

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pamela da Silva Cunha

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
RESGATANDO O BRINCAR NO PROCESSO APRENDIZAGEM

RESENDE

2025

Pamela da Silva Cunha

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
RESGATANDO O BRINCAR NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Ms. Alice Kulina Simon
Esteves

RESENDE
2025

Catálogo na fonte
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

C972	<p>Cunha, Pamela da Silva A ludicidade como ferramenta no desenvolvimento infantil: resgatando o brincar no processo aprendizagem / Pamela da Silva Cunha - 2025 46 f.</p> <p>Orientador: Alice Kulina Simon Esteves Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Ludicidade. 5. Brincar. I. Esteves, Alice Kulina Simon. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU 371.382(043)</p>
------	--

Pamela da Silva Cunha

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
RESGATANDO O BRINCAR NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA AVALIADORA:

Prof^a. Dr^a. Ana Alice Kulina Simon Esteves

Prof^a. Ms. Alice Kulina Simon Esteves

Resende, 24 de novembro de 2025.

Dedico este trabalho a minha mãe por sempre me apoiar e investir na minha educação. Aos meus professores por todo o suporte e a Deus

AGRADECIMENTOS

Diante de todo o percurso encontramos pessoas que nos inspiram, deixam a caminhada mais leve e nos impulsionam.

Agradeço, primeiramente à Deus pela minha vida e por me dar forças para nunca desistir desse sonho, mesmo diante dos desafios enfrentados durante todo o período.

Minha família que acreditou em mim quando até eu mesma duvidei, minha mãe, minha maior apoiadora, sempre sonhou junto comigo e não mediu esforços para que eu chegasse até aqui. Ao meu namorado, por me apoiar, sempre mostrar como sou capaz e por toda paciência.

À minha orientadora, Alice Kulina, pelo acolhimento, pela escuta atenta e pelas contribuições valiosas que enriqueceram meu percurso.

À todos os professores do curso de pedagogia por todos os ensinamentos, especialmente, professora Karla que com toda calma e carinho deixou o caminho mais leve, com sua escuta e apoio se tornou fundamental para a conclusão desta jornada.

As minhas amigas, Raquel e Jessika, por estarem ao meu lado nos dias bons e principalmente nos dias ruins, que foram companheiras de surtos e de risadas, as conversas, desabafos e momentos de descontração foram essenciais para que eu seguisse em frente.

À minha turma de Maternal II, que foi uma verdadeira fonte de inspiração para este trabalho. Cada descoberta, sorriso, choro e conquista vivida com eles me mostrou, na prática, a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

À professora Cassia, do Ensino Fundamental, que sempre me apoiou e incentivou nesta escolha, sendo uma inspiração e fazendo toda a diferença na minha trajetória.

E, por fim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.[...]”

Fernando Pessoa

RESUMO

O brincar configura-se como um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil, por promover a construção de conhecimentos e potencializar o desenvolvimento das diferentes habilidades que compõem a formação integral da criança. Este Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade de Resende/RJ, está situado na área de Educação, Saúde e Esportes, alinhando-se à linha de pesquisa em Educação Infantil. A partir de uma revisão de literatura, o estudo tem como objetivo investigar a importância da ludicidade para o desenvolvimento, destacando os impactos da redução das práticas lúdicas na educação infantil e a necessidade de preservar o brincar para o aprendizado integral da criança. Os resultados evidenciam a urgência de resgatar o brincar como eixo central da Educação Infantil, garantindo práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

Play is recognized as an essential element for child development, as it promotes knowledge construction and enhances the development of the various skills that contribute to the child's integral formation. This Undergraduate Thesis, presented to Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, in the Pedagogy degree program, in the city of Resende/RJ, is situated in the field of Education, Health, and Sports, aligned with the research line in Early Childhood Education. Based on a literature review, the study aims to investigate the importance of playfulness for development, highlighting the impacts of reducing playful practices in early childhood education and the necessity of preserving play for the child's comprehensive learning. The results underscore the urgency of reinstating play as a central axis of Early Childhood Education, ensuring pedagogical practices that respect each child's pace.

Keywords: Playfulness. Early Childhood Education. Play. Child Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As crianças operárias unem-se aos adultos na greve de 1º de maio de 1907, em defesa da jornada de 8 horas de trabalho.....	17
Figura 2 - Foto de um Jardim de Infância no Brasil, em 1875.....	18
Figura 3 - Grupo de crianças de cinco anos de idade, pintura na vertical.....	23
Figura 4 - Criança utilizando dispositivos eletrônicos.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil.....	32
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA	17
3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITO ALÉM DO BRINCAR	21
3.1. Jogo, Brinquedo e Brincar: Caminhos Lúdicos para o Aprender.....	25
3.2. O Brincar Intencional e o Educador como Facilitador	30
4. REVALORIZANDO A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
4.1. Alfabetização Precoce: Desafios e Riscos na Educação Infantil	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUÇÃO

A palavra ludicidade, de acordo com o dicionário, significa a qualidade ou característica do que é lúdico, ou seja, que é relacionado a jogos, brinquedos, e divertimentos. Diretamente relacionada ao ato de brincar, considerada a expressão mais genuína e significativa na infância, a ludicidade é inerente ao ser humano, principalmente na infância, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. De forma prazerosa a criança conhece o mundo e se sente parte dele, desenvolvendo-se em diferentes aspectos, seja físico, social, cognitivo ou psicológico, que servirão de base ao longo de sua vida.

Desde os primeiros anos de vida de uma criança o estímulo lúdico favorecerá o desenvolvimento das relações sociais, a comunicação, o raciocínio lógico, a coordenação motora, as emoções e diversos aspectos. Atualmente, a prática do brincar dentro da sala de aula, tem sido subestimado e tem ficado em segundo plano, enquanto o ensino conteudista prevalece nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa abordagem centrada no professor como transmissor de conhecimento e o aluno apenas um receptor passivo, desconsidera o princípio do desenvolvimento infantil que valoriza as experiências, as interações e as vivências concretas.

Paralelamente, destaca-se o aumento do uso de tecnologias e dispositivos eletrônicos na infância, fenômeno que tem se tornado cada vez mais comum nos lares e, dentro das instituições de ensino, quando utilizados de forma excessiva ou inadequada pode prejudicar o desenvolvimento integral da criança. Embora sejam ferramentas valiosas quando bem utilizadas, os recursos digitais e a tecnologia pode limitar a imaginação, as relações sociais e as experiências relacionadas à infância. A substituição do tempo dedicado às brincadeiras pela exposição prolongada a dispositivos eletrônicos representa uma perda significativa das experiências fundamentais ao desenvolvimento integral da criança.

Diante dessa concepção, a problemática deste Trabalho de Conclusão de Curso se relaciona diretamente ao fato de que muitas instituições de ensino, influenciadas pela busca por reconhecimento acadêmico e/ou pelas expectativas das famílias, têm inserido precocemente o ensino formal e conteudista da alfabetização, reduzindo significativamente o tempo e o espaço destinados às atividades lúdicas. Embora essa antecipação possa, em alguns casos, acelerar o processo de leitura e escrita, tal ênfase no ensino estruturado desconsidera a importância da ludicidade na

aprendizagem e no desenvolvimento global da criança.

