

A Ludicidade na Educação Infantil: Contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) do município de Alegre, Estado do Espírito Santo (ES), Brasil

Playfulness in Early Childhood Education: Contributions to the development and learning of children aged 0 to 3 in Municipal Early Childhood Education Centers (CEMEI) in the municipality of Alegre, State of Espírito Santo (ES), Brazil

Lúdica en la Educación Infantil: Aportaciones al desarrollo y al aprendizaje de niños de 0 a 3 años en Centros Municipales de Educación Infantil (CEMEI) en el municipio de Alegre, Estado de Espírito Santo (ES), Brasil

Recebido: 17/04/2026 | Aceito: 22/04/2026 | Publicado: 24/04/2026

Eliane Angeli Bittencourt Peixoto

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5377-8216>

Universidad Ivy Enber, Estados Unidos

E-mail: elianeangeli25@gmail.com

Camilla Viana de Souza Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5156-4517>

Universidad Columbia Del Paraguay, Paraguay

E-mail: loramestrado@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do lúdico como estratégia pedagógica no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos atendidas em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) do município de Alegre/ES. Ele se soma aos artigos de uma linha de pesquisas em educação infantil dos autores do presente estudo. Parte-se do pressuposto de que o brincar constitui linguagem própria da infância e elemento estruturante das práticas educativas na primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza empírica, realizada por meio de aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas com professores e observação das práticas pedagógicas. A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Tardif, Nóvoa e Andrade, articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular. Os resultados indicam que as práticas lúdicas favorecem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças; entretanto, evidenciam desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das instituições. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica e a formação continuada são elementos decisivos para a consolidação do lúdico como eixo estruturante da aprendizagem na primeira infância.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Primeira Infância; Aprendizagem; Formação Docente.

Abstract

This article aims to analyze the role of play as a pedagogical strategy in the development and learning of children aged 0 to 3 years attending Municipal Early Childhood Education Centers (CEMEIs) in the municipality of Alegre/ES. It complements the articles in a line of research in early childhood education by the authors of this study. It is based on the assumption that play constitutes the language of childhood and a structuring element of educational practices in the first stage of Basic Education. The research is characterized as qualitative, of an empirical nature, carried out through the application of questionnaires, semi-structured interviews with teachers, and observation of pedagogical practices. The theoretical foundation is based on the contributions of Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Tardif, Nóvoa, and Andrade, articulated with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curriculum Base. The results indicate that playful practices favor engagement, autonomy, and the integral development of children; However, they highlight challenges related to teacher training and the structural conditions of the institutions. It is concluded that pedagogical intentionality and continuing

education are decisive elements for consolidating play as a structuring axis of learning in early childhood.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Early Childhood; Learning; Teacher Training.

Resumen

Este artículo analiza el rol del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo y aprendizaje de niños de 0 a 3 años que asisten a Centros Municipales de Educación Infantil (CEMEI) en el municipio de Alegre/ES. Complementa los artículos de la línea de investigación en educación infantil de los autores de este estudio. Se basa en la premisa de que el juego constituye el lenguaje de la infancia y un elemento estructurador de las prácticas educativas en la primera etapa de la Educación Básica. La investigación es cualitativa, de carácter empírico, y se lleva a cabo mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas con docentes y la observación de prácticas pedagógicas. El fundamento teórico se basa en las contribuciones de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Tardif, Nóvoa y Andrade, articuladas con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y la Base Curricular Común Nacional. Los resultados indican que las prácticas lúdicas favorecen la participación, la autonomía y el desarrollo integral de los niños; sin embargo, resaltan desafíos relacionados con la formación docente y las condiciones estructurales de las instituciones. Se concluye que la intencionalidad pedagógica y la formación continua son elementos decisivos para consolidar el juego como eje estructurador del aprendizaje en la primera infancia.

Palabras clave: Lúdica; Educación Infantil; Primera Infancia; Aprendizaje; Formación del Profesorado.

