

VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PLAY-BASED EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT



JACKELINE GONÇALVES GOMES

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2020). Professora de Educação Infantil na EMEI Caio Graco da Silva Prado.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das vivências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, tomando o lúdico não como recurso pedagógico acessório, mas como modo constitutivo de ser da infância. A pesquisa, de natureza bibliográfica, dialoga com autores como Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi e Santos, confrontando perspectivas que nem sempre são convergentes e identificando os pontos de tensão que enriquecem o debate. O texto argumenta que a qualidade das vivências lúdicas depende de condições concretas, como formação docente, organização do espaço e parceria com as famílias, e que a legislação brasileira, embora favorável ao lúdico, ainda encontra resistência nas práticas cotidianas de muitas instituições. As Considerações Finais retomam os principais argumentos e apontam desafios reais para a efetivação do direito ao brincar na primeira infância.

Palavras-chave: Vivências Lúdicas; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Ludicidade; Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of play-based experiences to the holistic development of children in early childhood education, viewing play not merely as an ancillary pedagogical tool, but as a constitutive aspect of the nature of childhood. This bibliographic study engages with authors such as Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi, and Santos, contrasting perspectives that do not always align and identifying points of tension that enrich the debate. The text argues that the quality of play-based experiences depends on concrete conditions—such as teacher training, spatial organization, and partnerships with families—and notes that while Brazilian legislation supports play, it still faces resistance

in the daily practices of many institutions. The final section revisits the main arguments and highlights real challenges regarding the realization of the right to play during early childhood.

Keywords: Play-based experiences; Early childhood education; Holistic development; Playfulness; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Há uma contradição que atravessa boa parte das instituições de Educação Infantil brasileiras: os documentos oficiais que regulam essa etapa valorizam, com clareza e consistência, o brincar e as vivências lúdicas como eixos centrais do trabalho pedagógico; as práticas observadas em muitas salas, no entanto, continuam orientadas por uma lógica escolarizante precoce, na qual atividades dirigidas, fichas mimeografadas e treinos de letra e número substituem o tempo de brincar. Essa distância entre o prescrito e o realizado não é inocente, e compreendê-la exige ir além da boa intenção dos documentos oficiais para investigar as concepções de criança, de aprendizagem e de educação que ainda orientam, muitas vezes de forma implícita, o cotidiano da Educação Infantil.

O tema deste artigo, longe de ser novo, permanece urgente. A discussão sobre o valor das vivências lúdicas para o desenvolvimento infantil já conta com décadas de produção teórica sólida, com autores que vão de Winnicott (1975) a Kishimoto (2010), passando por Vygotsky (1991) e Piaget (1978). Mesmo assim, o brincar continua sendo tratado, em muitos contextos, como atividade de segunda categoria, tolerada nos intervalos entre as "atividades de verdade". É esse paradoxo, entre o que se sabe e o que se faz, que justifica retornar ao tema com rigor acadêmico e disposição crítica.

Este artigo tem por objetivo analisar as contribuições das vivências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora. De modo específico, busca-se discutir os fundamentos teóricos do lúdico, identificar pontos de convergência e tensão entre diferentes perspectivas, examinar o papel do professor e do ambiente nesse processo e refletir sobre as condições reais, nem sempre favoráveis, para a efetivação de vivências lúdicas de qualidade nas escolas brasileiras.

O trabalho está organizado em seções que avançam progressivamente do campo teórico para o campo prático: primeiro, discute-se o que se entende por vivência lúdica e por que essa distinção importa; depois, examinam-se as contribuições do lúdico para cada dimensão do desenvolvimento infantil; em seguida, analisa-se o papel do professor e do ambiente; por fim, discutem-se os desafios concretos que a realidade das escolas impõe à efetivação dessas vivências. As Considerações Finais não repetem o que foi dito, mas apontam o que ainda está em aberto.

O QUE É UMA VIVÊNCIA LÚDICA: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS

Nem toda atividade que envolve brinquedos ou jogos é, de fato, uma vivência lúdica. Essa distinção, aparentemente simples, tem consequências profundas para a prática pedagógica. Luckesi (2000) foi preciso ao diferenciar atividade lúdica, que pode ser qualquer ação rotulada como tal pelo professor, de vivência lúdica propriamente dita, que se define pela qualidade da experiência interna do sujeito: há prazer genuíno, imersão, liberdade de escolha e sensação de completude. Uma ficha colorida com desenhos para colorir não é uma vivência lúdica. Uma criança que passa quarenta minutos construindo uma cidade imaginária com blocos, negociando papéis com os colegas e inventando regras à medida que a brincadeira avança, está vivenciando algo da ordem do lúdico em seu sentido mais pleno.

