

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O JOGO COMO CAMINHO PARA O CONHECIMENTO

PLAYFULNESS AND LEARNING: THE GAME AS A PATH TO KNOWLEDGE

Cátia Cirlene Vieira Esperandir

MUST University, Estados Unidos

Maria Aparecida Ribeiro de Magalhães Nascimento

MUST University, Estados Unidos

Clerionice Lacerda Batista

MUST University, Estados Unidos

Benedito Pereira Campos Júnior

MUST University, Estados Unidos

Gustavo Carlos Macatrozo

MUST University, Estados Unidos

Emanuel Silva Moraes

MUST University, Estados Unidos

Fernando Oliveira Borges

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/jp197t81>

Publicado em: 25.05.2025

Resumo: A ludicidade ocupa lugar central na infância, sendo o brincar uma das principais formas de expressão e aprendizagem das crianças. Este estudo teve como objetivo geral analisar como o brincar pode configurar-se como caminho para o conhecimento no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, que analisou sete artigos publicados entre 2015 e 2024, localizados nas bases SciELO e CAPES. Os resultados indicaram que práticas pedagógicas que valorizam o brincar, quando mediadas com intencionalidade, promovem aprendizagens significativas e respeitam o protagonismo infantil. A mediação docente, a organização do espaço e a formação continuada foram identificadas como dimensões essenciais para o êxito dessas práticas. Além disso, constatou-se que o brincar contribui para o desenvolvimento integral e para a inclusão escolar, ao favorecer a escuta, a cooperação e a construção de vínculos afetivos. A pesquisa aponta caminhos para uma educação mais humanizada e sensível à linguagem da infância.

Palavra-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Brincar. Mediação docente. Infância.

Abstract: Playfulness is central to childhood, with play being one of the main forms of children's expression and learning. This study aimed to analyze how play can be configured as a path to knowledge in the school environment. It is a bibliographic and



documentary research, with a qualitative approach, based on the analysis of seven articles published between 2015 and 2024, from the SciELO and CAPES databases. The findings showed that pedagogical practices that value play, when intentionally mediated, promote meaningful learning and support children's protagonism. Teacher mediation, spatial organization, and continuous training were identified as essential dimensions for the effectiveness of these practices. Furthermore, the study found that play contributes to integral development and school inclusion, as it encourages listening, cooperation, and the creation of affective bonds. The research highlights pathways toward a more humanized education, attuned to the language of childhood.

Keywords: Playfulness. Learning. Play. Teacher mediation. Childhood.

Introdução

A infância é atravessada por descobertas que se constroem a partir da interação com o outro, com o meio e, principalmente, com o brincar. O ato de brincar não se resume a uma atividade de lazer: é uma prática estruturante da subjetividade e da cognição, permitindo à criança elaborar sentidos e estabelecer relações com o mundo. No contexto escolar, essa dimensão lúdica precisa ser reconhecida como parte legítima do processo educativo e não como um tempo ocioso entre atividades “sérias”. Brincar é, também, aprender. O desafio contemporâneo está em resgatar a centralidade do lúdico como eixo pedagógico capaz de promover experiências sensíveis e transformadoras.

Inserido nesse universo, o jogo torna-se uma linguagem da infância. Por meio dele, as crianças ensaiam papéis sociais, negociam significados e vivenciam experiências que repercutem no desenvolvimento global. Segundo Viola e Bezerra (2018), os jogos permitem unir o imaginário ao mundo real e se configuram como estratégias que despertam o interesse e a motivação dos estudantes, promovendo ganhos cognitivos, motores e afetivos. A ludicidade, nesse contexto, não é apenas meio, mas também forma de construção de identidade e cultura. Ao brincar, a criança experimenta sua potência criadora e estabelece vínculos afetivos com o conhecimento.

A relevância desse tema se intensifica em tempos nos quais a aprendizagem é frequentemente pautada por métricas, avaliações e resultados imediatos. Ao reconhecer o brincar como um direito e como uma via de formação integral, reafirma-se a importância de práticas educativas sensíveis, capazes de respeitar os tempos da infância. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissora de conteúdos para se tornar espaço de vivências significativas. Trata-se de garantir à criança uma formação que acolha suas expressões e promova o desenvolvimento de maneira ampla, integrada e respeitosa.