1. Introdução

A Educação Infantil, instituída como primeira etapa da Educação Básica pela Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), configura-se como um espaço estruturante na constituição das bases do desenvolvimento humano. No período compreendido entre 0 e 3 anos, a criança vivencia intensos processos de reorganização neurológica, afetiva, social e motora, nos quais as experiências oferecidas no ambiente educativo assumem papel decisivo na formação das funções cognitivas superiores e na consolidação da identidade. Nesse contexto, o brincar não pode ser compreendido como atividade complementar ou mero recurso metodológico eventual, mas como dimensão constitutiva da infância e mediação fundamental do processo de aprendizagem.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; Brasil, 2010) reconheçam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, a materialização desse princípio nas instituições educativas ainda revela tensões. No contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Alegre/ES, observa-se que o lúdico é amplamente valorizado no discurso pedagógico, porém nem sempre incorporado de forma sistematizada e intencional no planejamento das práticas. Em determinadas situações, o brincar aparece dissociado de objetivos formativos mais amplos, sendo compreendido como momento de recreação ou estratégia de organização da rotina, o que evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e formativo sobre sua centralidade curricular.

Do ponto de vista epistemológico, a compreensão do lúdico como elemento estruturante da aprendizagem encontra respaldo em diferentes matrizes teóricas da psicologia e da educação. Piaget (1978) afirma que o jogo expressa o movimento de assimilação pelo qual a criança reorganiza cognitivamente a realidade, enquanto Vygotsky (1991) compreende o brincar como espaço de mediação social e cultural, no qual a criança internaliza significados e desenvolve funções psicológicas superiores. Wallon (2007) contribui ao integrar emoção, movimento e pensamento como dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano, e Kishimoto (2011) destaca a importância da intencionalidade pedagógica na organização das práticas lúdicas.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do lúdico como estratégia pedagógica no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos atendidas em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) do município de Alegre/ES.

Embora muitos estudos recentes utilizem as tecnologias na educação infantil, como é o caso de Barbosa & Shitsuka

(2020) e Carmo et al. (2024), nesta oportunidade não fizemos uso de tecnologias, podendo deixar esses recursos para estudos futuros.

A compreensão do lúdico como elemento estruturante da aprendizagem encontra respaldo em diferentes matrizes teóricas. Na perspectiva construtivista, Piaget (1978) afirma que o jogo expressa o movimento de assimilação pelo qual a criança reorganiza cognitivamente a realidade, produzindo estruturas mentais progressivamente mais complexas. Já na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1991) compreende o brincar como espaço de mediação social e cultural, no qual a criança internaliza significados e desenvolve funções psicológicas superiores por meio da interação.

Wallon (2007) contribui ao integrar emoção, movimento e pensamento como dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano, destacando o papel do brincar na organização afetiva e na construção de vínculos. No campo da Educação Infantil, Kishimoto (2011) enfatiza que a potência pedagógica do lúdico depende da intencionalidade e da mediação docente, evitando tanto a instrumentalização excessiva quanto a ausência de planejamento.

Entretanto, a efetivação do lúdico como eixo estruturante do currículo demanda condições que extrapolam o plano teórico. Andrade (2015) destaca que a qualidade das práticas lúdicas está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, uma vez que o domínio conceitual sobre desenvolvimento infantil e ludicidade possibilita superar visões espontaneístas do brincar. Nos CEMEIs investigados, observa-se que, embora os docentes reconheçam a importância do lúdico, ainda existem lacunas formativas quanto à sua organização intencional.

A discussão sobre formação docente encontra respaldo em Tardif (2014), que compreende os saberes profissionais como construções históricas e situadas, e em Nóvoa (2017), que defende a formação como processo contínuo, coletivo e reflexivo. No contexto da Educação Infantil, essa articulação torna-se ainda mais relevante, uma vez que o trabalho com crianças pequenas exige compreensão aprofundada sobre desenvolvimento, organização de ambientes educativos e mediação pedagógica qualificada.

Assim, a consolidação do lúdico como prática pedagógica intencional na Educação Infantil depende da articulação entre fundamentos teóricos consistentes, políticas curriculares, formação docente e condições institucionais adequadas. No contexto do município de Alegre/ES, essa realidade revela-se como desafio e possibilidade, ao evidenciar tanto limites estruturais quanto caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e alinhadas às necessidades da primeira infância.