Winnicott (1975) chegou a uma compreensão semelhante por outro caminho. Para esse autor, o brincar ocorre em um espaço potencial, situado entre a realidade psíquica interna da criança e o mundo externo compartilhado. Não se trata de fantasia pura, nem de realidade objetiva, mas de uma zona de

experiência criativa na qual o sujeito pode agir sobre o mundo de forma segura e significativa. Quando esse espaço é suprimido, seja pela ausência de tempo, de materiais ou de liberdade, o que se perde não é apenas uma atividade prazerosa: perde-se o principal mecanismo de elaboração emocional e de construção de sentido disponível para a criança pequena.

Vygotsky (1991) acrescentou a esse debate um elemento que frequentemente é subestimado: toda brincadeira, mesmo a mais aparentemente caótica e livre, contém regras. Quando a criança brinca de ser professora, ela se submete às regras implícitas desse papel, exerce autocontrole e disciplina voluntária muito mais intensa do que em qualquer atividade dirigida pelo adulto. É nesse sentido que Vygotsky afirmou que, na brincadeira, a criança está sempre acima de sua idade, operando na zona de desenvolvimento proximal e avançando além do que conseguiria fazer sozinha em situações não lúdicas. Brincar, portanto, não é descanso do desenvolvimento: é seu motor mais potente nos primeiros anos de vida.

Piaget (1978), por sua vez, mapeou os tipos de jogo que correspondem a cada estágio do desenvolvimento cognitivo, mostrando que a brincadeira evolui junto com a inteligência, e não à sua margem. Os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras não são apenas categorias descritivas, são indicadores do nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, instrumentos que o impulsionam. O jogo simbólico, central na faixa etária da Educação Infantil, é especialmente relevante porque é nele que a criança exercita a função semiótica, ou seja, a capacidade de usar um objeto ou gesto para representar outra coisa, que está na base de toda a aprendizagem simbólica posterior, incluindo a leitura e a escrita.

O que todas essas perspectivas têm em comum é a recusa em tratar o brincar como trivialidade. Elas divergem nos mecanismos explicativos, mas convergem na conclusão: as vivências lúdicas são estruturantes do desenvolvimento humano na infância e não podem ser substituídas por nenhuma outra forma de atividade sem custo real para a criança.

VIVÊNCIAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: ALÉM DO ÓBVIO

Dizer que o brincar desenvolve a cognição já se tornou quase um lugar-comum na área da Educação Infantil. O problema dos lugares-comuns é que eles dispensam o pensamento: repetem-se sem que se examine o que exatamente está sendo dito. Quando Piaget (1978) mostrou que o jogo simbólico desenvolve a função semiótica, ele não estava afirmando apenas que brincar é bom para a inteligência, frase que qualquer pessoa diria sem precisar de teoria. Ele estava descrevendo um mecanismo específico: ao fazer de conta que um cabo de vassoura é um cavalo, a criança aprende a separar o significante do significado, operação que está na base de toda linguagem, de toda matemática e de toda ciência.

Vygotsky (1991) foi ainda mais preciso ao mostrar que é na brincadeira que a criança aprende a agir a partir do significado e não do objeto. Na vida cotidiana, o objeto dita a ação, ver uma bola convida a chutar, ver uma escada convida a subir. No faz de conta, a criança inverte essa lógica: o significado, e não o objeto, passa a guiar o comportamento. Essa inversão é um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento, que prepara a criança para lidar com sistemas simbólicos abstratos, como a escrita e os números, nos quais o signo não tem relação direta com o que representa.

A linguagem oral, frequentemente tratada como competência a ser desenvolvida em atividades específicas de "roda de conversa" ou "hora da história", encontra nas vivências lúdicas seu contexto mais natural e poderoso de desenvolvimento. Nas negociações que ocorrem antes e durante uma brincadeira coletiva, as crianças argumentam, convencem, explicam, narram e questionam com uma intensidade e uma motivação que raramente se observa em situações dirigidas. Santos (1997) destaca que a criança que brinca livremente com pares desenvolve habilidades discursivas que a atividade pedagógica estruturada dificilmente consegue promover com a mesma eficácia.

