



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA KAROLINE DA SILVA PEREIRA
KISSYA MYLENA DA SILVA SANTOS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: contribuições do pensamento de
Vygotsky, articuladas às contribuições de outros autores

Maceió
2025

ANA KAROLINE DA SILVA PEREIRA
KISSYA MYLENA DA SILVA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: contribuições do pensamento de
Vygotsky, articuladas às contribuições de outros autores**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado
do Curso de Pedagogia do Centro de
Educação da Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial para obtenção
da nota final do Trabalho de Conclusão de
Curso (TCC).

Orientadora: Ana Maria Vergne de Moraes
Oliveira

Maceió
2025

ANA KAROLINE DA SILVA PEREIRA
KISSYA MYLLENA DA SILVA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DO
PENSAMENTO DE VYGOTSKY, ARTICULADA ÀS CONTRIBUIÇÕES DE
OUTROS AUTORES**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 26/09/2025.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Vergne de M. Oliveira (CEDU/UFAL)

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)
Orientadora

Profa. Dra. Janayna Paula Lima de Souza Santos (CEDU/UFAL)

Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: contribuições do pensamento de
Vygotsky, articulada às contribuições de outros autores**

Ana Karoline da Silva Pereira
ana.pereira1@cedu.ufal.br

Kissya Mylena da Silva Santos
kissya.santos@cedu.ufal.br

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do brincar no processo de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky, articulada às contribuições de outros autores. Partindo da compreensão de que o brincar constitui uma atividade essencial para a formação das funções psicológicas superiores, a pesquisa destaca o papel da ludicidade como mediadora das aprendizagens e promotora do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. A investigação foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, abrangendo autores clássicos e contemporâneos, como Vygotsky, Kishimoto, Winnicott e Piaget, além de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Os resultados evidenciam que o brincar, longe de ser mero entretenimento, é um fenômeno educativo que favorece a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. A análise aponta, ainda, a importância da mediação docente na condução de práticas pedagógicas lúdicas intencionais, capazes de transformar o brincar em um eixo estruturante da aprendizagem. Conclui-se que a valorização da ludicidade é condição indispensável para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma Educação Infantil humanizadora, que reconhece a infância como tempo de descobertas, imaginação e constituição de saberes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Integral; Vygotsky; Mediação Pedagógica.

Abstract: This study aims to analyze the importance of play in the integral development of children in early childhood education, based on the historical-cultural perspective of Lev Semionovitch Vygotsky, articulated with the contributions of other authors. Starting from the understanding that play constitutes an essential activity for the formation of higher psychological functions, the research highlights the role of playfulness as a mediator of learning and promoter of cognitive, social, emotional, and cultural development. The investigation was developed through a qualitative bibliographic review, encompassing classic and contemporary authors such as Vygotsky, Kishimoto, Winnicott, and Piaget, as well as normative documents such as the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009). The results show that play, far from being mere entertainment, is an educational phenomenon that fosters autonomy, creativity, and children's protagonism. The analysis also points to the importance of teacher mediation in conducting intentional playful pedagogical practices, capable of transforming play into a structuring axis of learning. It concludes that valuing playfulness is an indispensable condition for the integral development of the child and for the construction of a humanizing Early Childhood Education, which recognizes childhood as a time of discovery, imagination, and the constitution of knowledge.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Integral Development; Vygotsky; Pedagogical Mediation.

1 Introdução

A infância constitui um período singular e decisivo do desenvolvimento humano, no qual se estruturam as bases cognitivas, afetivas, sociais e culturais que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida. Nesse contexto, o brincar emerge como uma das principais linguagens da criança e como um instrumento essencial de aprendizagem e desenvolvimento. Longe de ser uma atividade trivial ou meramente recreativa, o brincar é uma ação simbólica e cultural que promove o amadurecimento das funções psicológicas superiores, possibilitando à criança compreender o mundo e a si mesma por meio da interação com o outro. Na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934), o brincar assume um papel central no processo de desenvolvimento infantil, pois é nesse espaço simbólico que a criança internaliza significados sociais, elabora experiências e avança para níveis superiores de pensamento e consciência.

As transformações sociais e pedagógicas das últimas décadas, impulsionadas pelos avanços científicos e pelas políticas públicas de educação, têm levado à rediscussão da função do brincar no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reconhecem a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas educativas, reafirmando o direito da criança de aprender por meio da ludicidade. Entretanto, ainda se observa em muitas instituições a dificuldade de incorporar o brincar como metodologia pedagógica legítima e planejada, persistindo uma visão fragmentada que o associa apenas ao lazer. Essa contradição evidencia a necessidade de revisitar os fundamentos teóricos de Vygotsky e de autores contemporâneos, como Kishimoto (2007; 2010) e Winnicott (1975), a fim de compreender o brincar como um fenômeno educativo, social e emocional que integra todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Vygotsky propõe que o desenvolvimento da criança se dá por meio das relações sociais mediadas, sendo o aprendizado um processo anterior e determinante para o desenvolvimento. Essa proposição é sintetizada em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como o intervalo entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que pode alcançar com o apoio de um mediador mais experiente. Nesse espaço simbólico de interação, o brincar torna-se a ferramenta privilegiada para que a criança explore possibilidades e avance cognitivamente. O autor destaca que “no brinquedo, a criança se comporta além do seu comportamento habitual” (Vygotsky, 1984, p. 116), o que indica que a atividade lúdica é uma antecipação do desenvolvimento real, uma prática social

que permite à criança vivenciar papéis, regras e emoções, transcendendo o presente para alcançar o futuro de suas potencialidades. Assim, o brincar na perspectiva vygotskyana não é apenas um meio de expressão, mas o próprio campo de formação da subjetividade e da inteligência.

A relevância desse tema se justifica pela constatação de que a ludicidade ainda é, muitas vezes, subvalorizada na Educação Infantil, mesmo sendo comprovadamente essencial para o desenvolvimento integral da criança, isto é, o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, físico e simbólico de forma interdependente. Ao analisar a prática pedagógica em diferentes contextos, nota-se que o brincar costuma ser relegado ao tempo livre ou às atividades complementares, desconsiderando-se seu potencial formativo. Pesquisas recentes, como as de Moura (2022) e Silva et al. (2025), demonstram que a mediação pedagógica intencional, quando associada ao brincar, potencializa o aprendizado e fortalece vínculos afetivos, sociais e cognitivos. Assim, investigar a importância do brincar sob a ótica de Vygotsky contribui para ressignificar a prática docente e oferecer subsídios teóricos que reforcem a centralidade da ludicidade na formação integral da criança.