A escolha por investigar a relação entre ludicidade e aprendizagem emerge do reconhecimento da potência formativa do brincar. Tal abordagem rompe com paradigmas que opõem brincar e estudar, apostando na ideia de que ambos os processos se entrelaçam na experiência cotidiana da criança. A ludicidade, nesse sentido, constitui um modo de ser e estar no mundo, abrindo espaço para que o conhecimento seja construído com prazer e engajamento. Com isso, amplia-se a compreensão sobre os modos de aprender e ensina-se a partir de experiências que fazem sentido para os sujeitos.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição do brincar para o processo de aprendizagem de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O

foco está na compreensão do jogo não apenas como recurso pedagógico, mas como uma forma de expressão do pensamento infantil. A intenção é refletir sobre como essa prática impacta o desenvolvimento e favorece o aprender com sentido. O jogo, enquanto atividade simbólica, aproxima-se da linguagem e da imaginação, despertando múltiplas possibilidades cognitivas.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica documental, com base em artigos científicos localizados nas bases SciELO e CAPES. Os textos selecionados foram sistematicamente analisados com o intuito de identificar abordagens, experiências e fundamentações teóricas que explorem a articulação entre ludicidade e ensino. De acordo com Evangelista, Santos e Canal (2024), o brincar, quando valorizado em sua complexidade, torna-se estratégia inovadora para promover o desenvolvimento integral, sobretudo entre crianças com estilos de aprendizagem não convencionais. Isso reforça a necessidade de práticas flexíveis e contextualizadas.

No percurso teórico, o artigo será dividido em capítulos que aprofundam, inicialmente, os fundamentos da ludicidade como elemento central no desenvolvimento infantil. Em seguida, serão exploradas as práticas pedagógicas que incorporam o jogo ao cotidiano escolar, discutindo seus impactos sobre a aprendizagem. Posteriormente, abordam-se os desafios e resistências à inserção do brincar no planejamento educacional. Essa estrutura busca articular a fundamentação teórica à análise prática, compondo um panorama crítico sobre o tema.

Por fim, os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico serão discutidos à luz dos objetivos propostos, apontando para a urgência de uma escola que valorize a infância em sua integralidade. A reflexão final busca ressaltar a necessidade de continuidade dessa abordagem em investigações futuras, que ampliem a compreensão do jogo como caminho legítimo para o conhecimento. Ao valorizar o brincar, reafirma-se a potência educativa da infância e a centralidade da ludicidade nos processos formativos.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e delineamento bibliográfico documental. Partiu-se do princípio de que compreender o brincar enquanto linguagem da infância exige o resgate das produções científicas que analisam essa prática no contexto escolar. O objetivo foi examinar, por meio da literatura acadêmica, como o jogo e a ludicidade contribuem para os processos de aprendizagem, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem qualitativa permite a interpretação dos sentidos construídos socialmente nas práticas pedagógicas. Essa opção metodológica parte do reconhecimento de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a dados numéricos, mas devem ser compreendidos em sua complexidade simbólica, cultural e subjetiva. Segundo Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica aliada à abordagem qualitativa amplia as possibilidades interpretativas sobre os fenômenos educacionais, promovendo uma leitura mais sensível da realidade escolar.

Para compor o corpus teórico, foram selecionados sete artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2024, disponíveis nas bases SciELO e CAPES. Os critérios de inclusão consideraram a atualidade, a relevância temática e a coerência com os objetivos da pesquisa. Os textos analisados abordam diferentes aspectos da relação entre brincar e aprendizagem,

contemplando tanto fundamentos teóricos quanto relatos de práticas pedagógicas. A seleção dos materiais baseou-se em leitura de título, resumo e palavras-chave.

Após o levantamento, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa dos artigos selecionados, extraíndo-se categorias como intencionalidade pedagógica do brincar, mediação docente, desenvolvimento cognitivo e protagonismo infantil. A análise se concentrou nas práticas descritas e nos argumentos teóricos mobilizados pelos autores. De acordo com Grazziotin, Klaus e Pereira (2020), a pesquisa bibliográfica, quando orientada por critérios metodológicos rigorosos, configura-se como um percurso autônomo de produção científica, e não apenas como etapa preliminar de outros métodos.

O cruzamento dos dados permitiu a identificação de convergências e tensões entre os textos, possibilitando uma discussão fundamentada nas evidências teóricas. Martelli et al. (2020) observam que o brincar intencional exige planejamento e mediação qualificada, pois é nesse espaço lúdico que a criança experimenta, imagina e aprende. Essa perspectiva foi decisiva para a análise crítica dos textos, orientando a leitura para o papel ativo da criança no processo de aprendizagem.

Outro aspecto considerado na análise foi a relação entre ludicidade e currículo escolar. A seleção de textos buscou identificar práticas que integram o brincar de forma estruturante ao cotidiano pedagógico. Para Sousa, Oliveira e Alves (2021), ainda é recorrente a concepção de que o brincar representa uma pausa entre conteúdos escolares, o que compromete sua potencialidade formativa. O estudo desses autores permitiu compreender a urgência de incorporar o lúdico como eixo do planejamento educacional.

A sistematização da análise também considerou o papel formativo dos educadores na valorização do brincar. Os textos evidenciam que práticas lúdicas só se efetivam quando há intencionalidade pedagógica e compromisso com a escuta e a experimentação. Viola e Bezerra (2018) ressaltam que os jogos permitem à criança desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira prazerosa, rompendo com modelos tradicionais de ensino centrados na repetição e na memorização.