Este trabalho possui como objetivo investigar o papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil, com ênfase nas consequências da diminuição das práticas lúdicas no ambiente escolar. Este estudo visa, analisa a importância do brincar, defendendo a ludicidade como uma ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral da criança no contexto da educação infantil. Neste contexto, destacando a importância e o papel do professor dentro das práticas que valorizam o desenvolvimento integral da criança, atuando de forma intencional ao planejar e propor situações de aprendizagem que sejam significativas, desafiadoras e prazerosas. Garantindo que essas vivências respeitem as necessidades, os interesses e os direitos das crianças, reconhecendo o brincar como uma linguagem essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral na primeira infância.

A presente pesquisa será desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando como principal procedimento a revisão bibliográfica, uma vez que busca investigar e analisar as contribuições teóricas sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e o impacto das práticas pedagógicas que priorizam a alfabetização precoce em detrimento do brincar. Com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam temas relacionados ao brincar e ao desenvolvimento infantil.

O levantamento do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa foi realizado a partir de trocas e indicações da orientadora Alice Kulina, bem como por meio de buscas autônomas em bases de dados acadêmicas, como o Google Acadêmico e a plataforma SciELO. Para a seleção de textos pertinentes ao objeto de estudo, foram utilizadas palavras-chave como “educação infantil”, “desenvolvimento”, “ludicidade”, “professor” e “recursos”, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a importância do brincar no processo de aprendizagem, o papel do docente como mediador das experiências infantis e os recursos pedagógicos utilizados no ambiente escolar. Os resultados dessas buscas demonstraram um expressivo volume de produções acadêmicas: os termos “educação infantil”, “desenvolvimento” e “ludicidade” juntos retornaram aproximadamente 15.900 publicações entre os anos de 2015 a 2025. Os termos “recursos” e “professor” apresentaram cerca de 77.000 resultados no período de 2020 a 2025, evidenciando uma produção ainda mais ampla e recente. O termo “alfabetização precoce” obteve apenas 538 resultados no mesmo intervalo, sugerindo uma produção mais restrita ou menos explorada sobre essa

temática. A inclusão desses termos teve como finalidade ampliar a discussão sobre fatores que podem impactar negativamente o desenvolvimento infantil, especialmente em contextos onde o brincar é negligenciado ou substituído por práticas antecipadas de alfabetização. Parte das obras utilizadas foi acessada por meio da plataforma Minha Biblioteca, disponível no ambiente virtual da Faculdade de Filosofia e Letras Dom Bosco, permitindo o acesso a referências teóricas clássicas e contemporâneas que enriquecem a fundamentação desta pesquisa.

O presente estudo foi organizado em três capítulos, que possibilitaram discutir a temática com base em referenciais teóricos que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa, desta forma, separados em: histórico da Educação Infantil; o brincar como ferramenta pedagógica; e os desafios enfrentados no contexto de um ensino conteudista, analisando como a ludicidade pode atuar como contraponto a práticas que priorizam apenas a transmissão de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento integral da criança.

Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta um panorama histórico sobre a construção da Educação Infantil, abordando as transformações na concepção de infância desde a Antiguidade até os dias atuais. Para isso, serão analisadas as contribuições de autores como Philippe Ariès (1981), Friedrich Froebel (1975) e Mary Del Priore (1991), em articulação com documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O capítulo dois, dividido em dois subtópicos, aborda a importância da ludicidade como elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Autores como Winnicott (1975) destacam o brincar como uma experiência criativa e terapêutica que ocorre em um “espaço potencial” seguro, no qual a criança expressa sentimentos, vivências e constrói sua identidade. No primeiro subtópico, são discutidos os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, com base nas principais contribuições de Kishimoto (1996, 2002, 2010). Já o segundo subtópico enfatiza o papel do professor nas experiências lúdicas e o ambiente como potencializador do processo educativo, fundamentando-se em autores como Malaguzzi (2016). Em síntese, o capítulo evidencia que a ludicidade vai muito além do simples ato de brincar: constitui-se como um direito da criança, uma forma de expressão e uma poderosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral.

O terceiro capítulo aborda a revalorização da ludicidade na Educação Infantil, discutindo como o brincar vem sendo progressivamente substituído por práticas

conteudistas e pelo uso excessivo de tecnologias, tanto na escola quanto fora dela. O capítulo enfatiza a necessidade de resgatar o brincar como eixo central do processo educativo e essencial ao desenvolvimento integral da criança. No subtópico seguinte, é discutida a problemática da alfabetização precoce, que antecipa etapas do aprendizado e desconsidera a ludicidade como parte fundamental da infância. Apoiando-se em autores como Goulart (2005), Emília Ferreiro (1987; 2017) e Kramer e Abramovay (1985), o capítulo defende que a inserção da leitura e da escrita na Educação Infantil deve ocorrer de forma significativa, contextualizada e integrada às práticas lúdicas, respeitando o ritmo, os interesses e os direitos da criança de aprender brincando. Encerrando com as considerações finais, apresentando os objetivos alcançados e os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Desde a Antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas inferiores na sociedade, muitas vezes as crianças eram vistas como mini adultos e inseridas em atividades deste mundo, como trabalho, festas e rituais. Como cita Philippe Ariés:

...primeiro, a de que na vida cotidiana das crianças estavam misturadas os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar crianças por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÉS, 1981, p. 43).

Embora a escola já existisse, a frequência escolar e o direito à educação das crianças eram frequentemente negligenciados, situação que se intensificou com a Revolução Industrial, período em que a exploração da mão de obra infantil se tornou prática comum, em razão do seu baixo custo. Ademais, a extensa jornada de trabalho passou a constituir um dos principais fatores que contribuíam para o abandono escolar.

Figura 1 - As crianças operárias unem-se aos adultos na greve de 1º de maio de 1907, em defesa da jornada de 8 horas de trabalho



Fonte: Del Priore, Mary. Histórias das Crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto.

A criação de políticas sociais e a formulação de leis, entre outras medidas, surgiram como resposta à exploração do trabalho infantil, visando proteger crianças em situação de vulnerabilidade.

Com o advento da Revolução Industrial, um número significativo de mulheres passou a integrar o mercado de trabalho, impulsionado pela necessidade de mão de obra nas fábricas. Diante dessa nova realidade, tornou-se essencial a criação de espaços adequados para o acolhimento e cuidado das crianças enquanto suas mães exerciam atividades. Assim, surgiram os primeiros jardins de infância, concebidos inicialmente como instituições voltadas ao cuidado infantil, onde as crianças recebiam orientações sobre higiene, saúde, alimentação e normas de convivência social.

Inspirado no modelo europeu, a implantação do primeiro jardim de infância no Brasil ocorreu em 1875, fundamentada nas concepções pedagógicas de Friedrich Froebel, um pedagogo alemão que ficou conhecido como o criador do conceito de jardim de infância e um dos pioneiros da educação infantil. Sua teoria educacional enfatizava a importância do brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, valorizando a aprendizagem ativa e a interação com o ambiente. Esse jardim de infância causou uma verdadeira reviravolta na educação brasileira, como reconheceu um artigo no jornal *Cruzeiro* quatro anos depois, evidenciando o impacto e a relevância dessa inovação no cenário educacional da época.