Diante desse cenário, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de analisar a importância do brincar no processo de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os objetivos específicos de: (a) compreender a concepção de desenvolvimento infantil na teoria vygotskyana e sua relação com a aprendizagem mediada; (b) discutir o papel do brincar como atividade fundamental para a construção do conhecimento e da subjetividade; (c) examinar a função mediadora do professor no processo de ensino-aprendizagem por meio do brincar; e (d) identificar os desafios e possibilidades pedagógicas para a valorização da ludicidade na prática docente. Tais objetivos se articulam à problemática central que orienta o estudo: como o brincar, sob a ótica vygotskyana, contribui para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil e de que forma o professor pode atuar como mediador desse processo?

Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base em autores clássicos e contemporâneos que discutem a temática da ludicidade, do desenvolvimento infantil e da mediação pedagógica. As fontes teóricas incluem obras de Vygotsky (1984; 2007), Kishimoto (2007; 2010), Piaget (1976) e Winnicott (1975), além de produções recentes publicadas em revistas científicas como a RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, a Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação e documentos oficiais como a BNCC (2017) e as DCNEI (2009). A

análise buscou confrontar as concepções teóricas com as práticas observadas no campo educacional contemporâneo, identificando convergências e lacunas entre o que é proposto na teoria e o que efetivamente se concretiza nas escolas de Educação Infantil. Essa abordagem permitiu compreender a amplitude do brincar como fenômeno educativo e sociocultural, bem como sua importância no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas.

Ao longo do trabalho, são discutidos os fundamentos da teoria histórico-cultural, o papel da linguagem e da interação social no desenvolvimento da criança, e as dimensões simbólicas e formativas do brincar. Também se analisam os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de práticas lúdicas, destacando a importância da formação continuada e da intencionalidade pedagógica. Verificou-se que o brincar é uma via de acesso à aprendizagem significativa, pois permite à criança experimentar, investigar, errar, criar e reconstruir o conhecimento de forma prazerosa e colaborativa. Além disso, a mediação docente se configura como um elemento-chave para transformar o brincar em aprendizagem, garantindo que a ludicidade seja integrada ao currículo e não tratada como atividade marginal. Em síntese, o estudo evidencia que o brincar é um direito da criança e um dever das instituições de educação infantil, sendo a expressão mais genuína de sua relação com o mundo e o outro. A partir da perspectiva de Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem é um processo essencialmente social e que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da cultura. A valorização do brincar, portanto, é também a valorização da infância como tempo de descobertas, curiosidade e imaginação. Assim, esta pesquisa busca reafirmar que a Educação Infantil deve ser um espaço de vida, e não de mera preparação para etapas futuras. Garantir o brincar é assegurar o pleno exercício da infância e a formação integral de sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes. Ao resgatar o sentido pedagógico da ludicidade, reafirma-se o compromisso ético e educativo da escola com uma pedagogia humanizadora, dialógica e libertadora, na qual o brincar se consolida como a base do aprender e do ser.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo integrado e mediado socialmente, que abrange as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais do ser humano. Para Vygotsky, a criança não se desenvolve isoladamente, mas sim nas interações com o meio sociocultural em

que está inserida, utilizando linguagem e outras ferramentas culturais para construir conhecimento e internalizar comportamentos. Desse modo, o desenvolvimento integral envolve não apenas a maturação biológica, mas principalmente as trocas sociais e a participação em práticas culturais que moldam as funções psicológicas superiores da criança, como pensamento, memória, atenção e afetividade. Em suma, as relações sociais e o contexto histórico-cultural são motores centrais do desenvolvimento infantil na concepção vygotskyana.

Um aspecto fundamental nessa perspectiva é a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky afirmou, contrariando visões tradicionais de sua época, que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, é por meio dos processos de aprendizagem mediada socialmente que a criança alcança novos patamares de desenvolvimento. Em outras palavras, antes de desenvolver plenamente suas habilidades e capacidades, a criança passa por um processo contínuo de construção do conhecimento, aprendendo de forma ativa nas interações que estabelece com o meio e com as pessoas ao seu redor. Nessa visão, o desenvolvimento não é pré-requisito para a aprendizagem (como supunha Piaget), mas sim o resultado das experiências de aprendizagem que a criança vivencia em interação com parceiros mais experientes. A educação, portanto, desempenha um papel formador. Quando a criança aprende algo novo com auxílio de outras pessoas, esse conhecimento se internaliza gradualmente e expande suas capacidades mentais. Por isso, Vygotsky postula que as funções mentais superiores têm origem nas relações sociais: primeiro aparecem no nível interpsicológico (entre pessoas) para depois se consolidarem no nível intrapsicológico (dentro do indivíduo).

Dessa premissa deriva o conhecido conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (aquilo que ela já consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais capaz). Trata-se, portanto, do “espaço” onde ocorrem as aprendizagens novas que impulsionam o desenvolvimento. Vygotsky explica que, com mediação adequada, “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã”, pois a criança consegue realizar com apoio aquilo que futuramente fará de forma autônoma. Por exemplo, uma criança pequena talvez não consiga resolver um quebra-cabeça sozinha, mas ao receber dicas e orientação de um adulto, ela participa ativamente da solução; esse aprendizado conjunto eleva seu nível de compreensão, de modo que posteriormente ela será capaz de montar sozinha desafios similares. A ZDP evidencia, portanto, que o desenvolvimento infantil

acontece “de fora para dentro”: habilidades e conhecimentos primeiro são construídos colaborativamente no plano social e, em seguida, tornam-se parte das competências individuais da criança.

Em síntese, na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento integral da criança é inseparável do processo educativo e das interações sociais. Os aspectos cognitivos, afetivos e sociais se desenvolvem de maneira interdependente conforme a criança participa ativamente em atividades compartilhadas com adultos e pares dentro de seu contexto cultural. Vygotsky enfatiza que, no brincar, no uso da linguagem e em outras situações de colaboração, a criança expande suas funções mentais e constrói significados culturais. Essa compreensão integradora do desenvolvimento humano, que engloba razão e emoção, indivíduo e sociedade, constitui o cerne da abordagem vygotskyana.

