ISSN: 2358-8829

O LÚDICO COMO FERRAMENTA À APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natalice Carvalho Ramalho[1]
Tatiana Costa Martins [2]

RESUMO

Este trabalho discute a ludicidade como dimensão constitutiva das infâncias e como possibilidade pedagógica para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A pesquisa surgiu de uma ação de extensão realizada na disciplina Projeto Integrador de Práticas Educativas II, em uma escola da rede pública municipal de Dianópolis, Tocantins, com turmas da pré-escola I e II. O objetivo geral foi compreender como jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de observação participante, escuta da narrativa de docentes e análise dos planejamentos das turmas. Durante a intervenção, foram confeccionados brinquedos, utilizados jogos como recurso de acolhimento e propostas atividades de estimulação psicomotora. A análise dos planejamentos indicou predominância da exposição de conceitos e pouca explicitação das experiências lúdicas, embora as narrativas docentes sobre a importância do brincar. Essa diferença entre o que se afirma e o que se registra não foi interpretada como falha individual das profissionais, mas como indício de desafios relacionados ao planejamento, às condições de trabalho e à formação docente. Os resultados reforçam que a ludicidade não deve ocupar um lugar secundário nem ser utilizada apenas para tornar conteúdos mais atrativos. Na Educação Infantil, brincar é um direito e uma forma de a criança conhecer a si mesma, relacionar-se com outras pessoas e atribuir sentidos ao mundo. Conclui-se que a integração entre intencionalidade pedagógica e a ludicidade pode tornar as experiências escolares mais significativas, desde que respeitados os ritmos, as diferenças e as culturas infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, natalicecarvalho@unitins.br;
[2] Doutoranda em Educação. Professora da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, tatiana.cm@unitins.br;

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

Brincar faz parte da maneira como a criança vive, observa e interpreta o mundo. Em uma brincadeira imaginativa, na montagem de um brinquedo ou na participação em um jogo, ela mobiliza todo seu ser, testa possibilidades, negocia regras, expressa sentimentos e constrói conhecimentos. Por isso, na Educação Infantil, a ludicidade não pode ser entendida apenas como um passa tempo, descanso ou recompensa oferecida depois de uma atividade considerada mais importante.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Compreende a creche e a pré-escola e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Trata-se de um período decisivo para a constituição da identidade, da autonomia, da linguagem e das relações sociais. Nesse processo, cuidar, educar e brincar são dimensões inseparáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece as Interações e a Brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. O documento também reconhece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017). Assim, a Brincadeira não é um recurso adicional, a ser empregado somente quando sobra tempo, mas uma experiência que deve atravessar o cotidiano das instituições. Essa orientação encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2010).

Reconhecer a centralidade do brincar implica defender uma prática com planejamento. Cabe ao professor organizar espaços, escolher e disponibilizar materiais, acompanhar interações, formular propostas e observar o modo como cada criança participa. A intencionalidade pedagógica, entretanto, não deve controlar inteiramente a experiência nem transformar toda brincadeira em exercício dirigido.

Este trabalho teve origem em uma ação de extensão desenvolvida na disciplina Projeto Integrador de Práticas Educativas II, em uma escola pública municipal de Dianópolis, Tocantins. A atividade foi realizada com turmas da pré-escola I e II. A aproximação com o cotidiano escolar permitiu observar como a ludicidade era compreendida pelas professoras e de que forma aparecia nos planejamentos e nas práticas acompanhadas.

ISSN: 2358-8829

O trabalho estruturou-se em âmbito metodológico na observação, na escuta das narrativas das professoras no campo de estágio e nos documentos analisados acerca dos planejamentos. Nas falas, as docentes reconheciam a importância dos jogos e das brincadeiras. Nos planejamentos consultados, porém, predominavam registros voltados à exposição de conceitos, com pouca menção explícita a brinquedos, jogos, brincadeiras ou linguagens artísticas. Essa diferença não permite concluir que as professoras não realizavam práticas lúdicas, pois o planejamento escrito não representa integralmente tudo o que ocorre em sala. Ainda assim, o dado evidencia a necessidade de refletir sobre a relação entre concepções pedagógicas, documentação do trabalho e condições concretas de atuação.

O objetivo geral foi investigar como elementos lúdicos podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor das crianças. Como objetivos específicos, buscou-se identificar características que tornam as experiências lúdicas significativas; analisar possibilidades de utilização de jogos e brinquedos em propostas pedagógicas; e compreender, com base nas observações e nas percepções das professoras, como essas experiências interferem no envolvimento e na participação infantil.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de experiências, percepções e relações construídas no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Dianópolis, Tocantins, com turmas da pré-escola I e II. A ação integrou as atividades da disciplina Projeto Integrador de Práticas Educativas II e articulou formação acadêmica, extensão e aproximação com a escola pública.