Figura 2 - Foto de um Jardim de Infância no Brasil, em 1875



Fonte: Diário da Liberdade, publicado em 2013

Froebel acreditava que a educação deveria respeitar o ritmo natural da criança e estimular seu crescimento físico, intelectual e emocional por meio de atividades lúdicas e experiências sensoriais. Inicialmente, essas instituições eram destinadas exclusivamente às crianças da elite. Posteriormente, em 1909, foi inaugurado o primeiro jardim de infância público no Rio de Janeiro, consolidando o compromisso do Estado com a educação infantil e ampliando o acesso das crianças a um ambiente que, além do cuidado, proporcionava estímulos essenciais ao seu desenvolvimento integral.

[...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e, em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância, anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, (...), atendia aos filhos da burguesia paulistana. (KUHLMANN, 1998, p. 82).

No século XX a infância se torna reconhecida como fase imprescindível para a formação humana, conhecido como século da criança, neste momento intensificaram os estudos sobre a infância, esse movimento resultou em avanços significativos na área da educação. O aprofundamento sobre o cuidado, a preservação e a preparação da infância se iniciam. Em torno do movimento da Escola Nova, com uma perspectiva inovadora coloca a criança como centro do processo de aprendizagem ativa e autônoma.

O movimento enfrentou resistência e grandes debates. Os opositores da Escola Nova defendiam uma concepção de jardim de infância limitado a um papel meramente assistencialista, considerando a escola como um espaço voltado exclusivamente para o cuidado e a segurança das crianças enquanto suas mães se ausentavam para trabalhar. Além disso, viam a instituição como direcionada, principalmente, para as crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade, sendo, portanto, entendida como um gesto de caridade, um meio de proporcionar algum tipo de amparo para aqueles que não tinham acesso aos cuidados necessários em suas casas. De acordo com BASTOS (2001), algumas personalidades afirmavam que:

O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo. (Conselheiro Junqueira). Também manifestou-se o professor Alberto Brandão, afirmando que 'os jardins-de-infância', na Europa e nos países em que eles existem, tem por fim proteger as crianças pobres e dar margem a que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois instituições de caridade e de economia social. Entre nós podem ser combatidos sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de-infância arrancando do lar a criança o mais cedo ainda (BASTOS, 2001, p. 63)

Essa perspectiva restringia o entendimento do jardim de infância a um ambiente de abrigo temporário, onde o foco não estava no desenvolvimento intelectual, mas apenas na proteção das crianças. No decorrer do século XX, em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, um marco na história das políticas voltadas para a infância no Brasil. Esse evento reuniu especialistas, médicos, educadores e autoridades com o objetivo de discutir e propor medidas que garantissem o bem-estar, a saúde e a educação das crianças. O congresso refletiu a crescente preocupação com a proteção da infância em um período de urbanização e transformações sociais, contribuindo para o avanço das políticas públicas e para a criação de instituições voltadas ao desenvolvimento infantil no país.

Com a grande procura a pré-escola divido o aumento das mulheres no mercado de trabalho. Em 1961 a primeira lei incluindo os jardins de infância foi estabelecida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61).

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária

(LDB, 1961).

Em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reafirmou, no Capítulo IV, artigo 54, inciso IV, o direito das crianças de 0 a 6 anos ao acesso à educação em creches e pré-escolas. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação infantil passou a ser oficialmente integrada ao sistema nacional de ensino, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Seu principal objetivo foi assegurar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos. Além disso, a LDB, no Título V, Capítulo II, Seção II, artigo 30, estabeleceu que a educação infantil deveria ser oferecida em duas modalidades: creches, destinadas a crianças de até 3 anos, e pré-escolas, voltadas para crianças de 4 a 6 anos.

A Educação Infantil no Brasil, que teve início com um caráter assistencialista e restrito a determinadas classes sociais, evoluiu para um modelo voltado ao desenvolvimento integral da criança, garantindo seu direito à aprendizagem e ao cuidado desde os primeiros anos de vida.

Atualmente, continua a ser um campo de desafios e avanços, exigindo constantes investimentos e aprimoramentos para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades e potencialidade.

3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITO ALÉM DO BRINCAR

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança. Ao incorporar práticas lúdicas dentro da sala de aula o ambiente se torna significativo e prazeroso, a criança estabelece conexão emocional com a experiência, contribuindo significativamente para a assimilação dos conteúdos de forma mais natural, efetiva e espontânea, sobretudo quando essas experiências estão conectadas à sua realidade e ao seu contexto sociocultural.

O brincar é parte essencial do desenvolvimento infantil, não se restringindo a uma atividade de lazer desvinculada da mediação docente. Ao contrário, trata-se de um momento rico de aprendizagem, no qual são mobilizadas e desenvolvidas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, contribuindo de maneira integral para a formação da criança. Um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na educação infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o direito ao brincar. Este direito não apenas garante à criança o acesso a momentos lúdicos, mas também reconhece o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Na BNCC, o brincar é visto como um processo de aprendizagem ativa e significativa, onde as crianças são protagonistas de suas experiências, explorando o mundo ao seu redor, interagindo com os outros e construindo conhecimentos de forma prazerosa e envolvente.

Reconhecer o brincar como um direito da criança e parte fundamental do seu desenvolvimento é indispensável, especialmente considerando que, além de favorecer o desenvolvimento integral, brincar também contribui significativamente para o aprimoramento de habilidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio lógico, a memorização, a atenção, a concentração e a criatividade. Tais competências, quando estimuladas na infância se tornam alicerces ao decorrer da vida escolar.

Autores como, Donald Woods Winnicott, destacado psicanalista britânico, desenvolveu importantes teorias e conceitos sobre o brincar na infância, ele acreditava que brincar era uma atividade central para o desenvolvimento saudável das crianças e desempenhar um papel fundamental no estabelecimento de uma identidade e autoconhecimento. Winnicott enfatizou a importância do "espaço potencial" na brincadeira, que é um espaço imaginativo e seguro onde uma criança pode explorar e experimentar.

É aqui, que desenvolve o uso de símbolos e que representam, a um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo exterior e os fenômenos da pessoa individual que está sendo examinada [...] a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural (Winnicott, 1975, p.151).

O espaço potencial não é um local físico específico, mas sim um estado mental e emocional que pode ser alcançado durante a brincadeira. Esse espaço é facilitado pela presença de um ambiente seguro, um cuidador responsivo e objetos transicionais que fornecem um senso de continuidade e familiaridade. Ele se manifesta em diferentes brincadeiras, como no ato de desenhar e pintar, em que a criança transita entre sua realidade interna e o mundo externo, expressando sentimentos e vivências de forma simbólica e criativa, fortalecendo sua identidade e contribuindo para o desenvolvimento emocional.