Há, contudo, um ponto que merece atenção crítica: a tentação de transformar toda vivência lúdica em atividade cognitiva explícita, com objetivos de aprendizagem descritos e avaliados. Kishimoto (2010) alerta que, quando o professor define com precisão demais o que a criança deve aprender em cada brincadeira, corre o risco de destruir exatamente o que torna a brincadeira formativa: sua abertura, sua imprevisibilidade e a liberdade de a criança seguir seus próprios caminhos de descoberta. A tensão entre intencionalidade pedagógica e respeito à autonomia da criança é real e não se resolve com fórmulas simples.

Outro aspecto relevante diz respeito à resolução de problemas. Durante as brincadeiras, especialmente aquelas organizadas em pequenos grupos, as crianças são constantemente desafiadas a tomar decisões, criar estratégias, testar hipóteses e reformular suas ações diante dos resultados obtidos. Diferentemente de atividades em que existe apenas uma resposta considerada correta, as vivências lúdicas permitem múltiplos caminhos para alcançar um objetivo, favorecendo o pensamento flexível e a criatividade. Essa característica amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia intelectual da criança, que passa a confiar em sua capacidade de encontrar soluções por meio da experimentação.

Além disso, a curiosidade, elemento constitutivo da infância, encontra no brincar um ambiente favorável para se desenvolver. Ao explorar objetos, materiais e situações imaginárias, a criança formula perguntas, estabelece relações entre experiências anteriores e novos conhecimentos e amplia sua compreensão sobre o mundo que a cerca. Nesse processo, o erro deixa de representar um fracasso e passa a fazer parte da própria construção do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A DIMENSÃO AFETIVA E SOCIAL DAS VIVÊNCIAS LÚDICAS

Se a dimensão cognitiva do brincar é a mais citada nos textos acadêmicos, a dimensão afetiva é, talvez, a mais subestimada nas práticas escolares. Winnicott (1975) dedicou boa parte de sua obra a mostrar que o brincar é, antes de tudo, um espaço de elaboração emocional. A criança que brinca de médico depois de uma consulta assustadora, que faz de conta que o boneco está com febre e precisa de remédio, não está apenas imitando o adulto, ela está processando uma experiência que foi intensa demais para ser assimilada de uma vez. O brincar funciona, nesse sentido, como uma espécie de digestão emocional, que permite à criança retornar à experiência vivida em condições de maior controle e segurança.

Essa função elaborativa do brincar tem implicações práticas imediatas para a Educação Infantil. Crianças que atravessam situações difíceis, como separação dos pais, nascimento de irmãos, mudanças de rotina ou perdas, frequentemente expressam e processam essas experiências nas brincadeiras muito antes de conseguirem falar sobre elas. O professor atento, que observa as brincadeiras sem pressa de intervir, acessa informações preciosas sobre o estado emocional de cada criança e pode oferecer suporte de forma muito mais sensível do que qualquer questionário ou ficha de avaliação seria capaz de revelar.

Do ponto de vista social, as vivências lúdicas coletivas são insubstituíveis. É no brincar juntos que as crianças aprendem, na prática e não na teoria, o que significa cooperar, respeitar o ponto de vista do outro, lidar com a frustração de perder, negociar quando os interesses divergem e construir acordos coletivos. Vygotsky (1991) mostrou que essas competências sociais não surgem de forma espontânea na criança isolada: elas se constroem nas relações, e as situações lúdicas são o contexto privilegiado em que essas relações se desenvolvem com intensidade e significado.

Vale, aqui, um comentário crítico: há uma tendência recente de transformar o brincar coletivo em pretexto para o ensino explícito de "habilidades socioemocionais", com fichas de autoavaliação, cartazes sobre emoções e roteiros de resolução de conflitos. Embora bem-intencionadas, essas iniciativas podem, paradoxalmente, esvaziar o potencial formativo das situações lúdicas ao substituírem a experiência viva pela reflexão dirigida sobre a experiência. O conflito real que surge durante uma brincadeira, e que as

crianças resolvem por conta própria com mediação discreta do professor, tem um valor formativo que nenhuma atividade planejada sobre o tema consegue reproduzir.