2.2 O brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil segundo diversas perspectivas teóricas, sendo reconhecido como uma atividade fundamental tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional da criança. Na visão histórico-cultural de Vygotsky, a brincadeira é vista como um verdadeiro motor do desenvolvimento, um contexto privilegiado em que a criança “se comporta além do seu comportamento habitual”, ultrapassando os limites de suas capacidades atuais. É no faz de conta e nas interações lúdicas que a criança projeta papéis sociais, experimenta regras, exercita a imaginação e internaliza significados culturais, elevando-se a um nível de desempenho mental superior ao que demonstra nas atividades cotidianas formais. Ela age como se fosse “maior” do que realmente é, antecipando conquistas que mais tarde se consolidarão em habilidades reais. Vygotsky chega a afirmar que a brincadeira é o melhor meio para uma educação integral, pois nela se desenvolvem de forma integrada a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem, o pensamento e a afetividade da criança. Assim, a atividade lúdica promove simultaneamente o aprendizado e o desenvolvimento, ao criar uma zona proximal ricamente povoada de interação social e criatividade.

Também Jean Piaget, ao estudar o jogo infantil, reconheceu a importância do brincar no progresso cognitivo da criança, ainda que sob um enfoque diferente. Piaget descreveu os estágios de jogo correspondentes às fases do desenvolvimento: inicialmente os jogos de exercício (atividades sensório-motoras repetitivas nos bebês), depois os jogos simbólicos (brincadeiras de faz de conta e imaginação durante a primeira infância) e mais tarde os jogos

de regras (brincadeiras coletivas estruturadas, típicas da idade escolar). Em sua teoria, o brincar está intimamente ligado ao processo de construção do conhecimento pela criança: nos jogos simbólicos, por exemplo, a criança assimila ativamente o mundo à sua maneira, consolidando esquemas mentais já adquiridos e exercitando novas habilidades cognitivas em um contexto prazeroso. Piaget destacava que no jogo predomina a assimilação (a criança incorpora a realidade a seus esquemas internos) em contraste com a imitação, onde predomina a acomodação às demandas externas. Dessa forma, a brincadeira para Piaget serve como um laboratório cognitivo no qual a criança reorganiza e reforça suas estruturas mentais em desenvolvimento. Embora Piaget não atribuísse ao brincar o papel de impulsionar diretamente novas etapas de desenvolvimento (já que, para ele, o desenvolvimento cognitivo dependia principalmente da maturação e da interação com objetos físicos), ele considerava o lúdico uma parte inseparável do processo de crescimento intelectual infantil. Em suma, para Piaget o ato de brincar é parte integrante do desenvolvimento: ele ajuda a revelar os mecanismos do pensamento infantil e contribui para a construção gradual da inteligência, ao permitir que a criança explore o mundo com relativa liberdade das restrições da realidade imediata.

Sob o olhar da psicanálise, Donald Winnicott trouxe contribuições valiosas ao ressaltar o brincar como fenômeno essencial para a saúde emocional e a constituição do self¹ da criança. Winnicott afirma enfaticamente que “é somente brincando que a criança (e o adulto) consegue exercer plenamente sua personalidade”, vivenciando sua identidade de forma integral. No brincar, segundo Winnicott, a criança cria um “espaço potencial”, intermediário entre a realidade interna (fantasias, emoções) e a realidade externa, onde pode experimentar e transformar elementos de ambos os mundos de modo seguro e criativo. Essa atividade lúdica espontânea, para Winnicott, é fonte de criatividade, autonomia e aprendizado emocional: ao fingir, por exemplo, que uma caixa de papelão é um carro ou que uma boneca está viva, a criança explora sentimentos, controla angústias e reencontra no mundo externo aquilo que surge de sua imaginação. Esse processo lúdico tem profundo efeito terapêutico e desenvolvimental, pois permite à criança elaborar conflitos internos, dominar ansiedades e construir significados pessoais para suas experiências. Em “O Brincar e a Realidade” (1971), Winnicott descreve ainda que o brincar só é possível quando a criança sente-se acolhida e confiante na presença do outro; por isso, ele destaca o papel dos cuidadores em proporcionar um ambiente facilitador para o jogo livre e a fantasia. Em diálogo indireto com Vygotsky, pode-se notar que ambos reconhecem o brincar como cenário de desenvolvimento além do

¹ Para Winnicott, o self é o núcleo da experiência subjetiva que se constitui nas primeiras relações e permite ao indivíduo sentir-se autêntico e contínuo em seu existir.

atual, Vygotsky enfatizando a dimensão cognitivo-social (a criança “um palmo acima de si mesma” ao brincar), e Winnicott destacando a dimensão subjetiva e emocional (a criança atingindo a inteireza de si ao brincar). Em suma, Winnicott acrescenta à compreensão do lúdico a ideia de que brincar é fundamental para a criança se sentir inteira, criativa e conectada consigo e com a realidade, integrando razão e emoção num gesto espontâneo.

Além dos clássicos Piaget e Winnicott, no contexto educacional contemporâneo destaca-se a contribuição de Tizuko Morchida Kishimoto, pesquisadora brasileira que se dedicou ao estudo da ludicidade na educação infantil. Kishimoto dialoga com as teorias de Vygotsky e Piaget, reconhecendo nas brincadeiras infantis tanto uma dimensão social e cultural quanto cognitiva. Ela argumenta que o brincar é uma linguagem própria da infância, uma atividade polissêmica carregada de significados sociais. Segundo Kishimoto, “a ludicidade é mais do que uma atividade espontânea; é um fenômeno cultural, social e pedagógico que promove a construção de sentidos sobre o mundo”. Para a autora, a brincadeira deve ser entendida como um meio de expressão e elaboração simbólica da criança, e não apenas como um momento de lazer desvinculado da aprendizagem. Kishimoto (2010) reforça que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia”, constituindo uma necessidade básica do seu desenvolvimento. Em suas obras, ela salienta diversos benefícios do brincar: favorece a resolução de conflitos, exercita a imaginação criadora, permite experimentar e internalizar regras sociais e papéis diversos, contribuindo para a socialização do indivíduo. Importante destacar que Kishimoto rejeita a oposição entre brincar e aprender, ao contrário, defende o brincar como uma ferramenta pedagógica potente e necessária no cotidiano escolar. Ela alerta, porém, para a diferença entre a brincadeira livre e as atividades meramente instrucionais mascaradas de jogo: um “jogo educativo” excessivamente dirigido pelo adulto perde o caráter espontâneo do brincar e aproxima-se de uma tarefa tradicional, não tendo o mesmo efeito benéfico do brincar livre na construção da autonomia e criatividade da criança. Portanto, Kishimoto propõe que os educadores valorizem e integrem o lúdico ao currículo intencionalmente, mas respeitando sua espontaneidade. Sua visão ecoa e complementa a de Vygotsky: assim como o psicólogo russo via no brinquedo um meio de ampliar a zona de desenvolvimento proximal, Kishimoto enxerga no brincar um terreno fértil para a mediação pedagógica, onde o professor observa, intervém pontualmente, e aprende sobre cada criança, transformando a brincadeira em oportunidade de desenvolvimento integral.