Figura 3 - Grupo de crianças de cinco anos de idade, pintura na vertical



Fonte: Portal do Professor- MEC/Vania Broering/2012/-arquivo do NDI-UFSC

A contribuição de Winnicott sobre o brincar na infância enfatiza a importância do brincar como uma atividade criativa, imaginativa e terapêutica para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ele destacou a necessidade de um ambiente seguro e de cuidadores responsivos para apoiar o brincar de forma saudável e proporcionar um espaço potencial para que as crianças explorem e se desenvolvam plenamente.

Através da ludicidade, a criança se expressa livremente, explorando suas

emoções, frustrações, sonhos e construindo sua identidade. O brincar não é apenas uma atividade livre, mas uma parte essencial da vida da criança, que a torna ativa, participativa e protagonista no processo educativo. A ludicidade é, portanto, uma ferramenta fundamental no ensino, pois aumenta o interesse dos alunos e torna o aprendizado mais prático e prazeroso, deixando de ser uma tarefa cansativa.

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre em fases distintas. No contexto da educação infantil, focamos nos estágios sensório-motor (do nascimento até os 2 anos) e pré-operacional (dos 2 aos 7 anos). Na fase sensório-motora, a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o ambiente, não conhecendo apenas sobre si mesma e as pessoas ao seu redor, mas também sobre os objetos que a cercam e fazem parte do seu mundo, utilizando seus sentidos e movimentos corporais como principais instrumentos para aprender. Como cita Papalia (2006):

O primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório-motor. Durante esse estágio (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), dizia Piaget, os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente (PAPALIA, 2006, p.197).

O brincar nesta fase se manifesta por meio de ações simples, como balançar, empilhar ou explorar objetos com o corpo, sendo essencial para que a criança desenvolva noções básicas de espaço, tempo e permanência do objeto.

Na fase pré-operacional, Piaget caracteriza o egocentrismo como uma característica central do desenvolvimento infantil. Nessa etapa, a criança tende a perceber o mundo sob sua própria perspectiva, acreditando que tudo gira em torno de si. Segundo Piaget, "Toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características fundamentais do pensamento infantil: indiferenciação entre o psíquico e o físico, egocentrismo intelectual e ausência de reversibilidade." (PIAGET, 1999, p. 32)

Jean Piaget afirma que, durante a primeira infância, a compreensão da causalidade pela criança apresenta características fundamentais que diferem substancialmente do raciocínio adulto. Nessa fase, o entendimento da relação de causa e efeito ainda está em processo de desenvolvimento, manifestando-se por meio de uma percepção que não distingue claramente entre os aspectos psíquicos e físicos

da realidade. A criança começa a brincar de faz de conta, utilizar a imaginação e expressar suas ideias e sentimentos por meio de jogos simbólicos. Embora ainda não consiga realizar operações lógicas complexas, essa fase é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da capacidade de pensar além do que é imediato.

Se torna imprescindível que a ludicidade seja reconhecida não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um direito da criança, não apenas pela BNCC, mas também por outros importantes documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses regulamentos, todos vinculados ao Ministério da Educação, destacam a importância das experiências lúdicas como fundamento das práticas pedagógicas na infância. De acordo com o RCNEI (1998), o brincar favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança, sendo uma linguagem própria da infância. Já as DCNEI (2009) reforçam que a ludicidade deve estar presente no cotidiano escolar como uma forma legítima de aprendizagem, garantindo o direito de brincar como essencial para a formação integral das crianças, sendo um elemento central em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao brincar, a criança se conecta com o mundo, com o outro e consigo mesma, construindo conhecimentos, elaborando emoções e fortalecendo vínculos. Cabe à escola e aos educadores garantirem espaços e tempos em que o brincar seja respeitado, valorizado e promovido com intencionalidade pedagógica, assegurando uma infância rica em experiências significativas. Investir na ludicidade é investir em uma educação mais humana, sensível e alinhada às necessidades reais das crianças.

3.1. Jogo, Brinquedo e Brincar: Caminhos Lúdicos para o Aprender

O universo infantil é essencialmente constituído por experiências lúdicas que transcendem o simples ato de brincar e configuram-se como processos fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Desde os primeiros anos de vida, o brincar, o jogo e o brinquedo não apenas compõem a rotina infantil, mas também funcionam como linguagens privilegiadas por meio das quais a criança interpreta o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Embora, no senso comum, muitas vezes se atribua a mesma denominação

aos termos brincar, jogo e brinquedo, é importante destacar que tais conceitos apresentam distinções conceituais e funcionais que precisam ser reconhecidas no âmbito educacional.

De acordo com Kishimoto (1996), a compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira envolve múltiplos aspectos que transcendem definições objetivas e universais, sendo fortemente influenciada por elementos pessoais, sociais e culturais. A autora ressalta que as concepções atribuídas a essas práticas variam conforme o contexto histórico, a cultura local, vivências individuais e a faixa etária, o que torna a definição desses conceitos complexa e relativa.

O brincar configura-se como uma prática mutável, as brincadeiras que antes ocorriam predominantemente em espaços abertos, como ruas e quintais, envolvendo atividades coletivas como amarelinha, pique e pega-pega, foram, em grande parte, substituídas por práticas mediadas por dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets e videogames. Essa transição reflete não apenas as mudanças no modo de vida contemporâneo, mas também a reconfiguração das interações infantis, que passam a ocorrer com maior frequência em ambientes virtuais e mediados pela tecnologia.

A despeito das mudanças, o brincar é reconhecido como uma linguagem essencial por meio da qual a criança expressa suas emoções, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e desenvolve habilidades necessárias para o seu crescimento. Essa atividade lúdica transcende o simples entretenimento, configurando-se como um processo ativo e significativo que contribui para a formação integral da criança. Além de, amplamente ressaltada em diversos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes

vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, p.27/28, 1998)

Ainda, que, mesmo sem a intervenção direta do adulto, durante o brincar livre, a criança está em pleno processo de desenvolvimento, pois constrói sentidos, explora o meio, experimenta papéis sociais e elabora hipóteses sobre o mundo que a cerca. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, p. 1, 2010)

O brincar pode se configurar de múltiplas maneiras, seja em contextos individuais ou coletivos, ocorrendo de forma espontânea e livre, sem a necessidade de materiais específicos, ou contando com o suporte de brinquedos que enriquecem a experiência lúdica e ampliam suas possibilidades expressiva.

Para Kishimoto (2002), o brinquedo é apenas um objeto até ser apropriado pela criança, que o transforma em um suporte para experiências simbólicas. Ao ser utilizado de forma criativa, ele contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da construção de significados. Esses brinquedos podem ser classificados em duas categorias: estruturados e não estruturados. Os brinquedos estruturados são aqueles produzidos industrialmente, com forma, função e regras de uso previamente definidas, como bonecas, carrinhos, jogos de tabuleiro e blocos de montar. Por sua vez, os brinquedos não estruturados são constituídos por materiais diversos, como panos, caixas, gravetos ou utensílios domésticos que não possuem uma função lúdica específica, mas que, ao serem apropriados pela criança, ganham novos significados no universo simbólico do brincar. Essa distinção evidencia a potência da imaginação infantil, pois, especialmente nos brinquedos não estruturados, a criança se torna protagonista da ação lúdica, atribuindo novos sentidos ao objeto e favorecendo, assim, o desenvolvimento de sua criatividade, expressão e autonomia.