O CORPO QUE BRINCA: DESENVOLVIMENTO MOTOR E PERCEPÇÃO

O corpo da criança pequena não é apenas o suporte físico de uma mente em desenvolvimento: ele é o próprio instrumento pelo qual a criança conhece o mundo. Antes de qualquer representação simbólica, é pelo toque, pelo movimento, pelo peso dos objetos nas mãos e pela percepção do próprio corpo no espaço que a criança constrói os primeiros esquemas de compreensão da realidade. As vivências lúdicas que envolvem o corpo, correr, pular, rolar, escalar, dançar, brincar na areia, na água, com barro e com materiais de diferentes texturas, não são atividades complementares ao desenvolvimento: são o fundamento sobre o qual tudo o mais se edifica.

A coordenação motora grossa, que sustenta habilidades como equilíbrio, lateralidade e coordenação de movimentos amplos, desenvolve-se fundamentalmente nas brincadeiras ao ar livre e nos jogos de movimento. A escola que confina as crianças em salas pequenas, que elimina o pátio ou que restringe o tempo de brincar ao ar livre por razões de segurança ou de manutenção da ordem, paga um preço real: crianças com menor percepção corporal, maior dificuldade de atenção e autorregulação, e base motora mais frágil para as aprendizagens que virão.

A coordenação motora fina, por sua vez, desenvolve-se principalmente nas brincadeiras que exigem manipulação precisa: modelar argila, encaixar peças, recortar, colar, pintar com diferentes instrumentos, construir com blocos pequenos. Essas atividades preparam a criança para a escrita de forma muito mais eficaz do que os tradicionais exercícios de cobrir pontinhos ou completar tracejados, porque envolvem intencionalidade, prazer e variedade de movimentos. Santos (1997) destaca que o desenvolvimento motor não ocorre de forma isolada das outras dimensões: a criança que se move com prazer, liberdade e propósito aprende com o corpo inteiro, de forma integrada e significativa.

O PROFESSOR DIANTE DO BRINCAR: ENTRE A MEDIAÇÃO E O CONTROLE

O papel do professor nas vivências lúdicas é, provavelmente, o ponto mais delicado e mais mal compreendido de toda a discussão sobre o lúdico na Educação Infantil. Há dois equívocos simétricos que precisam ser evitados: o primeiro é o do professor que se retira completamente, deixando as crianças "livres para brincar" sem qualquer planejamento, organização do espaço ou intervenção, como se a mera presença de brinquedos garantisse experiências ricas; o segundo é o do professor que controla tudo, que define o tema da brincadeira, distribui papéis, corrige o percurso e avalia o produto, transformando o brincar em mais uma atividade dirigida com verniz lúdico.

Kishimoto (2010) propõe uma postura que exige muito mais sofisticação do que qualquer um desses dois extremos: o professor como organizador de situações lúdicas. Isso significa planejar com cuidado os espaços e os materiais, observar com atenção o que as crianças fazem e de que forma interagem, intervir pontualmente quando necessário para ampliar possibilidades ou mediar conflitos, e saber recuar quando a brincadeira está fluindo sem necessidade de interferência. Essa postura exige do professor uma concepção clara de criança como sujeito ativo e competente, e uma disposição real para abrir mão do controle sem abrir mão da intencionalidade pedagógica.

A observação merece destaque especial porque é, ao mesmo tempo, a competência mais importante e a mais negligenciada na formação de professores de Educação Infantil. Observar as brincadeiras das crianças com olhar atento e sem pressa revela informações que nenhuma outra fonte pode oferecer: o estágio de desenvolvimento de cada criança, seus interesses mais genuínos, suas dificuldades relacionais, seus medos e seus saberes. Oliveira (2002) afirma que a escuta sensível às crianças, que inclui a escuta do corpo, do gesto e da brincadeira, é condição indispensável para um planejamento pedagógico que faça sentido real para o grupo.

A documentação pedagógica das brincadeiras, por meio de fotografias, vídeos e registros escritos, é uma ferramenta que serve a dois propósitos igualmente importantes. Por um lado, torna visível para as famílias e para a própria instituição o que as crianças aprendem ao brincar, respondendo à pergunta implícita "mas o que elas fazem o dia todo?". Por outro, oferece ao professor um material de reflexão sobre sua própria prática: ao rever as imagens de uma brincadeira, ele pode perceber intervenções que foram desnecessárias, oportunidades perdidas de ampliar uma situação rica ou dinâmicas grupais que merecem atenção. A documentação, nesse sentido, não é um produto final, mas um instrumento de formação contínua.