Em resumo, o brincar na infância é reconhecido como atividade-fim e atividade-meio: uma experiência intrinsecamente valiosa para a criança (fonte de prazer, expressão e

criatividade) e ao mesmo tempo um poderoso meio de aprendizagem e socialização. Diferentes autores: Vygotsky, Piaget, Winnicott, Kishimoto, entre outros, enfatizam facetas complementares desse fenômeno. Em conjunto, eles nos levam a compreender que, enquanto brinca, a criança está construindo conhecimentos, elaborando emoções, interagindo social e culturalmente, e assim desenvolvendo-se de forma plena. Não por acaso, as diretrizes educacionais atuais também reconhecem o brincar como direito e eixo estruturante na educação infantil, conforme discutiremos a seguir. O desafio que se impõe é articular teoria e prática, garantindo que o potencial do brincar seja efetivamente aproveitado no ambiente educativo.

2.3 A mediação do professor no processo de aprendizagem por meio do brincar

Diante de tudo que foi exposto, o papel do professor revela-se crucial para viabilizar o brincar como processo de aprendizagem na escola. Na perspectiva vygotskyana, o professor assume a função de mediador do conhecimento: é ele quem organiza as situações de interação social nas quais os alunos poderão operar em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal, realizando aprendizagens novas com o devido apoio. Em outras palavras, cabe ao educador promover experiências desafiadoras e colaborativas em que a criança, ao brincar e interagir com os demais, vá além do que conseguiria sozinha. Vale lembrar que para Vygotsky “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, e é exatamente isso que o professor-mediador faz: antecipa-se em provocar aprendizagens potenciais, oferecendo à criança ferramentas (materiais, estímulos, orientações) para que ela atinja um próximo estágio de desenvolvimento.

Na prática educativa centrada no lúdico, o educador deixa de ser apenas um supervisor que “deixa as crianças brincarem” e passa a ser um agente ativo, um “professor brincante” que valoriza e integra a brincadeira ao currículo de forma intencional. Isso não significa dirigir ou controlar rigidamente o brincar, mas planejar intervenções e contextos que ampliem as possibilidades de aprendizagem dentro das atividades lúdicas. De acordo com Moyles (2002), a atuação docente deve ser pautada pela intencionalidade pedagógica aliada à sensibilidade: o professor precisa escutar e observar atentamente as crianças, para garantir que o brincar esteja alinhado a objetivos educativos sem perder sua espontaneidade e autenticidade. Por exemplo, ao notar o interesse das crianças por determinado tema emergindo numa brincadeira livre (digamos, “brincar de casinha” ou “super-heróis”), o educador sensível pode enriquecer essa experiência trazendo materiais relacionados,

propondo novos desafios ou questionamentos, estimulando a imaginação e o diálogo em torno daquele tema. Assim, ele mediatiza a brincadeira, acrescentando significado, sugerindo novas perspectivas, mas sem roubar da criança o protagonismo ou o caráter prazeroso da atividade.

Kishimoto enfatiza que a mediação do professor é essencial para dar significado às experiências lúdicas e assegurar que todas as crianças participem ativamente. Isso envolve o professor ora observar, ora intervir quando necessário: por vezes apenas acompanhando a dinâmica do grupo e registrando interesses e dificuldades; em outros momentos, entrando na brincadeira para auxiliar na resolução de um impasse ou para encorajar uma criança mais tímida a se envolver. A mediação eficaz inclui também propor desafios adequados - por exemplo, sugerir novas regras a um jogo para torná-lo um pouco mais complexo, ou questionar “E se fizermos de outro jeito?” instigando pensamento crítico durante uma construção com blocos. Igualmente, é papel do mediador oferecer materiais variados e ambientes estimulantes que enriqueçam o brincar. Um professor atento prepara a sala de aula com cantos e recursos lúdicos (fantasias, brinquedos, sucatas, livros ilustrados, etc.) que convidem à exploração; ele renova periodicamente esses estímulos para manter o interesse e provocar novas aprendizagens. Enfim, o docente, na visão sociointeracionista, atua como um articulador: ele conecta os conteúdos pedagógicos às brincadeiras infantis, transforma situações rotineiras em oportunidades lúdicas de conhecimento e ajuda a criança a refletir sobre o que vivencia no ato de brincar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento brasileiro que orienta curricularmente a educação, corrobora essa abordagem ao reconhecer explicitamente o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil e um direito de aprendizagem da criança (BRASIL, 2017). A BNCC determina que as práticas pedagógicas para crianças pequenas devem se fundamentar nos eixos “interações” e “brincadeiras”, salientando a importância de garantir tempos, espaços e materiais para experiências lúdicas na rotina escolar. Conforme o texto da BNCC, “as experiências vividas pelas crianças, por meio das brincadeiras, das interações e das diversas linguagens, são fundamentais para seu desenvolvimento integral” A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.(BRASIL, 2017, p.37). Isso implica que o professor, seguindo a BNCC, tem o dever de organizar o ambiente educativo de modo a viabilizar essas experiências. Ele deve planejar atividades diversificadas de brincar, englobando brincadeiras espontâneas, dirigidas, jogos de faz-de-conta, brincadeiras de movimento, jogos de regras etc., e integrá-las ao

desenvolvimento das competências previstas nos chamados “campos de experiência” do currículo. Assim, longe de ver o brincar como mera recreação ou intervalo na aprendizagem “séria”, espera-se que o educador o trate como parte central do trabalho pedagógico. A BNCC inclusive destaca que o professor deve garantir tempos e espaços para o brincar em suas múltiplas formas, articulando intencionalmente essas atividades lúdicas com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos escolares.