O percurso metodológico estruturou-se pela observação participante. As acadêmicas acompanharam momentos da rotina escolar e participaram da organização e da realização de propostas lúdicas. A opção por essa modalidade permitiu observar as crianças em interação com colegas, professoras, materiais e espaços, sem reduzir a análise a respostas verbais ou a resultados de atividades isoladas.

Foram empregadas três estratégias para a produção das informações: escuta das narrativas docentes, análise documental dos planejamentos de aula e registro das

ISSN: 2358-8829

observações realizadas durante a intervenção. As entrevistas abordaram a compreensão das professoras sobre a ludicidade e sua presença no trabalho pedagógico. A análise documental procurou identificar como jogos, brinquedos, brincadeiras, movimento e linguagens artísticas eram incorporados aos registros do planejamento.

Na etapa de intervenção, foram confeccionados brinquedos e utilizados jogos já disponíveis, com a finalidade de ampliar as possibilidades de acolhimento, interação e exploração. Também foram realizadas propostas de estimulação psicomotora, respeitando as formas de participação das crianças. A ampliação do acervo da escola constituiu uma ação concreta de colaboração, mas não foi tomada como solução suficiente para os desafios observados, uma vez que a existência de materiais não garante, por si só, experiências lúdicas de qualidade.

A interpretação dos dados foi realizada mediante a aproximação entre as informações produzidas em campo e o referencial teórico. Consideraram-se as falas das professoras, os elementos presentes nos planejamentos e as manifestações das crianças durante as atividades. Os resultados apresentados referem-se às percepções e situações observadas no contexto investigado.

A análise concentrou-se nas práticas e nos processos pedagógicos, sem atribuir às profissionais responsabilidade individual por questões que também podem envolver tempo de planejamento, disponibilidade de materiais, organização institucional e oportunidades de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra lúdico tem origem no latim ludus e está relacionada ao jogo e à Brincadeira. No campo educacional, entretanto, a ludicidade não se limita ao uso de objetos ou à realização de atividades divertidas. Para Luckesi (2002), a experiência lúdica envolve participação inteira e envolvimento do sujeito. Isso significa que um material considerado lúdico pelo adulto não produzirá necessariamente uma vivência lúdica para toda criança. A experiência depende da relação estabelecida, do contexto e da liberdade de participação.

Essa compreensão ajuda a evitar uma visão instrumental do brincar. Quando toda Brincadeira é planejada apenas para ensinar letras, números, cores ou formas, corre-se o risco de esvaziar seu potencial de estimular a criatividade e protagonismo da criança.

ISSN: 2358-8829

Toda prática pedagógica com intencionalidade deve alinhar-se com a curiosidade, a imaginação e as escolhas infantis. O professor não precisa determinar previamente todos os sentidos da experiência; necessita observar, escutar e reorganizar sua ação a partir do que as crianças produzem.

Kishimoto (2000) contribui para distinguir jogo, brinquedo e brincadeira. O brinquedo é o objeto que sustenta determinadas representações, enquanto a brincadeira corresponde à ação realizada pela criança. O jogo envolve significados culturais e regras que podem ser explícitas ou construídas durante a própria atividade. Essas distinções mostram que disponibilizar materiais é apenas uma parte do trabalho: é preciso considerar como as crianças se apropriam deles, transformam-nos e criam novas possibilidades.

Na perspectiva de Piaget (1976), o jogo acompanha o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Os jogos de exercício relacionam-se à repetição de movimentos e ações; o jogo simbólico envolve representação e faz de conta; e os jogos de regras exigem compreensão e negociação de normas. Nas turmas de pré-escola, o jogo simbólico ocupa lugar importante, pois permite que a criança represente situações vividas, experimente papéis e reelabore experiências.

Essa classificação não deve ser usada como uma sequência rígida ou como padrão para avaliar todas as crianças. O desenvolvimento infantil é marcado por ritmos, trajetórias e contextos distintos. Crianças da mesma idade podem demonstrar maneiras diversas de brincar. Cabe à escola ampliar as experiências disponíveis e evitar expectativas homogêneas ou comparações que desconsiderem diferenças individuais, sociais e culturais.