Utilizado como instrumento pedagógico, o brinquedo recebe a denominação de “brinquedo educativo” ou “jogo educativo” quando é intencionalmente planejado e

elaborado por um adulto com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Esses recursos são concebidos para estimular habilidades específicas, tais como o raciocínio lógico, a coordenação motora, a criatividade, a linguagem e as competências socioemocionais. Como afirma Kishimoto (1996):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, p. 40, 1996)

O brinquedo estabelece uma relação mais íntima com a criança devido à ausência de regras fixas, o que possibilita múltiplas formas de uso e interpretação. Configurando-se como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona à criança experiências que promovem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para seu crescimento.

Em contraste com o brinquedo no qual a criança assume a posição de criadora, permitindo-lhe imaginar, representar e atribuir novos significados, seja utilizando um brinquedo fabricado ou confeccionando seus próprios objetos lúdicos, o jogo se distingue por ser uma atividade estruturada por regras, que podem ser previamente estabelecidas ou acordadas entre os participantes. No entanto, definir o conceito de jogo não é uma tarefa simples, pois assume diferentes formas, significados e funções nas diversas culturas e tempos históricos. Segundo Kishimoto (1995):

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. (KISHIMOTO, p.1, 1995)

O conceito de jogo varia conforme a realidade e a cultura em que está inserido. Por exemplo, o arco e flecha pode ser visto simplesmente como um jogo cujo objetivo é acertar o alvo, enquanto, para as comunidades indígenas, essa atividade representa uma prática preparatória para a caça na vida adulta. Dessa forma, a função e o significado do jogo se transformam de acordo com o contexto social em que estão inseridos.

A principal característica do jogo são as regras, que o diferenciam da brincadeira ou do simples ato de brincar. Essas regras podem ser pré-estabelecidas ou construídas coletivamente no momento da atividade, mas sempre seguem uma lógica que orienta a ação dos participantes. É essa estrutura que confere ao jogo um caráter organizado, promovendo desafios, objetivos e limites que estimulam o raciocínio, a tomada de decisões e a convivência social. O jogo assume um papel relevante na área da educação, especialmente na Educação Infantil, ao possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. Por meio dele, a criança aprende a resolver problemas, respeitar limites, elaborar estratégias, seguir regras e tomar decisões. Esses são aspectos fundamentais para um desenvolvimento saudável, integral e prazeroso. Como destaca Celso Antunes (2017):

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos. (ANTUNES, 2017)

Conforme o autor aponta, quando o professor utiliza o jogo como ferramenta, ele deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser um meio de aprendizagem significativa. Nesse processo, a criança se desenvolve de forma espontânea, vivenciando experiências que são ao mesmo tempo prazerosas e enriquecedoras. As habilidades construídas nesse período, de forma lúdica e significativa, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, servem como alicerce para toda a vida acadêmica e social dos alunos. A ludicidade proporciona um ambiente

rico para que as crianças possam explorar, experimentar e compreender o mundo ao seu redor.

Por esse motivo, a ludicidade não deve ser negligenciada nem considerada apenas como um momento de distração, mas sim reconhecida como uma estratégia pedagógica fundamental.

3.2. O Brincar Intencional e o Educador como Facilitador

No contexto educacional, o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de recreação ou de descanso entre atividades formais, mas como uma estratégia pedagógica cuidadosamente planejada e orientada. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, p. 1, 2010)

Neste processo, o professor assume um papel fundamental, sendo o responsável por promover e mediar as experiências lúdicas, garantindo que o brincar esteja inserido de forma intencional e significativa no processo educativo. O brincar intencional não se limita a oferecer jogos e brinquedos, mas envolve criar contextos ricos em possibilidades, nos quais a criança possa explorar, experimentar, se expressar e resolver problemas de maneira autônoma. Conforme estabelece o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente

rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RCNEI, p. 30, 1998).

O brincar deve constituir-se como uma atividade espontânea, na qual a criança tenha a liberdade de explorar, criar e desenvolver-se plenamente. Todavia, o educador assume papel essencial como mediador desse processo, não executando as ações em lugar do aluno, mas instigando-o e orientando suas descobertas, sem apresentar respostas prontas. Cabe-lhe incentivar a formulação de perguntas, a elaboração de hipóteses e a construção de reflexões, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa e prazerosa. Como ressalta o RCNEI:

... o educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p. 29)

As intervenções pedagógicas, quando intencionais e devidamente planejadas, tornam-se imprescindíveis para ampliar o nível de complexidade das experiências e potencializar o desenvolvimento infantil. De acordo com Kishimoto (2010), o espaço deve ser cuidadosamente planejado para favorecer o desenvolvimento integral da criança, promovendo um ambiente que estimule sua curiosidade e criatividade. Assim, o educador deve observar, acompanhar e participar de forma criativa do brincar, enquanto a instituição escolar deve assegurar condições adequadas para que essas experiências ocorram de maneira plena e significativa.

Com base nessa perspectiva e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, Kishimoto (2010) apresenta uma relação de brinquedos e materiais que contribuem para enriquecer o ambiente educativo, possibilitando experiências diversificadas e significativas às crianças. Esses recursos, ao serem incorporados ao cotidiano escolar, oferecem novas oportunidades de interação e descobertas, contribuindo para que as práticas pedagógicas sejam mais dinâmicas e alinhadas às necessidades da infância.

Tabela 1 - Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil

Idades	Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil
Bebês (0 a 1 ano e meio)	Chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis.
Crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)	Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeças simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo. Bonecas/os, brinquedos, mobiliário e acessórios para o faz de conta. Sucata doméstica e industrial e materiais da natureza. Sacolas e latas com objetos diversos de uso cotidiano para exploração. TV, computador, aparelho de som, CD. Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir. Tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder. Bola, corda, bambolê, papagaio, perna de pau, amarelinha. Materiais de artes e construções. Tecidos diversos. Bandinha rítmica.
Crianças Maiores Pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses)	Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque. Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.

Fonte: KISHIMOTO, p. 18, 2010

Ao organizar os espaços de forma intencional o professor não favorece apenas o acesso aos materiais e brinquedos, mas a curiosidade, a autonomia e o desejo da criança de explorar e aprender. A sala de aula vai além de um espaço físico, ela representa um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, ao oferecer cantos diversificados, materiais acessíveis e estímulos adequados. Nesta perspectiva, Mallaguzi (2016) discorre sobre a importância do espaço ser convidativo e educativo para a criança, de modo que ela se sinta provocada a vivenciar desafios, explorar

possibilidades e a buscar resolução de problemas.

O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. (MALAGUZZI, 2016, p. 76 apud SCHABERLE; SOUZA; ANDRADE p. 4, 2018).

Malaguzzi, com a teoria de Reggio Emilia, reconhece a potencialidade da criança, compreendendo-a como protagonista do processo de aprendizagem. Fundamentada na escuta e nas cem linguagens da criança, essa abordagem rompe com a visão reducionista que limita o aprender a poucos meios de expressão, valorizando a multiplicidade de formas pelas quais a criança se comunica, cria e constrói conhecimento.

