

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS SANTA INÊS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA FERREIRA CORRÊA

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Dimensões teóricas e pedagógicas
do aprender brincando

Santa Inês – MA

2026

LETÍCIA FERREIRA CORRÊA

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Dimensões teóricas e pedagógicas do aprender
brincando

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual do Maranhão – UEMA, do Campus
Santa Inês como requisito para obtenção do
Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora Profa. Ma. Mirian Santos Chagas de
Souza

Santa Inês – MA

2026

Corrêa, Letícia Ferreira.

Jogos na Educação Infantil: dimensões teóricas e pedagógicas do aprender brincando / Letícia Ferreira Corrêa. - Santa Inês - MA, 2026.
33 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês, 2026.

Orientadora: Profa. Ma. Mirian Santos Chagas de Souza.

1. Educação Infantil. 2. Jogos. 3. Aprendizagem lúdica. 4. Desenvolvimento integral. 5. Mediação pedagógica. I. Título.

CDU: 373.2:37.091.33

LETÍCIA FERREIRA CORRÊA

**JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Dimensões teóricas e pedagógicas do
aprender brincando**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão –
UEMA, do Campus Santa Inês como
requisito para obtenção do Grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: 03/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MIRIAN SANTOS CHAGAS DE SOUZA**
Data: 21/07/2026 04:15:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a): Profa. Ma. Mirian Santos Chagas de Souza

Documento assinado digitalmente
 **MANOEL DE JESUS FERNANDES**
Data: 21/07/2026 11:40:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º Examinador – Prof. Me. Manoel de Jesus Fernandes

Documento assinado digitalmente
 **REGINA CELI CARVALHO NUNES**
Data: 21/07/2026 18:27:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Examinador - Profa. Esp. Regina Celi de Carvalho Nunes

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada. À minha família, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui. E a todas as crianças, que inspiram minha escolha pela Pedagogia e reforçam, todos os dias, minha crença no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança durante toda a minha trajetória acadêmica. A Professora Mirian Santos, minha orientadora, expresso minha sincera gratidão pela orientação, dedicação, paciência e pelos valiosos conhecimentos compartilhados ao longo da elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso. Sua contribuição foi fundamental para a concretização desta pesquisa.

A minha colega Bianca Rodrigues, agradeço pelo companheirismo, apoio e colaboração durante essa caminhada acadêmica, contribuindo de forma significativa para meu crescimento pessoal e profissional.

A minha tia, Auriene Ferreira, meu mais profundo agradecimento pelo incentivo constante, pelo carinho, pela confiança e por todo o apoio oferecido nos momentos mais desafiadores desta jornada. Sua presença foi essencial para que eu alcançasse este objetivo.

Aos meus familiares e amigos, agradeço pela compreensão, pelas palavras de incentivo e pelo apoio ao longo desta etapa tão importante da minha vida.

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e a todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação e pela contribuição para o meu desenvolvimento profissional e humano.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a concretização desta importante conquista.

RESUMO

O jogo na Educação Infantil consolidou-se contemporaneamente como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, superando abordagens meramente pragmática e integrando as dimensões do brincar e do aprender na primeira infância. Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo geral investigar como o jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança, articulando os aspectos cognitivos, motores e socioemocionais. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentando-se nos pressupostos teóricos de matrizes clássicas e contemporâneas, com destaque para Jean Piaget, Lev Vygotsky, Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto, Gilles Brougère e Janet Moyles, além do exame de diretrizes normativas nacionais, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os principais resultados evidenciam que o lúdico e os conhecimentos formais integram-se harmonicamente na própria atividade do jogar, o que potencializa competências fundamentais como o raciocínio lógico, a resolução de situações-problema, a lateralidade, a linguagem e o respeito mútuo. Conclui-se que a transposição didática dos jogos exige a atuação intencional de um professor mediador qualificado, capaz de harmonizar o brincar livre e o brincar dirigido, garantindo o protagonismo infantil e a emancipação plena das crianças em seu processo de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Aprendizagem Lúdica; Desenvolvimento Integral; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

Games and play in Early Childhood Education have established themselves in contemporary times as one of the structural axes of pedagogical practice, overcoming purely welfare-based approaches and integrating the dimensions of playing and learning in early childhood. This final term paper (TCC) aimed to investigate how games contribute to the integral development of children, articulating cognitive, motor, and socio-emotional aspects. Methodologically, the research was characterized by a qualitative approach of a bibliographic nature, grounded in the theoretical premises of classical and contemporary frameworks, notably Jean Piaget, Lev Vygotsky, Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto, Gilles Brougère, and Janet Moyles, along with the analysis of national regulatory directives, with emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC). The main results demonstrate that playfulness and formal knowledge are harmoniously integrated within the activity of playing itself, which significantly enhances core competencies such as logical reasoning, problem-solving, laterality, language, and mutual respect. It is concluded that the didactic transposition of games requires the intentional action of a qualified mediating teacher, capable of harmonizing free play and directed play, ensuring child protagonism and the full emancipation of children in their meaningful learning process.