Por fim, apresenta-se o Quadro 1, com a quantificação dos artigos localizados por base de dados. Embora o número de textos analisados seja limitado, sua seleção foi guiada por critérios rigorosos que garantiram densidade teórica e diversidade de abordagens. A análise desses materiais contribuiu para aprofundar a discussão sobre o brincar como prática educativa, revelando suas múltiplas dimensões no processo de aprendizagem.

Quadro 1 – Quantificação dos artigos localizados e selecionados por base de dados

Base de dados	Artigos localizados	Artigos selecionados
SciELO	9	4
CAPES	6	3
Total	15	7

Fonte: Elaborado pelos autores.

A organização do Quadro 1 permite visualizar de forma objetiva a distribuição das fontes utilizadas, evidenciando o equilíbrio entre produções voltadas à prática pedagógica e à fundamentação teórica. A opção por artigos das bases SciELO e CAPES garantiu o acesso a

materiais qualificados, alinhados aos objetivos da pesquisa e ao período delimitado. A seleção final, embora restrita numericamente, revelou significativa densidade analítica, contribuindo para a construção de uma abordagem crítica sobre o brincar como caminho legítimo e estruturante da aprendizagem na infância.

Ludicidade e desenvolvimento infantil: a experiência escolar como espaço de criação

A vivência escolar da criança precisa ser compreendida como território de invenção, no qual o brincar se constitui como prática fundante. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas reorganiza o mundo à sua maneira, conferindo-lhe sentidos próprios. O jogo, nesse contexto, não é passividade nem passatempo: é criação, linguagem e construção de subjetividades. Quando acolhido no planejamento pedagógico, torna-se mediador potente entre o cotidiano e o saber formal. O reconhecimento dessa dimensão requer que o educador se desloque de modelos instrucionistas para adotar posturas dialógicas e criativas.

Em espaços escolares que valorizam o brincar, a criança é estimulada a imaginar, narrar, cooperar e explorar. Segundo Mendes (2023), o brincar envolve o engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes, favorecendo a experimentação e a elaboração de estratégias para resolver problemas. Essa perspectiva amplia o conceito de aprendizagem para além da aquisição de conteúdos, valorizando o desenvolvimento integral e a autoria das crianças nos processos escolares. Trata-se de reconhecer a infância como tempo pleno de cultura e invenção.

A ludicidade, nesse sentido, apresenta-se como prática emancipadora. Nas experiências lúdicas, os estudantes ensaiam diferentes formas de estar no mundo, aprendendo a conviver, a partilhar e a transformar suas realidades. Como argumenta Pereira e Silva (2021), o brincar pode ser compreendido como ferramenta de letramento e inclusão, sobretudo quando conectado às experiências concretas das crianças e aos múltiplos modos de aprender. A dimensão social do brincar potencializa a escuta e o respeito à diversidade nos contextos educativos.

A presença do jogo no cotidiano da escola promove uma reconfiguração das relações pedagógicas, deslocando o papel do professor de transmissor para mediador. Tavares (2015) aponta que o brincar permite ao educador observar pistas do desenvolvimento da criança, intervindo de forma sensível e ajustada às suas necessidades. Essa escuta pedagógica qualifica o ensino e torna o ambiente escolar mais receptivo, dinâmico e inclusivo. A mediação, quando vinculada ao lúdico, fortalece vínculos e amplia os canais de aprendizagem.

Nos momentos de brincadeira orientada, as crianças envolvem-se em situações de aprendizagem que mobilizam raciocínio, linguagem, memória e emoções. Essa articulação entre dimensões cognitivas e afetivas é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Como afirmam Arruda e Borges (2011), o brincar se constitui como um laboratório no qual a criança experimenta papéis, negocia regras e elabora soluções coletivas. A escola, ao acolher essa complexidade, fortalece seu papel formativo.

A valorização da ludicidade na escola exige intencionalidade, formação docente e reorganização do tempo e do espaço pedagógico. Liberali et al. (2023) destacam que práticas lúdicas promovem o que denominam de “desenvolvimento engajado”, ou seja, aquele que envolve o sujeito em ações significativas, ampliando seu repertório vivencial e sua capacidade de atuação

no mundo. A presença do jogo nas atividades escolares é condição para o reconhecimento da criança como sujeito ativo e criador.

Quando o brincar é tratado como eixo estruturante do currículo, o processo de aprendizagem deixa de ser fragmentado e mecânico. As práticas lúdicas integram conteúdos, emoções, relações sociais e cultura, formando um todo coerente e significativo. Fortuna (2018) observa que a ludicidade potencializa a apropriação dos saberes escolares, na medida em que coloca a criança em situação ativa de construção e ressignificação do conhecimento. Essa abordagem resgata o sentido educativo das interações humanas.