Desta forma, a infância é concebida de maneira ampla, reconhecendo a criança como sujeito ativo, criativo, curioso e investigador, capaz de participar ativamente do próprio desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que privilegia o respeito às diferentes linguagens infantis e legitima a escuta como princípio central no processo educativo. Nesta abordagem, o ateliê se configura como um espaço central de pesquisa e experimentação, no qual a criança é incentivada a criar, explorar e expressar suas múltiplas linguagens. Como afirma Malaguzzi (1998) in verbis:

(...) que o ateliê era (e vai tornar-se cada vez mais) um lugar de investigação (...), mas o que ele ainda privilegiava era o fascinante múltiplo jogo que se pode fazer com a imagem: fazer uma papoula, um carro, uma luz, um pássaro vagante, um fantasma aceso, uma flor pensativa, um montinho vermelho nos campos verdes e amarelos de trigo. (MALAGUZZI, 1998, p. 74-5 apud VECCHI, 2017, p. 23).

Nesta abordagem Malaguzzi enfatiza que “a documentação fornece às crianças e aos adultos uma memória concreta e visível” (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 30). A documentação não se limitando a um simples registro, mas construção de um recurso pedagógico essencial que permite acompanhar o desenvolvimento do estudante, evidenciando suas conquistas, desafios, estratégias e modos de pensar. Por meio desse acompanhamento, é possível compreender como a criança constrói conhecimento de maneira ativa,

criativa e singular, utilizando diferentes linguagens para expressar ideias e hipóteses. O registro evidencia não apenas o resultado final, mas todo o percurso da aprendizagem, permitindo ao professor reconhecer avanços, dificuldades e interesses que se manifestam nas experiências das crianças.

A integração entre experiências lúdicas e registros reflexivos reconhece a criança como protagonista de seu desenvolvimento, valorizando suas múltiplas linguagens, enquanto o professor assume um papel central como mediador, observador e facilitador do processo de aprendizagem, planejando, orientando e promovendo experiências significativas que respeitam as necessidades e potencialidades da infância, garantindo uma educação infantil democrática e de qualidade.

4. REVALORIZANDO A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o passar do tempo, o brincar e as práticas lúdicas vêm perdendo espaço tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. As brincadeiras que antes aconteciam nas ruas, marcadas pela interação social e pela criatividade espontânea, foram gradualmente substituídas por jogos digitais nos celulares e outros dispositivos eletrônicos.

Figura 4 - Criança utilizando dispositivos eletrônicos



Fonte: BBC News (2019)

O uso excessivo de jogos digitais e dispositivos eletrônicos tem substituído o brincar tradicional, prejudicando o desenvolvimento infantil. Limita a interação social, a criatividade e a imaginação, além de reduzir a prática de atividades físicas, essenciais para a saúde e a coordenação motora. Ademais, pode afetar a atenção, o sono e o equilíbrio emocional, evidenciando a necessidade de equilibrar o tempo de tela com atividades lúdicas presenciais.

No contexto educacional, observa-se que a ludicidade tem sido deixada em segundo plano, cedendo lugar a práticas centradas no ensino conteudista e na obtenção de resultados imediatos.

Nas instituições escolares, especialmente nas redes privadas, o ensino conteudista é frequentemente inserido em decorrência da pressão exercida por famílias que buscam resultados rápidos e visíveis, o que acaba por desvalorizar o processo de aprendizagem e restringir o olhar apenas ao produto final. Soma-se a isso o interesse das próprias instituições em alcançar reconhecimento por meio de índices de alfabetização precoce na educação infantil, em detrimento de experiências

significativas que respeitem o tempo, o ritmo e a essência da infância. Nessa perspectiva, o brincar é muitas vezes reduzido a um simples “tempo livre”, restrito aos intervalos entre atividades apostiladas, perdendo seu caráter pedagógico e formativo. Conseqüentemente, perde-se a compreensão do brincar como um espaço privilegiado de exploração, criatividade e construção do conhecimento, restringindo a criança a rotinas mecânicas que pouco dialogam com seus interesses, necessidades e formas singulares de aprender.

Fora do contexto escolar, vivemos em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico, na qual as brincadeiras tradicionais vêm, progressivamente, sendo substituídas por atividades mediadas por telas. Já não é comum observar crianças reunidas em espaços abertos para correr, jogar ou criar suas próprias diversões, uma vez que grande parte do tempo livre é direcionada ao uso de dispositivos eletrônicos. Esse cenário contribui para o afastamento do convívio social presencial, da criatividade e da interação com o meio natural, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da infância. Além disso, os estímulos rápidos e imediatos oferecidos por essas tecnologias tendem a acostumar as crianças a períodos curtos de atenção, comprometendo sua capacidade de concentração e permanência em atividades mais prolongadas.

Diante desse contexto, torna-se evidente a necessidade de resgatar e valorizar o brincar no ambiente escolar, reconhecendo-o como um componente essencial do processo educativo e um instrumento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor da criança.

4.1. Alfabetização Precoce: Desafios e Riscos na Educação Infantil

Nos últimos anos, a educação infantil tem sido marcada por uma crescente antecipação de conteúdos formais e pela valorização de práticas voltadas à alfabetização precoce, principalmente nas escolas privadas. Essa tendência, impulsionada por demandas institucionais e pela busca por resultados imediatos, tem promovido a inserção de métodos conteudistas em idades cada vez mais precoces. Tal movimento representa um desafio significativo para o trabalho do educador e traz riscos ao desenvolvimento integral da criança, uma vez que antecipa etapas do processo de aprendizagem e desconsidera as especificidades da infância como fase de descobertas, ludicidade e construção de significados.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas instituições de Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve ocorrer de forma significativa, a partir dos interesses, curiosidades e conhecimentos prévios das crianças, promovendo o contato natural e contextualizado com o mundo da escrita. É necessário reconhecer que as crianças já convivem com diferentes formas de escrita em seu cotidiano, nas ruas, embalagens, livros e outros suportes, e, portanto, devem ser inseridas em práticas que ampliem suas experiências com a cultura escrita, sem desprezar o direito de viver plenamente a infância. Como afirma Goulart (2005):

[...] olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm. Leitores e produtores de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas de outras formas de expressão, como a pintura, visitando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança; entre outras (GOULART, 2005, p. 21).

A inserção da leitura e da escrita na Educação Infantil deve ocorrer de maneira articulada às demais linguagens e expressões, integrando-se às práticas lúdicas e às experiências cotidianas das crianças. Essa abordagem possibilita que compreendam gradualmente a função social da linguagem escrita, despertando o interesse e a curiosidade pelo universo letrado. Desse modo, o processo de apropriação da leitura e da escrita ocorre de forma natural, significativa e coerente com as especificidades da infância. Nesse sentido, Goulart (2005) ressalta que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve ocorrer de maneira contextualizada, respeitando as vivências e os interesses das crianças. A autora enfatiza que é possível proporcionar experiências significativas com a escrita desde os primeiros anos, sem recorrer a práticas mecânicas ou desprovidas de sentido, mas por meio de situações reais que envolvam a interação, a oralidade e a participação coletiva. Segundo a autora (2005):

Desde os primeiros anos da Educação Infantil, é possível trabalhar com os nomes das crianças, brincar com seus nomes de várias maneiras; trabalhar com letras do alfabeto móvel; com o calendário marcando datas significativas, inclusive dos aniversários das crianças, com desenhos ou fotografia; elaborar listas de atividades a realizar, além de outras listas e textos pertinentes ao trabalho em desenvolvimento. É importante também criar situações em que as crianças ditem textos para serem escritos, para que elas vivenciem com o outro a experiência da escrita (GOULART, 2005, p. 20).