2. Epistemologia

A compreensão do lúdico como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil encontra respaldo em diferentes matrizes teóricas da psicologia e da educação. Na perspectiva construtivista, Piaget (1978) afirma que o jogo expressa estágios do desenvolvimento da inteligência, sendo fundamental para a construção do conhecimento. Sob a ótica histórico-cultural, Vygotsky (1991) atribui ao brincar papel central na mediação social e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Wallon (2007) amplia essa compreensão ao evidenciar a indissociabilidade entre afetividade, movimento e cognição, ressaltando que o brincar contribui para o equilíbrio emocional e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido de forma integrada, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

No campo da Educação Infantil, Kishimoto (2011) problematiza concepções espontaneístas do brincar e defende sua inserção intencional no planejamento pedagógico, de modo a promover aprendizagens significativas e respeitar as especificidades da infância. Andrade (2015) reforça que a efetividade das práticas lúdicas está diretamente relacionada à

formação docente, uma vez que o domínio teórico possibilita superar práticas improvisadas e pouco sistematizadas.

Além disso, a compreensão da prática pedagógica requer o entendimento dos saberes docentes como construções históricas e situadas. Tardif (2014) destaca que esses saberes resultam da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e reflexão sobre a prática. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2017) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma contínua, por meio da reflexão crítica e da construção coletiva de conhecimentos.

Assim, a epistemologia do lúdico evidencia que o brincar não pode ser reduzido a uma atividade recreativa, mas deve ser compreendido como princípio estruturante da Educação Infantil. A partir das contribuições de Piaget (1978), Vygotsky (1991) e Kishimoto (2011), compreende-se que o lúdico constitui linguagem própria da criança, sendo essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas.

2.1 Práticas Lúdicas e o Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 Anos

A faixa etária de 0 a 3 anos caracteriza-se por intensa plasticidade cerebral e por rápidas transformações nos planos cognitivo, motor, afetivo e social. Trata-se de período estruturante da constituição humana, no qual as experiências vivenciadas impactam de maneira significativa trajetórias futuras de desenvolvimento. Nesse cenário, as práticas lúdicas configuram-se como mediações fundamentais entre a criança e o mundo.

O desenvolvimento nessa etapa ocorre por meio da exploração sensorial, da manipulação de objetos, do movimento corporal e das interações afetivas. Brincadeiras que envolvem texturas, sons, cores, gestos, cantigas e narrativas ampliam o repertório sensório-motor e favorecem a construção da linguagem e da socialização. Em consonância com a perspectiva piagetiana, a aprendizagem emerge da ação concreta da criança sobre o meio, evidenciando que o brincar constitui forma privilegiada de experimentação e descoberta.

Sob a ótica histórico-cultural, as interações sociais assumem papel estruturante. A mediação do adulto qualifica as experiências lúdicas ao ampliar desafios, nomear ações, estimular a comunicação e favorecer a construção de significados. Mesmo em atividades aparentemente simples, como empilhar blocos ou explorar objetos, a presença intencional do professor potencializa processos de aprendizagem.

A dimensão afetiva, enfatizada por Wallon, revela que o brincar também organiza emoções e fortalece vínculos. A segurança emocional decorrente de relações estáveis e acolhedoras constitui condição para a curiosidade e para a exploração do ambiente. Assim, práticas lúdicas qualificadas contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas para a constituição da identidade e da autonomia.

Andrade ressalta que a compreensão dessas especificidades precisa integrar a formação docente. A ausência de fundamentos teóricos sólidos pode levar à reprodução de práticas mecânicas ou descontextualizadas, que não consideram as necessidades reais da criança pequena. Portanto, o desenvolvimento integral na primeira infância está diretamente relacionado à qualidade das experiências lúdicas ofertadas e à intencionalidade pedagógica que as orienta.

