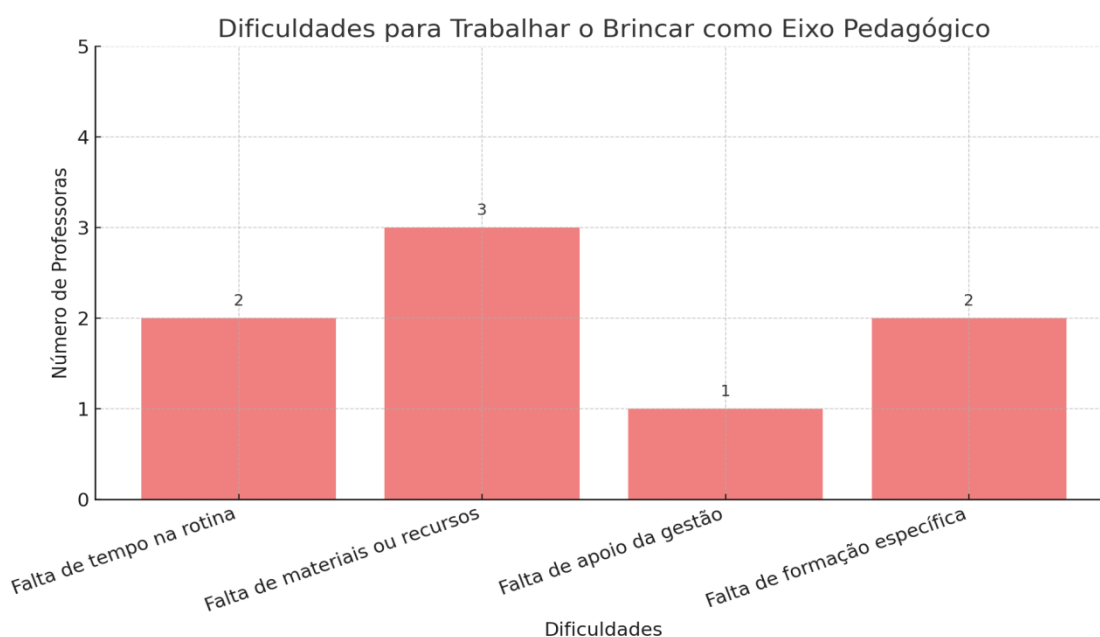


Gráfico2: Quais dificuldades você encontra para trabalhar o brincar como eixo pedagógico?
Fonte: Dados da Pesquisa(2025)

Com base nos dados representados no gráfico, observam-se diferentes obstáculos enfrentados pelas docentes para implementar o brincar como eixo pedagógico na Educação Infantil. As respostas revelam que a falta de materiais ou recursos foi a dificuldade mais citada, apontada por três professoras. Essa limitação compromete a qualidade das práticas lúdicas, uma vez que impede a oferta de ambientes estimulantes, variados e acessíveis, essenciais para o desenvolvimento infantil, como enfatiza Kishimoto (2010) ao destacar a importância dos recursos didáticos no processo do brincar educativo.

A falta de tempo na rotina escolar, mencionada por duas professoras, também aparece como uma barreira relevante. Muitas vezes, a rotina é excessivamente voltada para atividades dirigidas e cumprimento de conteúdos, o que reduz o espaço para brincadeiras espontâneas ou planejadas com intencionalidade pedagógica. Esse cenário é criticado por autores como Oliveira (2002), que defendem uma

organização curricular que valorize a infância e respeite os tempos e os modos próprios da criança aprender.

A falta de formação específica, igualmente indicada por duas participantes, destaca outro aspecto crucial: a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da Educação Infantil. A ausência de preparo técnico pode limitar a compreensão da ludicidade como instrumento de aprendizagem, conforme alertam Brougère (2004) e Campos (2011), que reforçam a importância da formação docente voltada à pedagogia do brincar.

Por fim, uma professora relatou a falta de apoio da gestão escolar, o que sugere que, embora as docentes reconheçam a relevância do brincar, a ausência de incentivo institucional pode enfraquecer a aplicação prática de propostas lúdicas. De acordo com Formosinho e Araújo (2007), a gestão pedagógica tem papel fundamental no fortalecimento de práticas inovadoras e no suporte aos professores.