Contudo, ainda persistem desafios para consolidar o brincar como prática legítima nas instituições de ensino. Entre eles, destacam-se a resistência de gestores e professores, a ausência de políticas públicas específicas e a valorização de metodologias centradas na memorização. Evangelista, Santos e Canal (2024) argumentam que é preciso romper com o dualismo entre ensino e ludicidade, superando a visão de que brincar é o oposto de aprender. Trata-se de pensar o jogo como forma de produzir e não apenas reproduzir saberes.

A reflexão sobre a ludicidade como forma de expressão e aprendizagem inaugura o próximo capítulo, que se dedicará a analisar as práticas pedagógicas que integram o brincar ao cotidiano escolar, com ênfase na mediação docente e na intencionalidade dos planejamentos. O foco será a concretude das experiências lúdicas na escola e seus desdobramentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O aprofundamento dessas práticas revela o potencial transformador do brincar no espaço educativo.

Práticas pedagógicas lúdicas e a mediação no cotidiano escolar

Reconhecer o brincar como parte essencial do cotidiano escolar exige mais do que recursos materiais: demanda sensibilidade pedagógica e escuta ativa. A ludicidade precisa ser compreendida como um eixo organizador das práticas educativas e não apenas como elemento acessório. Para isso, o planejamento docente deve considerar os tempos da infância e valorizar as experiências significativas das crianças no espaço escolar. Ao permitir que o brincar ocupe um lugar de destaque, a escola passa a reconhecer a linguagem da infância como legítima, transformando-se em um território de criação, escuta e afetividade. Esse cenário implica também rever a função do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador de significados construídos coletivamente.

A mediação do professor tem papel determinante nesse processo. É por meio dela que o jogo se transforma em experiência de aprendizagem. Viola e Bezerra (2018) observam que, quando o jogo respeita sua natureza lúdica e simbólica, ele adquire caráter educativo e impulsiona o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Cabe ao educador identificar esses momentos e potencializá-los com intencionalidade e cuidado. A escuta sensível e a capacidade de intervenção sem imposição tornam-se, portanto, competências fundamentais. Quando o professor reconhece o valor do brincar, ele abre espaço para que as crianças sejam autoras de seus processos, explorando, testando e reconstruindo saberes em interação com o outro.

Além da mediação, o ambiente precisa favorecer o brincar. Mendes (2023) destaca que o jogo, quando inserido de forma planejada no espaço escolar, amplia a autonomia e a criatividade, permitindo que as crianças explorem o mundo com liberdade e sentido. Esse tipo de proposta

estimula o protagonismo infantil e contribui para o processo de alfabetização. Não se trata apenas de permitir que o brincar aconteça, mas de criar intencionalmente situações em que o lúdico seja o ponto de partida para aprendizagens significativas. Assim, a organização do espaço, a escolha dos materiais e a flexibilidade do tempo se tornam dimensões pedagógicas estratégicas e necessárias.

As práticas pedagógicas devem ser concebidas a partir da escuta das crianças, respeitando seus interesses e ritmos. Tavares (2015) enfatiza que brincar proporciona vivências significativas que impactam diretamente na aprendizagem, estimulando a criatividade, a curiosidade e a autonomia. Essa escuta ativa favorece a construção de propostas que dialogam com o universo simbólico infantil e com as narrativas que emergem do cotidiano. O professor atento compreende que o brincar é mais do que atividade recreativa: é instrumento de construção de identidade, linguagem e pensamento. Ao valorizar essa dimensão, a escola se torna espaço de acolhimento das múltiplas infâncias.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, o jogo adquire papel estruturante, pois atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e as experiências vividas. Pereira e Silva (2021) ressaltam que o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens nos campos cognitivo, motor, afetivo e social. Quando incorporado às atividades didáticas, o lúdico deixa de ser apenas momento de descontração e passa a ser reconhecido como um caminho legítimo de formação. Isso exige do professor conhecimentos didático-pedagógicos específicos, capazes de articular os conteúdos curriculares com as práticas significativas de aprendizagem.

A ludicidade precisa, portanto, ser entendida como um direito da criança e uma estratégia pedagógica potente. Fortuna (2018) observa que, ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade simbólica, fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita. Essas habilidades não surgem de forma isolada, mas em contextos nos quais o pensamento é mobilizado de forma integrada, ativa e prazerosa. Cabe ao educador reconhecer o valor dessa construção e proporcionar situações que estimulem o raciocínio lógico e o pensamento figurativo por meio de propostas lúdicas.