Entretanto, uma análise crítica revela que há desafios na concretização desses princípios da BNCC no dia a dia escolar. Embora o documento oficial tenha elevado o status do brincar, antes muitas vezes marginalizado, a direito fundamental, sua efetivação depende da postura e das condições de trabalho dos professores. Muitos educadores ainda enfrentam obstáculos para mediar o brincar conforme o ideal preconizado. Um dos pontos críticos é a formação e concepção docente: há professores cuja formação foi pautada em metodologias tradicionais, que podem ter dificuldade em assumir o papel de mediador lúdico, seja por não estarem seguros sobre como intervir nas brincadeiras, seja por ainda encararem o brincar como oposição à aprendizagem “de verdade”. Para reverter isso, é necessária uma mudança de cultura nas escolas, com formação continuada que capacite o educador a planejar e avaliar práticas lúdicas intencionais. Outra questão é que, na prática, as exigências curriculares e institucionais podem conflitar com o ideal lúdico. Por exemplo, mesmo na Educação Infantil, algumas instituições e famílias pressionam por introdução precoce de conteúdos formais (alfabetização, atividades estruturadas), reduzindo o tempo do brincar livre. Em certos contextos escolares, persiste a visão de que brincar é “perda de tempo” quando comparado a exercícios escritos, o que leva a uma resistência velada à incorporação plena do lúdico. Além disso, há o desafio de logística: turmas numerosas, falta de espaço adequado ou de materiais lúdicos podem inibir a aplicação das propostas da BNCC. Criticar a BNCC, nesse sentido, não é rejeitar sua diretriz, mas apontar que a mera previsão normativa não basta, é preciso investimento em condições materiais e pedagógicas para que o professor exerça de fato a mediação pelo brincar.

Exemplos de práticas de mediação pedagógica mostram, por outro lado, caminhos viáveis para tornar o brincar o eixo da aprendizagem. Professores inovadores têm desenvolvido estratégias diversas: alguns integram jogos nas disciplinas, por exemplo, utilizando jogos de memória, dominó ou quebra-cabeças para ensinar conceitos matemáticos e linguísticos de forma lúdica, o que engaja as crianças e facilita a assimilação de conteúdos. Outros criam “cantinhos” ou estações de aprendizagem na sala, cada qual com uma proposta lúdica (um canto da casinha para faz-de-conta simbólico, uma caixa sensorial para exploração

tátil, um tapete com peças de montar para construção etc.), permitindo que as crianças circulem e aprendam ativamente em diferentes contextos de brincadeira. Há práticas de resgatar brincadeiras tradicionais (cirandas, amarelinha, esconde-esconde), conectando a cultura infantil local ao currículo e promovendo socialização e movimento. Em todas essas experiências, o professor atua mediando: ele explica as regras quando necessário, incentiva a participação de todos, levanta perguntas desafiadoras (“como poderíamos resolver este problema no jogo?”), e também ajuda as crianças a refletirem sobre o que aprenderam com a atividade lúdica. Por exemplo, após um jogo cooperativo, o docente pode conduzir uma conversa: “O que precisávamos fazer em equipe para conseguir? Como vocês se sentiram ajudando os colegas?”. Esse tipo de reflexão mediada faz a ponte entre o brincar e a tomada de consciência, consolidando aprendizagens socioemocionais importantes (como trabalho em grupo, empatia, respeito às regras). Outra prática mediadora é o uso da narrativa e do faz-de-conta guiado: o professor conta uma história e convida as crianças a dramatizá-la brincando, distribuindo papéis, improvisando fantasias. Enquanto elas encenam, ele faz pequenas intervenções, talvez introduzindo um novo personagem ou problema na trama, estimulando a criatividade e desafiando-as a resolver situações de forma colaborativa. Esse tipo de mediação relaciona-se ao conceito de scaffolding (andaime) proposto por Bruner, inspirado em Vygotsky: o professor fornece suporte temporário durante a atividade lúdica para elevar o nível de atuação da criança, retirando esse suporte gradualmente conforme ela se torna mais autônoma naquela competência.

Em síntese, a mediação pedagógica por meio do brincar exige do professor um equilíbrio delicado: ele deve planejar e nutrir o ambiente lúdico intencionalmente, mas sem privar a iniciativa e a espontaneidade infantis. Os exemplos mencionados demonstram que, com criatividade e sensibilidade, é possível alinhar objetivos educacionais às atividades lúdicas, transformando o brincar em instrumento de aprendizagem rica e prazerosa. Essa abordagem mediadora, contudo, enfrenta desafios estruturais e culturais, que serão discutidos a seguir junto às possibilidades de superá-los.

2.4 Desafios e possibilidades da prática pedagógica centrada no brincar

Implementar uma prática pedagógica verdadeiramente centrada no brincar traz inúmeros desafios, mas também abre um leque de possibilidades transformadoras na educação infantil. Entre os principais obstáculos para a valorização do brincar na escola, pode-se citar fatores de ordem institucional, cultural e pessoal.

Um desafio frequente é a falta de tempo e a rigidez do currículo. Em muitas escolas, a carga horária é preenchida por rotinas e conteúdos pré-estabelecidos, restando pouco tempo livre para brincadeiras espontâneas. Professores relatam pressão para cumprir programas extensos mesmo na educação infantil, o que faz do brincar a primeira vítima diante de cronogramas apertados. Essa limitação temporal relaciona-se a concepções tradicionais de ensino, nas quais a atividade lúdica ainda é vista por alguns gestores e famílias como algo secundário, a ser “encaixado” apenas após as tarefas “sérias”. Mudar essa mentalidade constitui um desafio cultural: é preciso convencer a comunidade escolar de que brincar não atrapalha a aprendizagem, pelo contrário, é uma forma privilegiada de aprender e se desenvolver. A resistência de concepções arraigadas aparece, por exemplo, quando pais questionam se “só brincar” na escola não prejudicaria a alfabetização, ou quando professores do ensino fundamental, recebendo crianças formadas da educação infantil, cobram delas comportamentos academicamente formatados, desvalorizando as competências lúdicas que trazem consigo. Tais visões podem levar escolas a antecipar formalidades e a reduzir o tempo de brincadeira em prol de exercícios convencionais.

Outro obstáculo são as condições materiais e de formação. Muitas vezes, as escolas carecem de ambientes apropriados para o brincar, seja em termos de espaço físico (pátios seguros, salas multiuso) ou de materiais lúdicos variados e adequados à faixa etária. Sem infraestrutura, o professor se vê limitado em promover experiências mais ricas (como brincar ao ar livre, montar circuitos motores, ou propor jogos de água e areia, por exemplo). Além disso, há o desafio da formação docente: nem todos os educadores se sentem preparados para planejar propostas lúdicas eficazes ou para lidar com a “bagunça organizada” que o brincar traz à sala de aula. A mediação lúdica exige habilidades específicas, observar, escutar, intervir de modo não autoritário, gerenciar conflitos que surgem nas brincadeiras, que devem ser desenvolvidas com apoio teórico e prático. Quando falta esse preparo, alguns professores podem evitar atividades lúdicas por medo de perder o controle da turma ou por não enxergarem claramente seus objetivos educacionais. Como apontam estudos recentes, ainda há instituições que privilegiam métodos tradicionais e não oferecem suporte para que o docente incorpore o lúdico na pedagogia diária.