Luckesi (2000) traz uma contribuição que raramente aparece nos textos sobre o tema: a ideia de que o professor só consegue promover vivências lúdicas de qualidade se tiver, ele próprio, uma relação saudável e prazerosa com o lúdico. O professor que nunca brinca, que se envergonha de se envolver em jogos com as crianças, que olha para o brincar como tempo perdido, transmite isso de forma não verbal e constante. A formação docente para a Educação Infantil precisa incluir, portanto, não apenas o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, mas a experiência concreta de vivências lúdicas pelos próprios estudantes de pedagogia, o que raramente acontece nos currículos de formação inicial.

Também é importante reconhecer que a mediação docente não se limita ao momento da brincadeira. Ela começa no planejamento dos ambientes, na seleção criteriosa dos materiais e na organização de tempos que respeitem o ritmo das crianças. Um planejamento sensível considera os interesses do grupo, observa as experiências que já fazem parte do cotidiano infantil e cria oportunidades para que novas descobertas aconteçam de forma espontânea, sem descaracterizar o brincar.

Outro elemento indispensável é a reflexão permanente sobre a prática pedagógica. Ao registrar, analisar e discutir as vivências realizadas, o professor amplia sua compreensão sobre as formas como as crianças aprendem e identifica possibilidades de aperfeiçoar sua atuação. Essa postura investigativa fortalece a qualidade do trabalho desenvolvido e favorece a construção de propostas cada vez mais significativas para o desenvolvimento integral da criança.

ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO: AS CONDIÇÕES CONCRETAS DO BRINCAR

Nenhuma teoria sobre o valor das vivências lúdicas se concretiza no ar: ela precisa de espaço físico adequado, de materiais diversificados e de tempo protegido. Esses três elementos, tão concretos e tão dependentes de decisões políticas e de gestão, são frequentemente ignorados nos textos acadêmicos sobre o lúdico, que tendem a focar nos fundamentos teóricos e na postura do professor sem examinar as condições materiais sem as quais nem a melhor teoria nem a melhor intenção docente conseguem produzir resultados.

Horn (2004) demonstrou de forma convincente que a organização do espaço físico na Educação Infantil é, ela própria, uma decisão pedagógica de primeira ordem. Uma sala com carteiras enfileiradas voltadas para um quadro negro comunica uma pedagogia; uma sala organizada em cantos temáticos, com materiais acessíveis e variados distribuídos por diferentes zonas de exploração, comunica outra. No primeiro caso, a criança é convidada a sentar, ouvir e reproduzir; no segundo, é convidada a explorar, criar e interagir. O espaço, diz a autora, é o terceiro educador, e suas mensagens são recebidas pelas crianças antes mesmo que qualquer palavra seja pronunciada.

Os materiais disponíveis para o brincar determinam em grande medida a riqueza das experiências lúdicas possíveis. Materiais abertos, sem uso predeterminado, como caixas de papelão, tecidos, tampinhas, pedras, conchas, argila e madeira, são especialmente valiosos porque deixam a criança livre para criar e inventar, adaptando o material à sua intenção e não sua intenção ao material. Kishimoto (2010) observa que brinquedos industrializados com função única e predefinida, embora presentes em quase todas as escolas, tendem a limitar a criatividade em vez de estimulá-la, porque oferecem apenas um caminho correto de uso. Uma caixa de papelão pode ser um carro, uma casa, uma cama ou um barco: é a criança quem decide, e é exatamente essa decisão que desenvolve.

O tempo é, talvez, o recurso mais escasso e mais mal gerido na Educação Infantil brasileira. Rotinas excessivamente fragmentadas, com blocos de quinze ou vinte minutos para cada atividade, impedem que as crianças atinjam o estado de imersão que caracteriza uma vivência lúdica genuína. Luckesi (2000) afirma que a ludicidade plena exige duração: é preciso tempo para começar, para se engajar, para criar os problemas que a brincadeira impõe e para resolvê-los. Cortar uma brincadeira no momento em que ela começa a se aprofundar é um dos atos mais pedagogicamente destrutivos que uma rotina escolar pode praticar, e é algo que ocorre todos os dias em muitas instituições de Educação Infantil.