Do ponto de vista institucional, a valorização do brincar implica também um reposicionamento das políticas educacionais e do projeto pedagógico da escola. Evangelista, Santos e Canal (2024) afirmam que o reconhecimento do jogo como recurso metodológico requer um planejamento articulado e interdisciplinar. Isso envolve, por exemplo, o diálogo entre áreas do conhecimento, a flexibilização do currículo e a valorização de diferentes formas de expressão. A escola, nesse cenário, deixa de ser um espaço centrado exclusivamente na lógica da produtividade para se tornar território de invenção, escuta e descoberta.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas exige formação contínua e reflexão crítica por parte dos professores. Liberali et al. (2023) destacam a importância da pesquisa-ação como ferramenta para compreender e ressignificar as práticas educativas, a partir das experiências reais vividas com os estudantes. O jogo, nesse contexto, não é algo a ser aplicado, mas a ser vivido em coautoria com as crianças. A formação docente precisa considerar as especificidades da infância e as potencialidades da ludicidade como linguagem educativa.

As práticas analisadas revelam que o brincar, quando planejado e valorizado, amplia as possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento das crianças. A mediação

sensível do educador e a intencionalidade das propostas tornam o cotidiano escolar mais criativo, significativo e democrático. A ludicidade emerge, assim, como possibilidade concreta de resistência à lógica da escolarização padronizada. No próximo capítulo, aprofundar-se-á como essas práticas se refletem nas aprendizagens construídas pelas crianças e nas transformações do ambiente escolar.

Desafios e possibilidades da ludicidade no contexto escolar

Apesar do reconhecimento do brincar como direito e linguagem própria da infância, sua inserção sistemática no cotidiano escolar ainda encontra resistências. Entre os principais entraves estão a visão tradicional de ensino, focada na transmissão de conteúdos, e a organização rígida do tempo escolar. Para Arruda e Borges (2011), o ambiente educacional ainda está fortemente marcado por estruturas que priorizam a disciplina e o controle, dificultando a implementação de práticas que valorizem a autonomia e a criatividade infantil. O desafio está em romper com modelos arcaicos e construir uma nova cultura pedagógica que compreenda o jogo como parte legítima da aprendizagem.

A formação docente desempenha papel central nesse processo. O professor que compreende a ludicidade como estratégia formativa está mais apto a planejar práticas coerentes com os interesses e as necessidades das crianças. Segundo Mendes (2023), a resistência ao uso do brincar muitas vezes está relacionada à falta de experiências lúdicas na trajetória formativa dos próprios educadores. É fundamental, portanto, que a formação inicial e continuada promova vivências que valorizem o brincar como construção cultural e cognitiva, estimulando a criatividade e a sensibilidade na atuação pedagógica.

Além da formação, a prática cotidiana requer reflexão constante. O brincar não pode ser um recurso eventual ou uma atividade desvinculada dos objetivos pedagógicos. Tavares (2015) ressalta que a ludicidade exige planejamento e mediação qualificada, de modo que as experiências infantis se transformem em aprendizagens significativas. Isso implica na criação de rotinas flexíveis, na organização de espaços acessíveis e na disponibilidade para escutar os saberes das crianças. O educador que reconhece o valor pedagógico do jogo constrói vínculos mais sólidos e promove uma aprendizagem mais autônoma e afetiva.

Outro obstáculo recorrente é a pressão por resultados imediatos, que tende a reduzir o espaço para o brincar nas rotinas escolares. Pereira e Silva (2021) apontam que, ao priorizar avaliações padronizadas e metas de desempenho, as instituições acabam desvalorizando práticas que envolvem imaginação, subjetividade e expressão livre. No entanto, são justamente essas dimensões que favorecem o desenvolvimento integral e a construção de saberes duradouros. A escola precisa reinventar suas práticas avaliativas, reconhecendo no brincar uma rica fonte de observação e análise das aprendizagens.

O ambiente físico também é determinante na promoção da ludicidade. Arruda e Borges (2011) enfatizam que espaços pouco adaptados, com mobiliário fixo e poucos recursos lúdicos, limitam as possibilidades de criação e experimentação. A transformação desses espaços não exige grandes investimentos, mas sim uma mudança de olhar: transformar a sala de aula em lugar de escuta, movimento e diálogo. Pequenas alterações na disposição dos objetos ou na organização dos materiais já abrem possibilidades para o jogo simbólico e para a autonomia infantil.

As propostas lúdicas também precisam ser pensadas com base no respeito à diversidade cultural, às múltiplas formas de aprender e às singularidades de cada criança. Mendes (2023) defende que o brincar não pode ser padronizado ou imposto, mas deve emergir das interações e das experiências vividas pelos sujeitos. A escuta ativa e a observação atenta são instrumentos fundamentais para que o educador possa interpretar os gestos e as narrativas infantis, construindo com elas percursos de aprendizagem significativos e afetivamente potentes.