Adicionalmente, vivemos hoje o desafio emergente da competição com as tecnologias digitais. A inserção crescente de aparelhos eletrônicos na infância tem modificado os hábitos lúdicos: crianças passam mais tempo em frente a telas e menos tempo em brincadeiras ativas e socializadoras. O uso excessivo de celulares, tablets e televisões desde cedo pode limitar a interação face a face e reduzir as experiências concretas fundamentais ao desenvolvimento.

Para os professores, há um desafio duplo: por um lado, precisam competir com o apelo das tecnologias pelo interesse das crianças; por outro, devem refletir sobre como equilibrar o mundo digital e o mundo do brincar tangível. A BNCC inclui, entre as “Competências Gerais”, o uso de tecnologias de forma crítica e significativa, o que sugere que mesmo na educação infantil pode haver integração de recursos digitais. O ponto crítico é fazê-lo sem que a tela tome o lugar da interação humana ou da exploração ativa. O professor mediador deve, então, pensar estratégias como: trazer as crianças para experiências coletivas e sensoriais que as telas não proporcionam, e eventualmente usar a tecnologia de forma complementar (por exemplo, assistir juntos a um pequeno vídeo e depois dramatizar o conteúdo, ou usar músicas e histórias de plataformas digitais como ponto de partida para brincadeiras presenciais). Em suma, o desafio tecnológico requer do educador uma postura consciente para revalorizar o brincar físico e social em meio à era digital, aproveitando o que a tecnologia oferece sem deixar que ela sufoque a ludicidade tradicional.

Não obstante os obstáculos, há diversas possibilidades pedagógicas promissoras quando se adota o brincar como eixo central da prática docente. Primeiramente, ao valorizar o lúdico, abre-se espaço para uma educação mais significativa e prazerosa. Crianças pequenas aprendem melhor quando estão engajadas e se divertindo; assim, atividades lúdicas tendem a aumentar a motivação, a participação e até a frequência escolar. Problemas de disciplina também podem diminuir em turmas onde as brincadeiras são parte do cotidiano, pois as crianças canalizam sua energia de forma construtiva e desenvolvem vínculos positivos com colegas e professores. Além disso, o brincar favorece uma abordagem multidisciplinar e inclusiva. Por exemplo, uma simples brincadeira de faz-de-conta pode englobar linguagem (histórias contadas), matemática (distribuição de objetos, contagem), ciências (experimentação com elementos do ambiente) e valores de convivência, tudo ao mesmo tempo, de forma integrada. Isso permite que crianças com diferentes perfis de habilidade contribuam e aprendam cada uma a seu modo: enquanto uma lidera verbalmente a história, outra pode construir cenários com blocos, outra desenhar os “convites” para a brincadeira, e assim todas se sentem competentes em alguma coisa. O currículo centrado no brincar também facilita a inclusão de alunos com necessidades especiais, pois o jogo pode ser adaptado e comunica-se para além das barreiras de linguagem ou conteúdo acadêmico.

Do ponto de vista do professor, abraçar o brincar traz a possibilidade de uma prática mais reflexiva e renovadora. Ao mediar brincadeiras, o docente passa a conhecer melhor cada criança, suas preferências, seu estilo de interação, suas dificuldades e potencialidades, obtendo assim elementos riquíssimos para avaliação e planejamento individualizado. Muitos

professores relatam que, observando as crianças brincando, conseguiram identificar lideranças naturais, casos de timidez a serem trabalhados, talentos criativos inesperados, bem como compreender conflitos que surgiram e apoiá-los no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (como resolução de conflitos, cooperação e empatia). Essa proximidade e esse conhecimento aprofundado do aluno permitem ao professor reorientar sua prática de forma mais sensível e eficaz. Por exemplo, se percebe que determinada criança sempre fica isolada nas brincadeiras de grupo, pode pensar em estratégias de inclusão para ela (como designá-la “guardiã” de algum objeto importante na história, ou criar duplas incentivando colegas a chamá-la). Se nota que outra tem grande imaginação mas dificuldade motora, pode diversificar os tipos de brincadeira para contemplar diferentes habilidades (mesclando brincadeiras de construção, de movimento, de arte, etc.). Assim, a reflexão crítica sobre o brincar se torna parte da rotina docente: diariamente o professor pode se perguntar “o que meus alunos me mostraram hoje através do que brincaram?” e “como posso ampliar ou aprofundar essas experiências amanhã?”.

Para que todas essas possibilidades se realizem, algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas intencionalmente, funcionando como facilitadores do brincar na escola. Entre elas, destaca-se a organização do ambiente: criar salas e pátios que convidem ao lúdico. Isso inclui ter espaços definidos para diferentes tipos de brincadeira (um canto tranquilo de leitura e faz-de-conta, uma área livre para jogos de movimento, uma mesa para jogos de tabuleiro ou quebra-cabeças, etc.). Essa organização física transmite à criança a mensagem de que o brincar é bem-vindo e esperado naquele contexto. Outra estratégia é planejar o currículo de forma temática e lúdica, por exemplo, desenvolver projetos baseados em histórias infantis, em que por semanas as atividades giram em torno de um conto escolhido pelas crianças, permitindo uma imersão lúdica no tema (dramatizações, desenhos, música, brincadeiras de faz-de-conta relacionadas à narrativa). Também é válido envolver as famílias no processo: a escola pode propor oficinas de brincadeiras com os pais, enviar sugestões de brincadeiras para se fazer em casa, ou organizar eventos como “dia do brinquedo” em que cada criança traz um jogo e ensina os colegas a jogar. Essa aproximação com as famílias ajuda a criar uma cultura compartilhada de valorização do brincar, diminuindo possíveis resistências e alinhando expectativas sobre desenvolvimento infantil.