Vigotski (1991) entende o desenvolvimento como um processo constituído nas relações sociais e mediado pela cultura. Em sua abordagem, a Brincadeira cria condições para que a criança atue para além de comportamentos já consolidados. Ao assumir papéis, seguir regras e atribuir novos significados aos objetos, ela mobiliza imaginação, linguagem e autorregulação. A mediação de adultos e de outras crianças pode favorecer aprendizagens que ainda não ocorreriam de maneira independente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue fazer com auxílio. Essa formulação não significa que o adulto deva conduzir todas as ações. A intervenção pedagógica precisa ser sensível ao momento em que a criança necessita de apoio e àquele em que deve

ISSN: 2358-8829

experimentar por conta própria. Uma mediação excessiva pode limitar a iniciativa e a autoria infantil.

Wallon (2007) destaca a integração entre movimento, afetividade e cognição. A criança pequena aprende com o corpo, com os gestos e com as emoções. Desse ponto de vista, propostas que envolvem equilíbrio, coordenação, deslocamento, manipulação e expressão corporal não são intervalos entre aprendizagens intelectuais: constituem formas de aprender. Um ambiente emocionalmente acolhedor também favorece a segurança necessária à exploração.

Winnicott (1975) compreende o brincar como um espaço de criatividade e constituição subjetiva. É na experiência de brincar que a criança pode experimentar, criar e relacionar realidade interna e externa. Essa contribuição reforça a necessidade de ambientes que não sejam inteiramente controlados por tarefas e respostas previamente definidas. O espaço educativo deve permitir invenção, repetição, mudança de percurso e elaboração de sentimentos.

Huizinga (2019), ao analisar o jogo como fenômeno cultural, ressalta características como liberdade, delimitação de tempo e espaço e presença de regras. Sua contribuição permite compreender que o jogo não é apenas preparação para atividades consideradas sérias. Ele possui valor cultural próprio, produz vínculos e cria formas particulares de participação.

No âmbito normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas tenham como eixos as Interações e a Brincadeira (Brasil, 2010). A BNCC reafirma essa orientação e estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses documentos sustentam a compreensão de que brincar é um direito da criança, e não uma concessão eventual da escola.

A formação docente também se relaciona diretamente com a consolidação de práticas lúdicas. Costa Martins e Abrão (2025) discutem a articulação entre formação teórica e experiência no cotidiano escolar frente às práticas de extensão, apresentando como fundamental à formação inicial o pensamento acerca da aproximação entre universidade e escola.

A ação extensionista é capaz de aproximar as acadêmicas das situações concretas da escola e favorecer a reflexão sobre a identidade profissional. Esse encontro, contudo, deve ser baseado em colaboração, e não na ideia de que a universidade leva um conhecimento pronto a uma escola desprovida de saberes. As professoras conhecem as

ISSN: 2358-8829

crianças, as famílias e a realidade institucional; as acadêmicas, por sua vez, podem contribuir com estudos e propostas. É nesse diálogo que a formação se fortalece.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos planejamentos indicou que os registros se concentravam principalmente na apresentação de conceitos e na descrição de atividades dirigidas. Jogos, brinquedos, brincadeiras e linguagens artísticas apareciam de maneira pouco explícita. Nas narrativas, por outro lado, as professoras afirmaram reconhecer a importância da ludicidade e relataram perceber seus efeitos positivos na participação das crianças.

Percebeu-se uma diferença entre discurso e planejamento docente, embora o planejamento escrito não contemple todas as experiências realizadas e todos os desdobramentos que acontecem em sala de aula. Mesmo assim, este distanciamento pode considerar que a ludicidade ainda precisa ocupar um lugar mais claro na organização e na documentação da prática.

Durante a intervenção, foram utilizados jogos e brinquedos em momentos iniciais e intermediários das aulas. As propostas incluíram acolhimento, exploração de materiais e atividades psicomotoras. As crianças demonstraram curiosidade diante dos objetos e participaram de maneira mais ativa quando puderam tocar, movimentar-se, escolher, cooperar e propor formas de brincar.

As professoras perceberam maior envolvimento das crianças nessas situações. Houve mais interação entre pares, comunicação de ideias e disposição para participar. Esses indícios dialogam com Kishimoto (2000), para quem o jogo possibilita expressão, criação e produção de significados. Também se aproximam da perspectiva de Vigotski (1991), segundo a qual a interação social e a mediação ampliam as possibilidades de aprendizagem.

No campo psicomotor, as propostas favoreceram movimentos de coordenação, equilíbrio, deslocamento e manipulação de objetos. Esses aspectos não foram tratados como treinamento separado das demais dimensões do desenvolvimento. Conforme Wallon (2007), movimento, emoção e cognição constituem uma unidade. Quando a criança movimentava o corpo, aguardava sua vez ou tentava novamente uma ação, mobilizava simultaneamente aspectos motores, afetivos e sociais.