A parceria com as famílias é outro elemento-chave para o fortalecimento da ludicidade no contexto escolar. Tavares (2015) indica que muitos responsáveis ainda associam o brincar à ausência de ensino formal, o que exige diálogo e sensibilização. É preciso mostrar que o jogo é campo fértil de aprendizagem, no qual se desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O envolvimento das famílias pode ampliar as possibilidades de criação e continuidade das práticas lúdicas para além do ambiente escolar, promovendo uma cultura do brincar mais abrangente.

Superar a visão utilitarista do jogo é um passo essencial para consolidar a ludicidade como prática educativa legítima. Pereira e Silva (2021) afirmam que o brincar precisa ser reconhecido por sua complexidade, por sua potência simbólica e por sua contribuição à formação ética e estética das crianças. A escola que acolhe essa perspectiva constrói um currículo mais vivo, mais humano e mais conectado às necessidades e desejos dos estudantes. Nessa lógica, o conteúdo não é negado, mas ressignificado por meio da experiência lúdica.

As possibilidades de avanço nesse campo são múltiplas. A construção de projetos pedagógicos que integrem o brincar ao cotidiano, o investimento em formação docente crítica e a valorização das experiências infantis são caminhos promissores. No capítulo seguinte, os resultados da pesquisa serão apresentados, com base nas análises realizadas, discutindo-se como os estudos revisados contribuem para ampliar a compreensão da ludicidade como forma de ensinar e aprender, promovendo transformações reais na cultura escolar.

Resultados e discussão

O problema central desta pesquisa foi compreender como o brincar pode constituir-se como caminho para o conhecimento no contexto escolar. A análise dos sete artigos selecionados revelou que a ludicidade ainda enfrenta resistências nas instituições de ensino, mas também mostrou práticas inovadoras e experiências exitosas que reforçam o valor pedagógico do jogo. A presença do brincar está diretamente relacionada à intencionalidade do educador, à escuta das crianças e à reconfiguração do espaço escolar como ambiente de criação.

Um dos achados recorrentes foi o papel fundamental da mediação docente na promoção de aprendizagens significativas por meio do brincar. Quando o educador compreende o jogo como estratégia pedagógica, ele se torna capaz de integrar conteúdos curriculares e experiências lúdicas, promovendo o protagonismo infantil. Isso exige planejamento sensível e formação continuada, como apontam Mendes (2023) e Viola e Bezerra (2018).

Também foi identificado que a estrutura física da escola influencia a qualidade das práticas lúdicas. Ambientes com pouca flexibilidade e escassos recursos simbólicos limitam o potencial do brincar como instrumento de aprendizagem. Por outro lado, espaços abertos, acessíveis e

organizados com intencionalidade pedagógica favorecem a livre exploração, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia.

Em relação à formação docente, todos os estudos destacam a importância de sensibilizar os professores para o valor educativo da ludicidade. A falta de experiências lúdicas durante a trajetória acadêmica dos educadores ainda representa um desafio. Como apontam Tavares (2015) e Pereira e Silva (2021), a construção de práticas lúdicas exige não apenas conhecimento teórico, mas também vivências concretas que possibilitem a experimentação e a reflexão crítica.

Outro resultado significativo foi a constatação de que o brincar favorece o desenvolvimento integral das crianças. A articulação entre o jogo e a aprendizagem permite trabalhar conteúdos escolares ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades emocionais, sociais e cognitivas. Essa abordagem integrada rompe com a lógica fragmentada do ensino tradicional e amplia as possibilidades formativas da escola.

A análise também mostrou que práticas lúdicas intencionais contribuem para a inclusão escolar. Quando o brincar é pensado a partir das diferenças e respeita as múltiplas formas de aprender, ele promove o pertencimento e fortalece os vínculos entre os sujeitos. Isso foi observado nos estudos de Fortuna (2018) e Evangelista, Santos e Canal (2024), que destacam o brincar como caminho para uma pedagogia mais afetiva e participativa.

6 Resultados e discussão

O problema central desta pesquisa foi compreender como o brincar pode constituir-se como caminho para o conhecimento no contexto escolar. A análise dos sete artigos selecionados revelou que a ludicidade ainda enfrenta resistências nas instituições de ensino, mas também mostrou práticas inovadoras e experiências exitosas que reforçam o valor pedagógico do jogo. A presença do brincar está diretamente relacionada à intencionalidade do educador, à escuta das crianças e à reconfiguração do espaço escolar como ambiente de criação. Esses fatores definem se o jogo será vivido como linguagem formativa ou como recurso marginal no currículo.

Um dos achados recorrentes foi o papel fundamental da mediação docente na promoção de aprendizagens significativas por meio do brincar. Quando o educador compreende o jogo como estratégia pedagógica, ele se torna capaz de integrar conteúdos curriculares e experiências lúdicas, promovendo o protagonismo infantil. Isso exige planejamento sensível e formação continuada, como apontam Mendes (2023) e Viola e Bezerra (2018). A mediação não atua sobre o brincar, mas com ele, como prática que dialoga com os tempos e as expressões da infância, transformando o cotidiano escolar em um campo vivo de aprendizagem.