Por fim, é preciso mencionar a reflexão crítica contínua que o educador deve fazer sobre sua atuação. Implementar uma pedagogia lúdica não é um ato isolado, mas um processo que requer constante avaliação e ajuste. O professor deve questionar-se: estou realmente dando voz e vez às crianças em suas brincadeiras? Ou estou conduzindo demais? As

intervenções que faço têm ampliado o brincar ou têm restringido a criatividade dos alunos? Estou conseguindo integrar objetivos educacionais de modo orgânico às atividades lúdicas, ou caio na tentação de moldar a brincadeira para ensinar conteúdo? Essas perguntas ajudam a manter o equilíbrio entre espontaneidade e intencionalidade, evitando tanto o *laissez-faire* (deixar brincar sem mediação alguma, perdendo oportunidades de aprendizado) quanto o dirigismo excessivo (transformar o jogo em tarefa disfarçada, esvaziando seu sentido lúdico). A reflexão também abrange aspectos éticos e de inclusão: meu planejamento de brincadeiras respeita as diferenças culturais da turma? Considera as crianças com deficiência ou com alguma limitação? Promove equidade de gênero (por exemplo, meninos e meninas têm igual acesso a todos os tipos de brinquedo e brincadeira, sem estereótipos)? Somente com esse olhar crítico o docente poderá aprimorar continuamente sua prática, garantindo que o brincar na escola seja, de fato, transformador e emancipatório para cada criança.

Em conclusão, os desafios para centrar a prática pedagógica no brincar, como falta de tempo, recursos, formação e mentalidade adequada, são reais e não podem ser ignorados. No entanto, as possibilidades que emergem dessa abordagem são vastas: uma aprendizagem mais rica, crianças mais felizes e participativas, desenvolvimento integral atendido em todas as suas dimensões, e uma escola que cumpre seu papel de promover não apenas conhecimentos, mas também cidadãos criativos, cooperativos e confiantes. Com suporte institucional, investimento em formação docente e convicção pedagógica, é possível superar os obstáculos e resgatar o brincar como essência da educação infantil, tal como preconizado por autores como Vygotsky, Piaget, Winnicott e Kishimoto, e agora endossado pelos documentos oficiais. Afinal, conforme vimos, brincar e aprender não são opostos, mas duas faces da mesma moeda no desenvolvimento humano, e cabe à escola assegurar que toda criança tenha direito a essa moeda valiosa durante sua jornada de crescimento.

3 Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa teórica revelam que o brincar é um dos pilares mais significativos no desenvolvimento integral da criança, conforme sustentado por Vygotsky (1984), para quem a brincadeira simbólica é o espaço privilegiado de formação das funções psicológicas superiores. Ao brincar, a criança internaliza normas sociais, elabora regras e desenvolve capacidades cognitivas, afetivas e linguísticas. Segundo o autor, “no brinquedo, a criança se comporta além do seu comportamento habitual” (Vygotsky, 1984, p. 116), o que demonstra que o brincar impulsiona a criança a atuar em um nível de desenvolvimento

potencial que antecede suas competências consolidadas. Essa constatação confirma o princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos eixos teóricos centrais da abordagem histórico-cultural, na qual a aprendizagem, mediada socialmente, precede e potencializa o desenvolvimento.

Em diálogo com esse pensamento, Kishimoto (2007) reforça que o brincar é uma linguagem própria da infância, um fenômeno cultural e social que promove a construção de sentidos e a elaboração simbólica do mundo. Em suas análises, a autora destaca que a brincadeira não é mero entretenimento, mas um instrumento pedagógico de expressão, socialização e desenvolvimento emocional. Essa perspectiva converge com as proposições da BNCC (BRASIL, 2017), que reconhece o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, afirmando que tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral, contemplando as dimensões intelectual, social, emocional, física e simbólica. Dessa forma, o brincar assume uma função formativa e não apenas recreativa, articulando-se à pedagogia da infância que valoriza a escuta, o protagonismo e a experimentação.

Os achados de Moura (2022), ao descrever o brincar como promotor de saúde mental em territórios de vulnerabilidade, corroboram o potencial do lúdico como fator de equilíbrio emocional e construção da identidade infantil. O autor observa que, ao representar papéis sociais e vivências cotidianas no faz-de-conta, a criança reinterpreta o mundo real, elaborando emoções e desenvolvendo competências para lidar com o outro. Essa visão dialoga com Winnicott (1975), para quem “é apenas no brincar que o ser humano pode ser criativo e descobrir a si mesmo”, destacando o valor terapêutico e simbólico da ludicidade. Tais evidências sustentam que o brincar é essencial não apenas para a aprendizagem formal, mas para a constituição subjetiva, o que amplia sua relevância como prática educativa integrada ao currículo.

Outro ponto emergente é o papel do professor como mediador desse processo. Conforme Araújo (2025) e Cavalcante (2025), a mediação docente confere intencionalidade pedagógica à brincadeira, permitindo que o professor promova aprendizagens significativas sem descaracterizar o lúdico. A mediação sensível é a que escuta, observa, intervém e propõe desafios que dialogam com os interesses e as necessidades das crianças. Essa concepção está alinhada à proposta da BNCC (2017), que atribui ao professor o papel de organizador do ambiente educativo e garante tempos e espaços para múltiplas formas de brincar, espontâneo, dirigido, simbólico ou de regras. No entanto, como discutem Silva et al. (2025), o desafio ainda está em transformar o discurso curricular em prática efetiva, superando as concepções tradicionais que subordinam o brincar ao ensino de conteúdos e à produtividade escolar.

Em comparação com Piaget, que via o jogo como um exercício de assimilação do real aos esquemas mentais da criança, Vygotsky amplia a análise ao situar o brincar no campo das relações sociais e culturais. Enquanto Piaget (1976) prioriza a dimensão cognitiva e individual do desenvolvimento, Vygotsky (1984) enfatiza o papel das interações e da mediação na construção das aprendizagens. Essa diferença é crucial, pois destaca que o desenvolvimento não é apenas maturação, mas um processo socialmente compartilhado. A abordagem vygotskyana, portanto, confere ao brincar um valor epistemológico e formativo, sustentando que o conhecimento se dá por meio da interação dialógica com o outro e com o ambiente cultural.

Os estudos contemporâneos reforçam essas ideias ao apontar o brincar como instrumento de equidade social e inclusão. Segundo Silva et al. (2025), as práticas lúdicas intencionais contribuem para a formação integral e a aprendizagem significativa, especialmente quando articuladas a metodologias participativas que valorizam a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa perspectiva atende diretamente aos objetivos da Educação Infantil definidos nas DCNEI (2009), que determinam que a escola deve favorecer experiências que promovam a autonomia, a comunicação, o corpo, o movimento, a linguagem e as relações interpessoais.