Entretanto, observa-se, em diversas instituições, um significativo distanciamento dessa concepção, à medida que o ensino da leitura e da escrita tem sido conduzido de forma mecanicista e descontextualizada, priorizando resultados imediatos em detrimento das experiências lúdicas e significativas. A problemática não reside na presença das práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, mas na forma como ela vem sendo implementada. Quando o ensino de caráter conteudista passa a ocupar o espaço destinado ao brincar, à imaginação e à exploração do mundo, compromete-se o propósito essencial dessa etapa educativa: o desenvolvimento integral da criança. Torna-se, portanto, imprescindível repensar as práticas pedagógicas, de modo que a inserção da linguagem escrita ocorra de maneira contextualizada, intencional e coerente com o direito da criança de vivenciar plenamente sua infância.

O processo de aquisição da leitura e da escrita pertence à criança, não ao adulto. O interesse e o ritmo de cada uma devem orientar o que será ensinado. Seja alfabetizado na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, é fundamental compreender que esse processo deve respeitar e valorizar a criança, seus direitos e seu desenvolvimento integral. Práticas que priorizam o ensino conteudista e mecânico acabam desconsiderando a infância e o caráter lúdico e significativo da aprendizagem. Emília Ferreiro (1987) defende e valoriza o que a criança já traz consigo, reconhecendo que ela possui diversos contatos com a linguagem escrita. Assim, entende-se que a escola não é o único espaço onde a criança aprende, mas um ambiente que deve potencializar e ampliar os saberes que ela já construiu em suas experiências cotidianas.

Emília Ferreiro (2017) discorre sobre o espaço da leitura e da escrita na Educação Infantil como um processo próprio da criança. Segundo a autora, o professor não deve afastar a criança do mundo letrado, uma vez que ela já vivencia essas práticas fora da escola. É importante que a criança veja o professor lendo e escrevendo, mas a sala de aula não deve se tornar semelhante à do primeiro ano, com práticas tradicionais baseadas na cópia de letras, sílabas e palavras.

“A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?” está mal colocada porque tanto a resposta negativa como a positiva apoiam-se em um pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem.” (FERRERO, p. 94, 2017)

Essa perspectiva evidencia que a escola deve proporcionar um espaço de leitura e escrita mediado pela ludicidade, no qual contações de histórias, músicas, jogos e outras atividades significativas estejam presentes de forma cotidiana. O processo de alfabetização na Educação Infantil não deve ser obrigatório, mecânico ou baseado em exercícios repetitivos e apostilados, mas construído a partir das necessidades, interesses e experiências das crianças. É essencial que tais práticas respeitem o tempo infantil e não ocupem o espaço destinado ao brincar, que constitui elemento central do desenvolvimento integral. Dessa forma, alfabetizar significa promover uma aprendizagem significativa e prazerosa, integrando a leitura e a escrita ao universo lúdico e à vivência cotidiana da criança.

Compreender que o brincar é uma parte estruturante da Educação Infantil é essencial para que o processo de leitura e escrita não se sobreponha às experiências lúdicas, transformando o brincar em um simples momento livre entre as folhas e livros de atividades. É por meio do brincar que a criança aprende, cria, experimenta e constrói conhecimentos de forma significativa, sendo, portanto, um eixo que deve orientar as práticas pedagógicas e não ser visto como um complemento do ensino formal. Como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 44).

A leitura e a escrita devem ser introduzidas em contextos significativos, por meio de jogos, músicas, contação de histórias e situações cotidianas, sempre respeitando o ritmo, as vivências e os interesses de cada criança. Assim, alfabetizar não significa antecipar etapas, mas proporcionar experiências prazerosas e desafiadoras que favoreçam a descoberta e a construção da linguagem escrita de forma lúdica, autêntica e repleta de sentido. Deste modo, Kramer e Abramovay (1985) afirmam:

Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção. (KRAMER, ABRAMOVAY, p. 104, 1985)

Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já possuem contato com o mundo escrito por meio de livros, embalagens, placas e outros suportes. O pensamento crítico não questiona a importância da alfabetização, mas sim como ela ocorre: é preciso garantir que o processo seja significativo, contextualizado, respeitando o ritmo da criança e integrando-se às vivências e ao brincar, que constituem elementos centrais de seu desenvolvimento integral.

O brincar desempenha um papel essencial nesse processo, pois é por meio dele que a criança desenvolve a coordenação motora, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento socioemocional, promovendo autonomia, empatia e habilidades de colaboração. Reduzir ou substituir esses momentos por práticas mecanicistas não compromete apenas a aprendizagem cognitiva, mas também desvaloriza a experiência da criança, ignorando sua individualidade e sua capacidade de construir conhecimento a partir da exploração, da imaginação e da interação. Assim, torna-se fundamental que a Educação Infantil reconheça a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, valorizando seu tempo, suas vivências e seus interesses, e não apenas como um resultado a ser alcançado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar a importância da ludicidade como ferramenta no desenvolvimento infantil, enfatizando o papel do brincar como elemento essencial no processo de aprendizagem. A pesquisa permitiu compreender que a ludicidade se constitui como um princípio pedagógico fundamental na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora.

A trajetória histórica da Educação Infantil revelou um percurso de grandes transformações, desde um caráter assistencialista até o reconhecimento como primeira etapa da educação básica. Constatou-se que, historicamente, a percepção sobre a infância sofreu profundas mudanças, deixando de ser associada a uma fase de dependência e subordinação à vida adulta para ser valorizada como um estágio singular e indispensável ao processo de formação e desenvolvimento do ser humano. A contribuição de autores como Philippe Ariès, Froebel e Del Priore, aliada às legislações e políticas públicas, evidenciou como a Educação Infantil foi conquistando espaço, culminando na valorização do brincar como direito e prática educativa.

As contribuições teóricas de autores como Froebel, Vygotsky, Winnicott, Piaget, Kishimoto e Malaguzzi se tornam fundamentais para sustentar a compreensão de que o brincar é a linguagem primordial da infância e o eixo estruturante da aprendizagem. Froebel defendeu o jardim de infância como espaço de desenvolvimento natural e criativo; Vygotsky destacou o papel das interações sociais e do jogo simbólico no avanço das funções psicológicas superiores; Winnicott concebeu o brincar como um espaço potencial de expressão e elaboração emocional; Piaget demonstrou que a criança constrói conhecimento por meio da ação e da experimentação; Kishimoto destacou o valor pedagógico do jogo e do brinquedo; e Malaguzzi, por sua vez, enfatizou as múltiplas linguagens da infância e a escuta sensível do educador.