Também foi identificado que a estrutura física da escola influencia a qualidade das práticas lúdicas. Ambientes com pouca flexibilidade e escassos recursos simbólicos limitam o potencial do brincar como instrumento de aprendizagem. Por outro lado, espaços abertos, acessíveis e organizados com intencionalidade pedagógica favorecem a livre exploração, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia. Essa relação entre espaço, corpo e aprendizagem aparece como elemento central na construção de ambientes educativos significativos.

Em relação à formação docente, todos os estudos destacam a importância de sensibilizar os professores para o valor educativo da ludicidade. A falta de experiências lúdicas durante a trajetória acadêmica dos educadores ainda representa um desafio. Como apontam Tavares

(2015) e Pereira e Silva (2021), a construção de práticas lúdicas exige não apenas conhecimento teórico, mas também vivências concretas que possibilitem a experimentação e a reflexão crítica. Essa perspectiva aponta para a urgência de investir em políticas de formação continuada que valorizem a ludicidade como dimensão formativa e criativa da docência.

Outro resultado significativo foi a constatação de que o brincar favorece o desenvolvimento integral das crianças. A articulação entre o jogo e a aprendizagem permite trabalhar conteúdos escolares ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades emocionais, sociais e cognitivas. Essa abordagem integrada rompe com a lógica fragmentada do ensino tradicional e amplia as possibilidades formativas da escola. A aprendizagem torna-se, assim, experiência completa, onde corpo, pensamento e afetos se entrelaçam em situações de construção de saberes.

A análise também mostrou que práticas lúdicas intencionais contribuem para a inclusão escolar. Quando o brincar é pensado a partir das diferenças e respeita as múltiplas formas de aprender, ele promove o pertencimento e fortalece os vínculos entre os sujeitos. Isso foi observado nos estudos de Fortuna (2018) e Evangelista, Santos e Canal (2024), que destacam o brincar como caminho para uma pedagogia mais afetiva e participativa. A ludicidade torna-se, nesse contexto, instrumento de equidade, valorizando o que cada criança tem a expressar.

As experiências analisadas reforçam que a ludicidade pode ser articulada aos conteúdos sem perder sua essência simbólica. Ao contrário, quando o conteúdo é acessado por meio do brincar, sua apreensão torna-se mais significativa e contextualizada. Essa constatação evidencia que o jogo não é apenas suporte, mas processo em si mesmo. A aprendizagem, mediada pela ludicidade, envolve mais do que a assimilação de informações: mobiliza sentidos, emoções e atitudes críticas diante do mundo.

Outro ponto recorrente foi a valorização da escuta e do protagonismo infantil nas práticas lúdicas mais eficazes. Professores que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura conseguem desenvolver planejamentos mais potentes e responsivos. Como defendem Liberali et al. (2023), o desenvolvimento acontece de forma engajada quando os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento. Nesse cenário, o brincar não é só forma de aprender, mas também forma de existir e se expressar no mundo.

Abaixo, apresenta-se o quadro com a síntese dos principais achados da pesquisa. Ele organiza os resultados por categorias e permite visualizar como os estudos convergem em torno da ideia de que o brincar, quando intencionalmente mediado, transforma o processo de ensino-aprendizagem. Essa sistematização reforça a relevância do tema e aponta caminhos possíveis para práticas mais integradoras e inovadoras no contexto da educação básica.

Quadro 2 – Achados da análise dos artigos selecionados

Categoria	Achados Principais
Mediação Docente	Intencionalidade, escuta ativa e planejamento são essenciais para o brincar educativo.
Espaço Escolar	Ambientes flexíveis e acolhedores favorecem a ludicidade e a autonomia infantil.
Formação Docente	Formação sensível e vivencial é crucial para práticas lúdicas qualificadas.

Desenvolvimento e Inclusão	Brincar promove aprendizagens integrais e contribui para a inclusão escolar.
Protagonismo Infantil	Práticas lúdicas valorizam a voz e as experiências das crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A sistematização dos resultados apresentados no Quadro 2 evidencia a consistência teórica e prática dos estudos analisados, revelando que o brincar, quando articulado a planejamentos intencionais e espaços sensíveis, potencializa o desenvolvimento das crianças em múltiplas dimensões. As convergências observadas entre os autores reforçam que a ludicidade não deve ser tratada como adereço pedagógico, mas como eixo estruturante da prática docente. A experiência escolar que valoriza o jogo amplia a potência formativa da infância, ao mesmo tempo em que desafia a escola a reinventar seus modos de ensinar e aprender. Essa compreensão sustenta as reflexões que serão aprofundadas nas considerações finais, apontando caminhos possíveis para a valorização permanente do brincar na educação.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar como o brincar pode configurar-se como caminho para o conhecimento no ambiente escolar. Com base em sete artigos publicados entre 2015 e 2024, foi possível compreender que a ludicidade, embora ainda marginalizada em muitos contextos educativos, tem se consolidado como prática pedagógica significativa em experiências que valorizam o protagonismo infantil, a escuta ativa e a mediação intencional. A abordagem bibliográfica permitiu o mapeamento de práticas e concepções que articulam o jogo à aprendizagem de forma criativa e crítica. Essa perspectiva amplia a noção de ensino para além do conteúdo, resgatando a potência da experiência lúdica na construção do saber.