Dessa forma, os dados indicam que, embora o brincar seja valorizado teoricamente, sua efetivação ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e organizacionais, que precisam ser superados por meio de políticas públicas, formação continuada e gestão escolar comprometida com a infância.

Quando questionados sobre a participação em formações continuadas relacionadas à ludicidade ou práticas pedagógicas do brincar, a maioria dos professores afirmou já ter participado, embora com frequência variável. Alguns destacaram a importância dessas formações para aprimorar suas práticas, enquanto outros relataram a necessidade de maior oferta e aprofundamento nesses temas para fortalecer a inserção do brincar no currículo escolar.

Quadro 6: Você já participou de formações continuadas sobre ludicidade ou práticas pedagógicas relacionadas ao brincar?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim. Participou de uma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação sobre práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil. Relatou que a formação contribuiu significativamente para planejar atividades com mais intencionalidade e alinhamento com a BNCC.
P2	Sim. Realizou uma especialização lato sensu em Educação Infantil, com módulo específico sobre ludicidade. Afirma que a formação aprimorou sua compreensão sobre o brincar como eixo pedagógico e reforçou sua prática com base teórica.
P3	Apenas informalmente. Disse que nunca participou de formação certificada, mas busca constantemente atualizações por meio de vídeos, artigos e trocas com colegas. Sente necessidade de cursos formais, porém enfrenta dificuldades de acesso.

P4	Não. Informou que, apesar do interesse, ainda não teve oportunidade de participar de capacitações voltadas exclusivamente para o brincar. Ressaltou que sente carência de apoio da gestão nesse aspecto.
P5	Apenas informalmente. Aponta que realiza estudos autônomos e participa de grupos de WhatsApp de educadoras que compartilham atividades lúdicas. Embora valorize o tema, reconhece que a ausência de formação formal limita suas possibilidades metodológicas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir das respostas obtidas, observa-se que das cinco professoras entrevistadas, duas afirmaram ter participado de formações continuadas formais sobre ludicidade e práticas pedagógicas relacionadas ao brincar. Outras **duas relataram ter acesso apenas a formações informais**, enquanto **uma declarou nunca ter participado de qualquer capacitação nesse campo**. Esses dados revelam um cenário em que a formação docente, embora presente para parte do grupo, ainda carece de sistematização e alcance universal.

A formação continuada é elemento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à ludicidade, conforme **destacam** Libâneo (2013) e Kishimoto (2010). Ambos autores defendem que o professor precisa compreender a função educativa do brincar, para que as atividades lúdicas não sejam tratadas apenas como momentos de recreação, mas como estratégias metodológicas intencionais que promovem o desenvolvimento integral da criança.

A predominância de formações informais revela uma lacuna nas políticas públicas de educação infantil. Muitas vezes, as práticas lúdicas são construídas a partir de experiências pessoais e não fundamentadas teoricamente, o que pode limitar a eficácia das propostas pedagógicas. Essa fragilidade é apontada por Oliveira (2002), que reforça a necessidade de formação crítica e reflexiva para os profissionais da infância.

Além disso, a ausência de formação formal em alguns casos compromete a articulação entre o brincar e os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual define o brincar como um eixo estruturante da prática educativa. Portanto, é imprescindível que redes de ensino invistam em programas de formação contínua que contemplem a ludicidade como tema central.

Em síntese, os dados revelam um cenário de avanços parciais, mas ainda marcado por desigualdades formativas, que precisam ser superadas por meio de

ações institucionais estruturadas, suporte pedagógico e investimento na qualificação profissional docente.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Diantes dos achados realizados ao longo desta pesquisa, observa-se a necessidade de ações interventivas que promovam a qualificação das práticas pedagógicas voltadas à ludicidade na Educação Infantil. As propostas de intervenção devem considerar tanto os desafios apontados pelas professoras quanto as diretrizes curriculares que colocam o brincar como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, é fundamental ofertar formações continuadas com foco específico em ludicidade, abordando teorias do desenvolvimento infantil e metodologias lúdicas intencionais. Essas formações devem ocorrer de maneira sistemática, com apoio institucional e certificação, promovendo o embasamento teórico-prático dos docentes. Além disso, propõe-se a **reestruturação da rotina escolar**, de modo a garantir tempo suficiente para o brincar espontâneo e planejado, considerando o tempo da criança como eixo de organização pedagógica, conforme orienta a BNCC (2017).