ISSN: 2358-8829

A construção e a ampliação do acervo de jogos ofereceram novos recursos à escola. O ponto central está na organização do ambiente, no tempo concedido e na escuta das crianças, bem como nos processos de acolhimento. A inserção de jogos no início das atividades contribuiu para tornar a entrada na rotina mais tranquila e favorecer aproximações entre crianças e adultos. Esse resultado pode ser compreendido a partir de Wallon (2007), ao destacar o papel da afetividade no desenvolvimento, e de Winnicott (1975), para quem um ambiente suficientemente seguro favorece a criatividade e a exploração.

As experiências também se relacionaram aos direitos previstos na BNCC. Ao brincar em grupo, as crianças puderam conviver; ao escolher materiais e participar da organização, exerceram o direito de participar; ao manipular objetos, exploraram propriedades e possibilidades; ao narrar e criar situações, expressaram ideias e emoções; e, ao perceber suas capacidades e limites, avançaram no conhecimento de si. A articulação entre esses direitos demonstra que a aprendizagem infantil não ocorre de maneira compartimentada.

A intervenção contribuiu ainda para a formação das acadêmicas. A aproximação com a escola mostrou que o planejamento não é mera formalidade, mas um instrumento que orienta decisões e também precisa permanecer aberto ao inesperado. As reações das crianças nem sempre corresponderam ao que havia sido imaginado, exigindo observação, adaptação e escuta.

Nessa direção, Costa Martins e Abrão (2025) defendem a aproximação entre formação e cotidiano escolar. A experiência vivida a partir da prática extensionista permitiu compreender que a identidade docente se constrói no diálogo entre estudos acadêmicos e situações concretas. Não se trata apenas de aplicar teorias, mas de utilizá-las para interpretar a realidade, questionar decisões e construir outras possibilidades com a comunidade escolar.

A principal contribuição da experiência não está em afirmar que determinado jogo produz automaticamente uma aprendizagem, mas em mostrar que propostas abertas à ação infantil podem ampliar as oportunidades de interação, expressão, movimento e construção de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

A experiência desenvolvida em uma escola pública municipal de Dianópolis, a partir de ações extensionista propostas pela disciplina de Projeto Integrador de Práticas Educativas II, no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins, evidenciou que a ludicidade pode favorecer a participação, a interação, a expressão e o envolvimento das crianças. Jogos, brinquedos e brincadeiras criaram situações nas quais elas puderam agir sobre os materiais, relacionar-se com os colegas e mobilizar diferentes dimensões do desenvolvimento.

Os momentos de escuta das narrativas docentes e a análise dos planejamentos identificaram uma diferença entre a importância atribuída ao brincar nas falas das professoras e sua presença nos documentos de registro do planejamento. Esse resultado não deve alimentar julgamentos sobre a competência das profissionais, e convida a investigar as condições de planejamento, os modelos de registro adotados pela escola e pela rede pública, a disponibilidade de recursos e as oportunidades de formação continuada. Enfim, a complexidade que está no entorno de toda situação observada.

Defender o lúdico como ferramenta de aprendizagem não significa transformar toda Brincadeira em instrumento para ensinar conteúdos. A Brincadeira possui valor em si e integra os direitos das crianças. Quando incorporada ao trabalho pedagógico, deve preservar espaço para imaginação, escolha e criação. O desafio docente está em planejar sem controlar inteiramente e em intervir sem retirar o protagonismo infantil.

A ação extensionista contribuiu para a formação das acadêmicas ao aproximar teoria e prática e ao demonstrar que a escola é um espaço de produção de conhecimentos. A ampliação do acervo de jogos representou uma contribuição material, mas o aprendizado mais significativo esteve no encontro com crianças e professoras e na necessidade de observar, escutar e rever propostas.

Compreende-se que a ludicidade precisa integrar o cotidiano da Educação Infantil de forma contínua, e não apenas aparecer em datas comemorativas ou momentos isolados. Para isso, são necessários planejamento, tempo, ambientes adequados, materiais acessíveis e formação docente. Acima de tudo, é necessário reconhecer a criança como sujeito capaz de criar culturas, formular hipóteses, estabelecer relações e participar das decisões que dizem respeito às suas experiências.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2358-8829

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COSTA MARTINS, Tatiana; ABRÃO, Ruhena Kelber. Perspectivas ao PIBID no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. Capim Dourado: Diálogos em Extensão, Palmas, v. 8, n. 1, p. 119-138, 2025.

HUIZINGA, Johan**. Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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