2.2 O Lúdico como Estratégia Pedagógica na Aprendizagem Infantil

A inserção do lúdico no cotidiano da Educação Infantil exige superação de concepções reducionistas que o associam exclusivamente ao entretenimento. Quando planejado de forma intencional, o brincar configura-se como estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas, respeitando o ritmo, os interesses e as singularidades da criança.

Na primeira infância, o conhecimento é construído por meio da experimentação e da repetição de ações que possibilitam a consolidação de esquemas mentais e habilidades motoras. O lúdico favorece esse processo ao permitir que a criança explore, crie hipóteses, teste possibilidades e atribua significados às suas experiências. Kishimoto enfatiza que o

brincar, articulado ao planejamento curricular, contribui para a aprendizagem de conceitos, valores e atitudes de forma contextualizada.

A perspectiva de Vygotsky reforça que o desenvolvimento ocorre nas interações mediadas. O professor, ao organizar ambientes desafiadores e propor situações lúdicas coerentes com os objetivos formativos, amplia a zona de desenvolvimento proximal da criança. Essa mediação exige sensibilidade pedagógica e domínio teórico.

A dimensão afetiva permanece central. O brincar fortalece vínculos, promove pertencimento ao grupo e cria condições emocionais favoráveis à aprendizagem. Wallon evidencia que não há dissociação entre emoção e cognição, especialmente na infância. Portanto, estratégias pedagógicas lúdicas contribuem para a formação integral.

Andrade destaca que a consolidação do lúdico como estratégia pedagógica depende de formação docente consistente. Tardif e Nóvoa contribuem ao afirmar que os saberes profissionais resultam da articulação entre teoria, experiência e reflexão crítica. Na Educação Infantil, essa articulação é essencial para que o brincar seja reconhecido como eixo estruturante do currículo e não como atividade complementar.

2.3 Formação de Professores e Práticas Lúdicas na Educação Infantil

A qualidade das práticas lúdicas na Educação Infantil encontra-se diretamente vinculada à formação inicial e continuada dos professores. A consolidação do brincar como princípio pedagógico exige fundamentação teórica consistente, compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e capacidade de planejamento intencional.

A formação inicial desempenha papel estruturante na construção das concepções de infância e de ensino. Quando os cursos de formação não aprofundam estudos sobre ludicidade e desenvolvimento infantil, tende-se à reprodução de práticas fragmentadas. Tardif argumenta que os saberes docentes são plurais e resultam de diferentes fontes, sendo a formação acadêmica responsável por fornecer bases epistemológicas sólidas.

A formação continuada, por sua vez, possibilita atualização teórica e reflexão sobre a prática. Nóvoa defende que o desenvolvimento profissional ocorre no coletivo, por meio do diálogo e da análise crítica das experiências pedagógicas. No contexto da Educação Infantil, esse movimento é indispensável para a qualificação das práticas lúdicas.

Andrade ressalta que a fragilidade formativa compromete a compreensão do brincar como dimensão estruturante do currículo. Quando desprovido de intencionalidade pedagógica, o lúdico perde sua potência formativa. Assim, investir na formação docente constitui condição essencial para assegurar práticas que promovam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos.

Dessa forma, a articulação entre fundamentos teóricos, políticas curriculares e formação profissional revela-se indispensável para consolidar o lúdico como eixo estruturante da Educação Infantil, assegurando uma prática pedagógica crítica, intencional e socialmente comprometida com o direito da criança de aprender brincando.

2.4 Formação de Professores e Práticas Lúdicas na Educação Infantil

A formação de professores constitui um elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à incorporação do lúdico como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Considerando que o brincar é a linguagem própria da infância, torna-se imprescindível que o docente compreenda suas dimensões pedagógicas, superando concepções reducionistas que o associam apenas ao entretenimento ou à recreação.

Nesse contexto, a formação inicial nem sempre contempla, de forma aprofundada, as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, o que pode gerar insegurança e práticas pouco sistematizadas no cotidiano escolar.

Andrade (2015) destaca que a ausência de fundamentação teórica consistente sobre ludicidade contribui para a reprodução de práticas espontaneístas, nas quais o brincar ocorre sem intencionalidade pedagógica clara. Dessa forma, a formação continuada assume papel fundamental na construção de saberes docentes mais críticos e reflexivos.