Essas perspectivas teóricas corroboram a ideia de que a ludicidade transcende o entretenimento, configurando-se como uma prática intencional que estimula a imaginação, a criatividade, a socialização e a autonomia. O brincar, portanto, representa o meio pelo qual a criança interpreta o mundo, constrói significados, desenvolve a afetividade e aprende de forma prazerosa e significativa.

Contudo, a pesquisa identificou que as práticas pedagógicas atuais ainda enfrentam desafios relacionados à valorização da ludicidade. Em muitos contextos

escolares, o brincar tem sido relegado a um papel secundário, sendo frequentemente substituído por atividades de caráter conteudista e pela antecipação da alfabetização. Tal postura compromete o desenvolvimento integral da criança e desconsidera a importância das experiências lúdicas na formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Soma-se a isso o avanço das tecnologias digitais, que, quando utilizadas de forma inadequada, podem restringir o contato da criança com o brincar espontâneo e com as interações sociais reais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível ressignificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmando o brincar como direito e eixo estruturante do processo educativo. Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam que as interações e a ludicidade devem orientar o trabalho docente, assegurando o desenvolvimento pleno da criança e o respeito às suas singularidades.

O educador, nesse contexto, assume papel central como mediador das aprendizagens. Compete-lhe observar, planejar e propor experiências que despertem a curiosidade, a criatividade e o interesse das crianças, promovendo ambientes desafiadores e significativos, em que o brincar seja valorizado como instrumento de aprendizagem e de construção da identidade infantil.

Assim, pode-se concluir que a ludicidade é elemento indispensável à prática pedagógica e à formação humana. Por meio do brincar, a criança aprende a se expressar, a conviver, a explorar o ambiente e a elaborar suas emoções, desenvolvendo-se de maneira integral. Valorizar o brincar é, portanto, reconhecer o direito à infância em sua plenitude e assegurar que a escola seja um espaço de experiências significativas, de alegria e de descobertas.

Investir em práticas lúdicas é investir em uma educação humanizadora, sensível e transformadora, que compreende o aprender como um processo ativo e prazeroso. Resgatar o brincar é reafirmar o compromisso ético e pedagógico com a infância, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de aprender com encantamento, autonomia e significado, construindo, desde cedo, os alicerces de uma formação cidadã e integral.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: Falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir**. Editora Vozes Limitada, 2017. Acesso em: 23 jul 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**: Libros tecnicos e científicos editora, 1981. Acesso em: 17 fev 2025.

BARBOSA, Analedy Amorim; MARIA DAS GRAÇAS, S. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. EXAMÃPAKU (revista descontinuada), v. 1, n. 1, 2008. Acesso em: 20 fev 2025.

BASTOS, Maria Helena Cama ra. **Histórias e memórias da educação no Brasil-Vol. III-Século XX**. Editora Vozes Limitada, 2012. Acesso em: 05 mar 2025.

BATISTA, Deisy. **O Brincar na Educação Infantil e o Papel do Professor**. 2022. Acesso em: 29 mai 2025.

BBC News Brasil. **Criança usando celular ou tablet pode prejudicar desenvolvimento**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47036386>. Acesso em: 19 out. 2025.

BENTO, Gabriela; PORTUGAL, Gabriela. **Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância**. Revista Portuguesa de Educação, v. 32, n. 2, p. 91-106, 2019. Acesso em: 27 set 2025.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez. Acesso em: 10 mar 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: 02 mai 2025.

CORNETO, Nathalia. **A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança**. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2015. p. 86-96. Acesso em: 08 fev 2025.

DA SILVA, Cylylly Viviane et al. **Brincar na educação infantil: o papel do professor**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 5, p. 2996-

- 3011, 2022. Disponível em: [inserir link se houver]. Acesso em: 29 mai. 2025.
- DE LIMA MENDES, Sarah; DE MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. **O Jardim de Infância Aurea Barros**: uma breve história. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 8, p. e1378381-e1378381, 2018. Acesso em: 10 mar 2025.
- FERRARI, Karimone Paula Galio; SAVENHAGO, Suzana Dambros; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil**. *Unoesc & Ciência-ACHS*, v. 5, n. 1, p. 15-22, 2014. Acesso em: 05 mar 2025.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017. Acesso em: 08 out 2025.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**: Volume 6. Cortez Editora, 2017. Acesso em: 11 out 2025.
- GONÇALVES, Adriana Garcia; BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido. **Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil**. 2014. Acesso em: 22 ago. 2025.
- GOULART, Cecília. **Educação Infantil**: nós já somos leitores e produtores de textos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Acesso em: 07 out 2025.
- GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita**: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Acesso em: 07 out 2025.
- IVO, Darling Dayane Mendes et al. **Abordagem Reggio Emilia**: contribuições de Loris Malaguzzi para a educação infantil. 2022. Acesso em: 10 set. 2025
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A importância do brinquedo para a educação**. *Revista Pedagógica*, v. 4, n. 8, p. 7-13, 2002. Acesso em: 17 jul 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*, Belo Horizonte, nov. 2010. Acesso em: 18 jun. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. Acesso em: 20 jun 2025.
- KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola**: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 103-108, 1985. Acesso em: 13 out 2025.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Pedagogia e rotinas no “jardim da infância”** in: *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto alegre: ed. Mediação, 1998. Acesso em: 12 mar 2025.

MAGALHÃES, Maria Inês Miranda Teixeira. **O brinquedo no desenvolvimento da criança**. 2017. Acesso em: 22 jul 2025.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas História Sociedade E Educação No Brasil, v. 7, 2009. Acesso em: 11 mar 2025.

MIOTO, Luis Henrique. **As “cem linguagens”**: potencializando e escutando as múltiplas expressões das crianças. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 18, n. 2, p. 99, 2025. Acesso em: 28 set. 2025.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da ludicidade na construção do conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014. Acesso em: 15 mar 2025.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. **A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Acesso em: 23 jul 2025.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Acesso em: 16 mar 2025

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964. Acesso em: 30 mar 2025.

SCHABERLE, Isabela Martins; DE SOUSA, Vanessa Varela; DE ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. **Reggio Emilia**: a criança como protagonista da aprendizagem. *Revista Gepesvida*, v. 4, n. 9, 2018. Acesso em: 28 set. 2025.

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Acesso em: 20 de mai 2025.

SCHREIBER, Zélia Tresoldi Meregalli. **Ludicidade**: uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo infantil. 2010. Acesso em: 7 abr 2025.

SOBRAL, Suzana Santiago; RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. **A importância do brincar na educação infantil—a perspectiva de Piaget**, Vygotsky e Kishimoto [em linha]. out. 2022. Acesso em: 06 mai 2025.

STAVISKI, Gilmar et al. **Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo no brincar e se movimentar de crianças**. 2012. Acesso em: 29 set 2025.

THOMÉ, JADER. **A importância do brinquedo na educação infantil**. *Gestão & Educação*, v. 6, n. 08, p. 37a 45-37a 45, 2023. Acesso em: 06 jul 2025.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017. 327 p. Acesso: 28 set 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Acesso em: 30 de mar 2025.