Outra intervenção necessária é o reaparelhamento das salas e espaços externos, com aquisição de materiais pedagógicos diversificados e seguros, que favoreçam a expressão criativa e o desenvolvimento motor e simbólico. Sugere-se ainda o envolvimento da gestão escolar na valorização do brincar, promovendo uma cultura institucional que reconheça o valor formativo da ludicidade.

Por fim, recomenda-se o fortalecimento do trabalho coletivo entre docentes, por meio de grupos de estudos e planejamento colaborativo, criando uma rede de apoio profissional e troca de saberes. Essas ações, se implementadas de forma articulada, podem contribuir significativamente para a elevação da qualidade da prática educativa na escola e o desenvolvimento integral das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender a relevância do brincar como elemento central para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na Educação Infantil. A investigação, conduzida por meio de questionário aplicado a cinco professoras, revelou percepções significativas sobre o papel das práticas lúdicas no processo de aprendizagem e na formação integral da criança. Os dados apontam que, embora as docentes reconheçam a importância do brincar e busquem incluí-lo em suas rotinas pedagógicas, ainda enfrentam desafios estruturais, como a escassez de recursos, falta de tempo e ausência de formações continuadas específicas sobre ludicidade.

O referencial teórico, fundamentado em autores como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (2007), Kishimoto (2010) e Brougère (2004), contribuiu para sustentar a compreensão do brincar não apenas como atividade espontânea, mas como um eixo estruturante da Educação Infantil, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A partir dessas bases, ficou evidente que o brincar promove não apenas o desenvolvimento das funções cognitivas, mas também favorece a socialização, o autoconhecimento, a empatia e a autorregulação emocional.

As análises indicam, ainda, que as professoras demonstram intencionalidade pedagógica ao planejar atividades lúdicas, ainda que muitas delas realizem esse processo com base em experiências empíricas ou formações informais. Portanto, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas que incentivem a formação continuada dos docentes, a valorização da ludicidade e o apoio da gestão escolar na construção de ambientes mais favoráveis ao brincar.

Conclui-se, assim, que o brincar é um direito da criança e uma necessidade pedagógica. Para que ele se efetive de forma qualificada nas instituições de Educação Infantil, é fundamental o compromisso coletivo entre professores, gestores e políticas educacionais. O brincar precisa ser resgatado como prática pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens significativas e experiências formadoras que respeitem a natureza da infância e os múltiplos modos de ser e aprender da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ludicidade e Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. Tools of the Mind: **The Vygotskian Approach to Early Childhood Education**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brincadeira e cultura: o jogo como espaço de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **O Jogo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação infantil: um estudo sobre indicadores e metodologias de avaliação**. In: Faria, A. L. G. et al. (Orgs.). *Qualidade na Educação Infantil: uma construção possível*. Campinas: Autores Associados, 2011.

COLL, César; PALACIOS, Javier; MARCHESI, Antonio. **Desenvolvimento psicológico e educação: a abordagem de Vygotsky**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DENHAM, Susanne A. **Emotional Development in Early Childhood**. New York: Guilford Press, 2006.

DENHAM, Susanne A. **Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?** *Early Education and Development*, v. 17, n. 1, p. 57–89, 2006

ELKONIN, Daniil. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1994.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Sara. **A formação de educadores e professores: desenvolvimento profissional e investigação**. Porto: Porto Editora, 2007.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Physical Knowledge in Preschool Education**. New York: Teachers College Press, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, Brincadeiras e o Desenvolvimento Infantojuvenil**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Prática e Política**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOYLES, Janet. **The Excellence of Play**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2002.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

REGO, Teresa Cristina. **Mediação pedagógica: a construção do conhecimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ana Maria; SILVA, Claudia. **Brincar e desenvolvimento socioemocional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS, Justino Magalhães dos. **Ludicidade e aprendizagem na infância**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Raquel R. dos; LIMA, Jaqueline P. de. **O Direito ao Brincar na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2021.

SILVA, Sílvia Helena Vieira da. **Espaços de Brincar na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/child-rights-convention>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

WALLON, Henri. **O Desenvolvimento da Inteligência na Infância**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.