Ao discutir os saberes docentes, Tardif (2014) evidencia que esses conhecimentos são construídos ao longo da trajetória profissional, a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experienciais e contextuais. Nessa perspectiva, o professor não é apenas um executor de práticas previamente definidas, mas um sujeito que interpreta, adapta e ressignifica o conhecimento em função das demandas do contexto educativo. Tal compreensão reforça a importância de processos formativos que valorizem a reflexão sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento.

Nóvoa (2017) complementa essa discussão ao afirmar que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, que se desenvolve no interior da profissão e em diálogo com outros professores. Para o autor, a escola deve se constituir como espaço formativo, no qual os docentes possam compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e construir saberes de maneira colaborativa. No âmbito da Educação Infantil, essa perspectiva é essencial para fortalecer práticas lúdicas mais conscientes, planejadas e alinhadas às necessidades das crianças.

No que se refere especificamente às práticas lúdicas, Kishimoto (2011) ressalta que sua potência pedagógica está diretamente relacionada à intencionalidade do professor, à organização do ambiente e à qualidade das interações estabelecidas. O brincar, nesse sentido, não deve ser compreendido como atividade livre desprovida de mediação, mas como prática que exige planejamento, observação e intervenção pedagógica qualificada. Assim, a formação docente precisa contemplar não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de competências práticas para a organização de experiências lúdicas significativas.

Muito embora haja estudos sobre o uso de tecnologias na educação infantil, como é o caso de Carmo et al. (2024), Barbosa & Shitsuka (2020) e Maniglia et al. (2023), nesta oportunidade não optamos por este viés, o qual poderá ser abordado em estudos futuros no âmbito da linha de pesquisas em educação infantil desenvolvida pelos autores.

Dessa forma, a articulação entre fundamentos teóricos, formação docente e práticas pedagógicas revela-se essencial para a consolidação do lúdico como eixo estruturante da Educação Infantil. Investir na formação de professores significa, portanto, promover práticas mais conscientes, críticas e alinhadas às especificidades da infância, garantindo às crianças experiências educativas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

3. Metodologia

O presente estudo faz parte de uma linha de pesquisas dos autores deste artigo sobre a educação infantil e a ludicidade, contando com trabalhos desenvolvidos neste eixo temático, que constitui foco de investigação.

A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de pesquisa social feita com uso de critérios não rigorosos, em entrevistas livres com professoras da educação infantil, e de forma narrativa e reflexiva (Risemberg et al., 2026; Pereira et al., 2018; Ludke & André, 2012), contando com apoio de revisão não sistemática e também narrativa da literatura (Ogassawara et al., 2025; Fernandes, Vieira & Castelhana, 2023; Rother, 2007) e que buscou dados no Google Acadêmico com os termos de busca: Ludicidade, Educação Infantil, Primeira Infância, Ensino e Aprendizagem e Formação Docente.

Ela busca compreender que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, mas devem ser analisados a partir dos significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

O campo empírico da pesquisa constituiu-se nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Alegre/ES, contemplando professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos. A escolha desse contexto justifica-se pela

relevância social e educacional da rede municipal na garantia do direito à Educação Infantil, bem como pela necessidade de compreender como as orientações normativas nacionais se materializam nas práticas locais.

Foram utilizados questionários com questões abertas, entrevistas semiestruturadas e observação das práticas pedagógicas. Os questionários possibilitaram identificar concepções iniciais dos docentes acerca do brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil. As entrevistas permitiram aprofundar aspectos relacionados à formação profissional, à organização curricular e aos desafios enfrentados no cotidiano institucional. A observação contribuiu para confrontar o discurso com a prática.

A análise dos dados foi realizada por meio da construção de categorias temáticas, organizadas em torno dos seguintes eixos: concepções de ludicidade, intencionalidade pedagógica, formação docente e condições institucionais. Esse procedimento buscou articular empiria e teoria, garantindo coerência analítica.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade e anonimato dos participantes, assegurando que suas identidades e instituições não fossem explicitadas. A adesão ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido.