Na análise comparativa das obras, nota-se um consenso teórico quanto ao brincar como mediador de aprendizagens e formador da subjetividade, mas também uma preocupação comum com os desafios estruturais e conceituais enfrentados na prática pedagógica. Pesquisas recentes (CAVALCANTE, 2025; NETBIL, 2025) indicam que, embora o discurso sobre a ludicidade esteja consolidado, ainda há uma lacuna entre teoria e prática, muitas vezes devido à escassez de formação docente e à sobrecarga curricular. Assim, há um deslocamento necessário do brincar como atividade periférica para o brincar como eixo epistemológico, capaz de sustentar a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Conforme revelam os resultados desta análise, o brincar, na perspectiva histórico-cultural, não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo e social, mas constitui o próprio processo de humanização da criança. Quando a escola organiza tempos e espaços que respeitam a ludicidade, ela potencializa a criatividade, a cooperação e a autonomia. Nesse sentido, os objetivos propostos pela pesquisa, compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral e analisar o papel mediador do professor, são plenamente atendidos pelos referenciais teóricos analisados. O brincar é, portanto, o eixo estruturante de uma educação que forma sujeitos críticos, sensíveis e socialmente participativos, reafirmando a atualidade do pensamento de Vygotsky e o compromisso ético e pedagógico da Educação

Infantil com a infância.

4 Considerações finais

A análise do tema “A importância do brincar na Educação infantil para o desenvolvimento integral da criança: contribuições do pensamento de Vygotsky, articulada às contribuições de outros autores.” permite compreender que o brincar é muito mais do que uma atividade espontânea ou recreativa: trata-se de um fenômeno profundamente formativo, mediador das aprendizagens e estruturante da subjetividade humana. Na teoria histórico-cultural, Vygotsky considera o brincar o espaço simbólico em que a criança transcende o imediato e projeta possibilidades de ser, mobilizando funções psicológicas superiores como atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento abstrato. Nesse sentido, a brincadeira representa a síntese entre o desenvolvimento individual e a experiência social, sendo o ponto de encontro entre o mundo interno da criança e as influências culturais que a cercam.

O brincar, segundo essa perspectiva, é o meio pelo qual a criança constrói conhecimento e se apropria da cultura. Através da imaginação e da interação, ela aprende a significar o mundo, a elaborar emoções e a compreender regras e papéis sociais. Kishimoto (2007) reforça essa ideia ao afirmar que a ludicidade é uma linguagem própria da infância, um instrumento de expressão simbólica e de elaboração de significados. Já Winnicott (1975) complementa ao destacar que é apenas no brincar que o indivíduo pode manifestar sua criatividade e experimentar sua personalidade de forma plena. Assim, brincar é um ato educativo e terapêutico, pois permite à criança não apenas aprender, mas tornar-se desenvolver-se integralmente em sua dimensão cognitiva, emocional, social e cultural.

No âmbito educacional, a BNCC (2017) e as DCNEI (2009) reconhecem o brincar e as interações como eixos fundamentais da Educação Infantil, determinando que o processo de ensino e aprendizagem deve garantir experiências significativas nas quais a criança explore, crie, se comunique, conviva e se conheça. Essa concepção curricular se harmoniza com o pensamento de Vygotsky, ao afirmar que o desenvolvimento ocorre em colaboração com o outro e dentro de contextos socialmente mediados. O brincar, portanto, não é uma pausa da aprendizagem, mas o seu próprio motor, uma prática pedagógica que deve ser intencionalmente planejada para favorecer o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil.

Nesse processo, o papel do professor é determinante. A partir da perspectiva

vygotskyana, o docente é o mediador entre a criança e o conhecimento, aquele que identifica a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e propõe situações lúdicas que estimulem novas descobertas e aprendizagens. O professor não é apenas um observador, mas um participante ativo que guia, provoca e amplia as experiências da criança, criando pontes entre o brincar e o aprender. Essa mediação sensível e intencional transforma o espaço escolar em um ambiente de investigação, imaginação e construção de sentido, onde a ludicidade se converte em instrumento de formação humana e social.

Contudo, apesar de amplamente reconhecido, o brincar ainda enfrenta desafios na prática pedagógica cotidiana. A persistência de modelos tradicionais de ensino, o tempo reduzido destinado à ludicidade e a formação docente insuficiente são obstáculos que dificultam a consolidação de uma cultura pedagógica verdadeiramente lúdica. Como afirmam Silva et al. (2025) e Cavalcante (2025), a superação dessas barreiras exige compromisso institucional, planejamento curricular flexível e investimento na formação continuada dos professores, para que o brincar seja compreendido como estratégia metodológica e não apenas como atividade complementar. É necessário, portanto, ressignificar o papel da ludicidade dentro do currículo, valorizando o brincar como meio legítimo de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante dessas reflexões, constata-se que a integração entre teoria e prática é essencial para a efetivação de uma Educação Infantil humanizadora e integral. O brincar, quando assumido como eixo formativo, promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a autonomia, a cooperação e a criatividade, competências indispensáveis à formação de sujeitos críticos e participativos. A escola, ao reconhecer o valor pedagógico do brincar, torna-se espaço de vida, descoberta e pertencimento, onde a infância é respeitada em sua essência e potencialidade.

Por fim, conclui-se que a perspectiva de Vygotsky continua profundamente atual e necessária. Em uma sociedade cada vez mais acelerada e tecnológica, reafirmar o valor do brincar é também reafirmar o direito da criança a viver plenamente sua infância. Promover o brincar é promover a liberdade de criar, de imaginar e de aprender com o outro. É compreender que a Educação Infantil não deve preparar a criança apenas para o futuro, mas garantir-lhe, no presente, experiências significativas que sustentem seu crescimento integral. Assim, o brincar se consolida como a linguagem universal do desenvolvimento, o elo entre o pensar e o sentir, entre o aprender e o viver, traduzindo o verdadeiro sentido da educação na perspectiva vygotskyana.

Referências

ALMEIDA, Telma N. de Sousa; COSTA, Rildo Ferreira da. Os desafios da educação infantil em tempo de pandemia: uma análise sobre a aplicação do ensino remoto. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, 2023. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/index.php/rcmos/article/download/424/417>

ARAÚJO, Mayara Luana Mendes de. O brincar como mediador das interações sociais na educação infantil: uma análise a partir da BNCC. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i2.2025.1312. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1312>

BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo Psicanalítico**, v. 45, n. 1, p. 91–101, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb_005_2009.pdf

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CAVALCANTE, Luciana Ribeiro; PEREIRA, Livia Almeida; ARAÚJO, Mayara Luana Mendes de. Currículo e cotidiano na Educação Infantil: reflexões a partir da BNCC. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 3, 2025. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1394>