É preciso também mencionar a questão da segurança, frequentemente invocada para justificar a restrição das vivências lúdicas, especialmente as que envolvem movimento amplo, uso de materiais não convencionais ou exploração de espaços externos. Há, evidentemente, riscos reais que precisam ser gerenciados com responsabilidade. O problema surge quando a gestão do risco se transforma em eliminação do risco e, com ele, de toda a experiência significativa que ele carregava. A criança que nunca sobe em árvores, nunca corre em terrenos irregulares, nunca experimenta materiais que podem sujar, cortar ou molhar, é uma criança privada de experiências corporais e sensoriais insubstituíveis. Caberia às escolas, com criatividade e responsabilidade, encontrar formas de oferecer vivências desafiadoras dentro de condições de segurança razoável, e não simplesmente proibir tudo o que possa resultar em um joelho ralado.

A FAMÍLIA E A ESCOLA DIANTE DO BRINCAR: PARCERIA E TENSÃO

A relação entre família e escola no que diz respeito ao brincar é marcada, com frequência, por uma tensão real que precisa ser reconhecida e enfrentada, e não apenas celebrada com frases sobre a importância da parceria. Muitas famílias, especialmente aquelas com menor acesso a informações sobre desenvolvimento infantil, interpretam o brincar como sinal de que a escola não está ensinando nada. Quando o filho chega em casa sem caderno preenchido, sem tarefa para fazer, sem nada concreto para mostrar que "aprendeu alguma coisa", a reação pode ser de desconfiança ou até de exigência por uma abordagem mais "séria".

Essa tensão não é resolvida com cartazes explicativos sobre "por que o brincar é importante". Ela exige um trabalho contínuo e paciente de comunicação entre escola e família, que inclua mostrar concretamente o que as crianças aprendem ao brincar, documentar as vivências lúdicas com fotografias e relatos, e promover conversas em que os próprios responsáveis possam observar as crianças em situações de brincadeira. Oliveira (2002) destaca que a confiança das famílias na proposta pedagógica da escola se constrói na transparência e na escuta, e não na imposição de uma visão que, por mais fundamentada que seja, chega de cima para baixo sem diálogo.

Há, por outro lado, um patrimônio lúdico imenso que as famílias carregam e que a escola frequentemente ignora. Cantigas de roda transmitidas pelos avós, jogos de mão aprendidos na rua, brincadeiras regionais e tradicionais, histórias contadas em volta do fogão, brinquedos artesanais feitos com materiais do cotidiano: tudo isso é cultura lúdica viva, que representa a identidade das famílias e das comunidades de onde vêm as crianças. Kishimoto (2010) defende que valorizar esse patrimônio no interior da escola, transformando-o em conteúdo do currículo, é ao mesmo tempo um ato de respeito cultural e uma forma de enriquecer o repertório lúdico de todos.

Quando a escola compartilha com as famílias registros das vivências lúdicas, fotografias, relatos pedagógicos e observações sobre o desenvolvimento das crianças, fortalece a compreensão de que brincar também é aprender. Essa aproximação contribui para reduzir concepções equivocadas que associam a aprendizagem apenas às atividades formais e amplia o reconhecimento do trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil.

Da mesma forma, ouvir as famílias sobre as brincadeiras presentes no cotidiano das crianças permite que a escola conheça melhor seus contextos culturais e sociais. Essa troca favorece a

valorização das diferentes infâncias e possibilita que o planejamento pedagógico dialogue com as experiências que as crianças já vivenciam fora do ambiente escolar, tornando o currículo mais significativo.

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO E O QUE ACONTECE NA PRÁTICA

A legislação educacional brasileira é, no que diz respeito ao brincar, generosa e bem fundamentada. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito da criança ao lazer e à brincadeira. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reitera e amplia esse direito. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) colocam as interações e a brincadeira como eixos norteadores de toda a prática pedagógica nessa etapa. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao organizar a Educação Infantil a partir dos campos de experiência, adota uma perspectiva curricular que é, em sua essência, lúdica e experiencial.

O problema é que a existência de um arcabouço legal favorável ao lúdico não garante sua efetivação nas práticas cotidianas. Entre a norma e a realidade há um fosso que é alimentado por múltiplos fatores: formação docente insuficiente ou inadequada, infraestrutura precária de muitas escolas públicas, pressão de famílias e gestores por resultados mensuráveis a curto prazo, concepções pedagógicas conservadoras que ainda associam seriedade a silêncio e aprendizagem a cópia, e ausência de supervisão e acompanhamento pedagógico que ajude os professores a implementar propostas mais lúdicas com segurança e competência.