4. Resultados e Discussão

A análise dos dados produzidos junto aos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) do município de Alegre/ES revelou um conjunto de percepções, práticas e desafios que evidenciam tanto avanços quanto fragilidades na consolidação do lúdico como eixo estruturante do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos.

No que se refere às concepções docentes, observou-se que há consenso quanto à importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Os participantes reconhecem que a ludicidade favorece aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, associando o brincar ao processo de aprendizagem. Entretanto, ao aprofundar a análise das falas, identifica-se que, em alguns casos, o lúdico ainda é compreendido como recurso complementar ou como estratégia para tornar as atividades mais atrativas, e não como linguagem própria da infância e fundamento epistemológico da prática pedagógica na Educação Infantil.

Essa compreensão parcial evidencia uma tensão entre o discurso e a prática pedagógica. Embora os professores afirmem que o brincar é essencial, nem sempre ele ocupa lugar central na organização do tempo e do espaço educativo. Em determinadas situações observadas, as propostas lúdicas aparecem subordinadas a atividades dirigidas, com foco em resultados imediatos, sobretudo relacionados à antecipação de conteúdos formais. Tal cenário revela a permanência de práticas escolarizantes que desconsideram as especificidades da primeira infância.

Do ponto de vista teórico, essa contradição dialoga com a necessidade de consolidação de uma concepção de Educação Infantil que reconheça a criança como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. Conforme discutido por Piaget (1978), o brincar constitui forma ativa de construção do conhecimento, enquanto Vygotsky (1991) destaca seu papel na mediação social e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o lúdico não deve ser reduzido a instrumento didático, mas compreendido como linguagem constitutiva da infância.

Outro aspecto relevante refere-se à intencionalidade pedagógica. As observações indicaram que, quando o professor planeja o brincar de forma consciente, organizando ambientes desafiadores, selecionando materiais diversificados e mediando interações, as experiências tornam-se mais ricas e significativas. Nessas situações, o lúdico deixa de ser espontâneo e passa a integrar uma proposta pedagógica coerente, alinhada aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, também foram identificadas limitações estruturais que impactam diretamente a efetivação das práticas lúdicas. Entre os principais desafios, destacam-se a escassez de materiais pedagógicos, a inadequação de espaços físicos e a sobrecarga de funções atribuídas aos docentes. Tais fatores evidenciam que a consolidação do lúdico como princípio pedagógico não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas está intrinsecamente relacionada às condições institucionais e às políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

No que concerne à formação docente, os participantes relataram que a temática da ludicidade foi abordada em sua formação inicial, porém de forma insuficiente ou pouco articulada à prática cotidiana. A ausência de programas sistemáticos de formação continuada voltados ao lúdico contribui para a reprodução de práticas tradicionais, mesmo diante do reconhecimento teórico de sua importância. Essa constatação reforça as contribuições de Tardif (2014) e Nóvoa (2017), ao destacarem que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

A análise dos dados permite afirmar que o lúdico está presente nos CEMEI's de Alegre/ES, porém sua efetivação ocorre de maneira desigual. Em algumas turmas, observa-se uma prática consistente, fundamentada e intencional; em outras, o brincar aparece fragmentado e desvinculado de um planejamento pedagógico estruturado. Essa heterogeneidade evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas de formação docente e de reorganização das condições institucionais.

Dessa forma, os resultados apontam que o desafio central não está em reconhecer a importância do brincar uma vez que esse reconhecimento já se encontra consolidado no discurso docente, mas em transformar essa compreensão em prática pedagógica sistemática, reflexiva e institucionalmente sustentada. A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico evidencia que a consolidação do lúdico como eixo estruturante da Educação Infantil exige investimentos contínuos em formação, planejamento pedagógico e valorização das condições de trabalho docente.

5. Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que as práticas lúdicas ocupam um lugar central na Educação Infantil, especialmente no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, por constituírem a principal forma de expressão, interação e aprendizagem na primeira infância. O brincar, compreendido como linguagem própria da criança, revela-se um potente mediador do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, permitindo que a criança construa conhecimentos, estabeleça vínculos e atribua significados às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

À luz dos aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto, foi possível compreender que o lúdico ultrapassa a dimensão do entretenimento, configurando-se como estratégia pedagógica essencial para a promoção de aprendizagens significativas. As atividades lúdicas favorecem a exploração, a curiosidade, a imaginação e a interação social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nesse sentido, a aprendizagem na Educação Infantil ocorre de forma indissociável das experiências lúdicas, respeitando os tempos, os ritmos e as singularidades da infância.

Destaca-se, ainda, que a efetividade das práticas lúdicas está diretamente relacionada à atuação do professor e à intencionalidade pedagógica que orienta o planejamento e a mediação das atividades. Conforme enfatiza Andrade (2025), a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento fundamental para que o brincar seja compreendido e utilizado como estratégia pedagógica consciente, crítica e alinhada às diretrizes curriculares. Professores bem formados tendem a reconhecer o lúdico como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, organizando tempos, espaços e materiais que favoreçam o protagonismo e a autonomia das crianças.

Autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2017) reforçam que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre teoria, prática e reflexão sobre a ação pedagógica. No contexto da Educação Infantil, essa articulação torna-se ainda

mais relevante, uma vez que o trabalho com crianças de 0 a 3 anos exige sensibilidade, conhecimento específico sobre o desenvolvimento infantil e compreensão do brincar como princípio educativo. Assim, investir na formação dos professores significa investir na qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Além disso, o estudo evidencia a importância das políticas públicas e dos documentos normativos, como a BNCC e as DCNEI, que reconhecem o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil. Tais documentos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como direito da criança e como fundamento do processo educativo, exigindo das instituições educacionais condições estruturais, organizacionais e formativas que sustentem esse trabalho.

Dessa forma, conclui-se que as práticas lúdicas, quando planejadas de forma intencional e mediadas por professores com formação adequada, contribuem significativamente para a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a construção da identidade das crianças de 0 a 3 anos. Este artigo reafirma a centralidade do lúdico na Educação Infantil e aponta a formação docente, conforme discutido por Andrade (2025), como um dos principais caminhos para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanas, significativas e comprometidas com o direito da criança a aprender brincando. Ao final, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o lúdico na Educação Infantil e incentive novas pesquisas e práticas que valorizem o brincar como essência da infância e da ação educativa.

Referências

- Andrade, A. L. R. (2015). O brincar na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*. Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil. 6(4), 34-43.
- Anjos, L. J. (2017). *Brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem na educação infantil*. Monografias - Bacharelado em Humanidades. UNILAB. <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/641>
- Barbosa, R. A. S. & Shitsuka, R. (2020). Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. *E-Acadêmica*, 1(1), e12. <https://eacademica.org/eacademica/article/view/12>.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Carmo, J. P. G. et al. (2024). Utilização de tecnologias digitais na educação infantil em comunidades de baixa renda. *Revista Foco*. 17(8). <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n8-115>.
- Formiga, F. A. (2021). *Jogos e brincadeiras na educação infantil para promoção do desenvolvimento cognitivo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) – UNICEPLAC - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O brincar e suas teorias*. (14ed). Editora Cengage Learning.
- Ludke, M. André, M. E. D. A. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU. https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados_observa_o_entrevista_e_an_lise_documental_1668975327614_4191.pdf.
- Maniglia, M. et al. (2023). Aplicação de tecnologias de inteligência artificial na educação infantil. *Unaerp em Revista*, 15(1). <https://revistas.unaerp.br/inrevista/article/view/3070>.
- Nóvoa, A. (2017). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pereira, A. S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [Free ebook]. Santa Maria. Editora da UFSM.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Editora Zahar.
- Risemberg, R. I. C. et al. (2026). A importância da metodologia científica no desenvolvimento de artigos científicos. *E-Acadêmica*, 7(1), e0171675. <https://eacademica.org/eacademica/article/view/675>.
- Silva, M. A. & Mouro, E. S. (2020). O lúdico como mediador da aprendizagem na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Infantil*. 22(3), 45-60.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (5ed). Editora Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Editora Martins Fontes.