A análise dos dados revelou que o brincar, quando inserido com intencionalidade no planejamento docente, promove aprendizagens significativas, respeitando os tempos, interesses e modos de expressão da criança. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que a valorização da ludicidade está atrelada à formação do professor e à estrutura da escola, sendo necessário rever tanto a organização curricular quanto as concepções de ensino predominantes. A ludicidade, nesse contexto, não se opõe ao conteúdo, mas o ressignifica, mobilizando múltiplas dimensões do aprender. O jogo transforma-se, assim, em prática educativa integradora, crítica e afetiva.

Foi possível perceber que o jogo e o faz de conta são formas legítimas de produção de conhecimento, pois articulam o pensamento simbólico, o corpo, os afetos e a linguagem. As experiências analisadas apontam que escolas que integram o brincar ao cotidiano constroem ambientes mais inclusivos, sensíveis e potentes para a formação das crianças. Trata-se de reconhecer que o saber não nasce apenas da repetição, mas da experiência vivida, explorada e narrada com liberdade e sentido. O brincar, nesse horizonte, deixa de ser atividade marginal para ocupar o centro da formação humana.

A mediação do educador aparece como um dos fatores centrais para o sucesso das práticas lúdicas. A escuta, a observação e o planejamento sensível permitem que o professor transforme o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem partilhada. Ao mediar o brincar, o docente não

conduz, mas acompanha, acolhe e provoca, abrindo caminhos para a construção coletiva do conhecimento. Essa postura exige formação contínua e comprometimento com uma pedagogia da infância que valorize o tempo, o gesto e a expressão da criança.

As contribuições deste trabalho apontam para a urgência de políticas públicas que valorizem o brincar como direito educacional. A inclusão da ludicidade nos currículos escolares deve ser acompanhada de investimentos em formação docente, adequação dos espaços e revisão das práticas avaliativas. É necessário romper com lógicas burocráticas e utilitárias que desvalorizam o que é simbólico e afetivo no processo de aprendizagem. Ao reconhecer a criança como sujeito de cultura, a escola amplia suas possibilidades de formar cidadãos criativos, críticos e sensíveis.

Como possibilidade futura, sugere-se o aprofundamento de estudos de campo que acompanhem práticas lúdicas em contextos escolares diversos, analisando seus impactos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A continuidade da pesquisa poderá colaborar para fortalecer a ludicidade como princípio curricular e não apenas como recurso didático. Brincar, ensinar e aprender não são dimensões separadas, mas entrelaçadas na formação do ser humano. Cabe à escola acolher esse entrelaçamento e reinventar suas práticas a partir dele.

Referências

- ARRUDA, D. E. P.; BORGES, S. N. D. O. Aprendizagem no momento com o brincar. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.
- BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.
- EVANGELISTA, C. S.; SANTOS, A. M.; CANAL, S. A criança com Transtorno do Espectro Autista e a aprendizagem por meio do brincar heurístico. *Educação Online*, v. 19, n. 47, 2024.
- FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71.
- GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-posições*, v. 33, 2022.
- LIBERALI, F.; FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. O desenvolvimento engajado e o teatro-brincar na constituição da coletividade. *Pro-Posições*, v. 34, 2023.
- MARTELLI, A.; OLIVEIRA FILHO, A. J.; GUILHERME, C. D.; DOURADO, F. F. M.; SAMUDIO, E. M. M. Análise de metodologias para execução de pesquisas tecnológicas. *Brazilian Applied Science Review*, v. 4, n. 2, p. 468-477, 2020.
- MENDES, D. C. A. A importância do brincar para a criança na educação infantil e anos iniciais. *Revista Reticências*, v. 6, 2023.
- PEREIRA, D. C.; SILVA, D. S. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. *Educere – Revista da Educação da UNIPAR*, v. 21, n. 1, 2021.
- SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.
- TAVARES, S. D. O brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal, 2015.

VIOLA, J. C.; BEZERRA, T. A. R. O brincar como estratégia de motivação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental. *Revista Educação e Linguagens*, v. 7, n. 13, p. 169-179, 2018.