Reconhecer esse fosso é o primeiro passo para reduzi-lo. As políticas públicas de Educação Infantil precisam ir além da produção de documentos orientadores e investir de forma concreta e continuada na formação dos professores, na melhoria das condições físicas das escolas, na valorização salarial dos profissionais da primeira infância e na construção de uma cultura institucional que tome o brincar a sério como direito da criança e como fundamento do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma contradição real: sabe-se muito sobre o valor das vivências lúdicas para o desenvolvimento infantil, e ainda se faz pouco para garantir que esse valor se traduza em práticas cotidianas de qualidade nas escolas de Educação Infantil. Esse paradoxo não se resolve com mais teoria, mas com uma reflexão honesta sobre as condições concretas, teóricas, formativas, materiais e políticas, que determinam o que acontece de verdade nas salas de aula da primeira infância.

Os autores com os quais este artigo dialogou, Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi e Santos, não dizem exatamente a mesma coisa sobre o brincar, e essa diferença importa. Winnicott fala de elaboração emocional e saúde psíquica; Vygotsky fala de zona de desenvolvimento proximal e funções psicológicas superiores; Piaget fala de estágios cognitivos e assimilação; Kishimoto fala de intencionalidade pedagógica e situação lúdica; Luckesi fala de completude interna e imersão; Santos fala de ludicidade como necessidade humana permanente. Essas perspectivas não são intercambiáveis, e o professor que conhece suas diferenças está muito mais bem equipado para tomar decisões pedagógicas fundamentadas do que aquele que as trata como variações do mesmo tema.

O desenvolvimento integral da criança, nas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora, depende de vivências lúdicas ricas, variadas e protegidas. Protegidas, aqui, tem sentido literal: protegidas do excesso de controle pedagógico, da fragmentação do tempo, da escassez de materiais, da pressão por resultados precoces e da desconfiança das famílias. Garantir essas condições é uma tarefa que não compete apenas ao professor individual, por mais comprometido que seja: ela exige políticas públicas consistentes, gestão pedagógica competente e uma cultura institucional que reconheça no brincar não um privilégio, mas um direito.

Há um desafio que este artigo não poderia deixar de mencionar explicitamente: o avanço acelerado das tecnologias digitais e seu impacto sobre as formas de brincar da infância contemporânea. Crianças cada vez mais novas têm acesso a telas, aplicativos e jogos eletrônicos, e os debates sobre os limites e as possibilidades dessas tecnologias no contexto da Educação Infantil ainda estão longe de uma conclusão. O que se pode afirmar, com base nos referenciais discutidos ao longo deste artigo, é que nenhuma tecnologia digital substitui a experiência sensorial, corporal e relacional que o brincar físico e presencial proporciona. O movimento real, o contato com materiais concretos, a negociação face a face com um colega e a imprevisibilidade de uma brincadeira no pátio são experiências que a tela não replica. Reconhecer isso não é negar as tecnologias, mas colocá-las em seu lugar adequado dentro de uma proposta pedagógica que tem o corpo, a relação e o mundo real como pontos de partida.

A escola que entende isso não transforma o brincar em método, não o instrumentaliza a serviço de objetivos externos a ele próprio e não o oferece como recompensa pelo comportamento adequado. Ela o trata como linguagem própria da infância, como modo legítimo de aprender e de ser, e como condição sem a qual o desenvolvimento pleno da criança simplesmente não acontece. Essa compreensão, mais do que qualquer técnica ou recurso, é o que distingue uma Educação Infantil de qualidade de uma que apenas ocupa o tempo das crianças à espera de que elas cresçam.

Por fim, reafirma-se que promover vivências lúdicas de qualidade significa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos nas interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Essa compreensão exige que o brincar deixe de ocupar um lugar secundário no planejamento pedagógico e passe a ser entendido como uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, investir em formação continuada, em espaços adequados, em materiais diversificados e em tempos destinados ao brincar representa um compromisso com a garantia dos direitos das crianças. Mais do que cumprir orientações curriculares ou documentos legais, trata-se de assegurar condições para que cada criança viva plenamente sua infância e tenha oportunidades reais de aprender, criar, imaginar, conviver e se desenvolver de maneira integral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA/Faced/GEPEL, 2000. p. 22-60.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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