Keywords: Early Childhood Education; Games; Playful Learning; Integral Development; Pedagogical Mediation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 JOGOS E EDUCAÇÃO	8
2.1 Conceito e evolução histórica	8
3 JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA.....	15
3.1 Aprendendo por meio de jogos: concepções teóricas	15
3.2 os jogos como eixos pedagógicos para aprender brincando	18
4 AS PRÁTICAS DE JOGOS NA ROTINA PEDAGÓGICA DA	
EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
4.1 classificação dos jogos	22
4.2 As estratégias de jogos e o desenvolvimento pleno da criança	25
5 MATERIAL E MÉTODOS.....	28
5 CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa singular do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações biológicas, cognitivas e socioemocionais. No cenário contemporâneo da Educação Infantil, as discussões pedagógicas têm convergido para a necessidade de superar práticas puramente assistencialistas ou mecanizadas, priorizando metodologias que respeitem a essência da criança. Sob essa ótica, o brincar assume um papel central, deixando de ser encarado como mero passatempo para consolidar-se como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, conforme preveem as diretrizes educacionais vigentes no país.

Investigar o jogo nesse contexto justifica-se pela urgência em compreender como as atividades lúdicas podem atuar como catalisadoras de saberes estruturados. Diante disso, a presente pesquisa adota como objeto de estudo as dimensões teóricas e pedagógicas do brincar, buscando responder ao seguinte questionamento problematizador: como os jogos integram o brincar e o aprender e promovem o desenvolvimento integral da criança? A relevância deste debate reside no fato de que, frequentemente, o ambiente escolar cinde as esferas do lúdico e do cognitivo, gerando a necessidade de proposições que demonstrem a indissociabilidade entre ambas.

Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral investigar como o jogo, enquanto eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento integral da criança, articulando as dimensões cognitivas, motoras e socioemocionais. No que tange aos objetivos específicos, buscou-se: compreender a evolução histórica da relação entre jogos e Educação Infantil; analisar os postulados teóricos que subsidiam os jogos e brincadeiras no contexto pedagógico na atualidade; e verificar como os jogos integram os campos de experiências da Educação Infantil e promovem o desenvolvimento integral da criança.

Para apresentar tais reflexões, este trabalho estruturou-se, além da introdução, a relação dos jogos e educação analisando os fundamentos conceituais e histórico, os jogos na educação dando-se a ênfase teorias de aprendizagem e, por fim, as estratégias práticas de transposição didática na rotina escolar.

O principal resultado que norteia esta pesquisa evidencia que, nos jogos, o lúdico e os conhecimentos formais integram-se na própria atividade, tornando o aprendizado estritamente significativo. Jogando, a criança desenvolve o raciocínio

lógico, a capacidade de resolução de situações-problema, a lateralidade, a coordenação motora, o respeito mútuo, entre outras competências que consolidam sua formação integral.

2 JOGOS E EDUCAÇÃO

2.1 Conceito e evolução histórica

Em aspectos de definição, desde a Antiguidade a palavra jogo apresenta um significado genérico. Ora associada a um meio para elevar ao conhecimento, ora vista como fonte de prazer, razão pela qual se justifica designá-lo como atividade lúdica. Portanto, dependendo do contexto, o jogo pode estar associado ao significado de brincadeira, competição, divertimento, passatempo ou seriedade, entre outros.

Em termos etimológicos, a palavra jogo vem do latim *jocus*, que significa gracejo, zombaria, e que foi empregada no lugar de *ludus*: brinquedo, jogo, divertimento e passatempo. Nesse sentido, a palavra jogo associa-se ao divertir, ao brincar, donde deriva a razão de seu caráter espontâneo.

Já no Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra jogo significa uma "atividade física ou mental fundada em um sistema de regras que definem a perda ou ganho, passatempo, jogo, vício de jogo, série de coisas que formam um todo, balanço, oscilação, manha, astúcia" (Ferreira, 2004, p. 292). A palavra jogo, nesse caso, remete a uma compreensão bem mais abrangente.

Dependendo do contexto, o jogo pode ser visto apenas como um passatempo, mas pode ser encarado, ainda, como uma atividade de competição que envolve regras e sempre terá um vencedor e um perdedor. Porém, independente da finalidade, o jogo envolve uma atividade mental e física que requer aprendizado.

Huizinga (2007) remete o sentido da palavra jogo como fato cultural. Dada a sua natureza de ser uma das atividades humanas mais antigas, o jogo pode ser descrito como uma função da vida que se identifica pelas suas características. Desse modo, a palavra jogo "não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. [...] Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características" (Huizinga, 2007, p. 10). Por essa razão, atribuir um sentido exato à palavra jogo torna-se complexo. Contudo, em sentido amplo, o jogo pode ser entendido como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo certas regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2007, p. 33).

Sendo assim, pode-se inferir que o jogo possui as seguintes características: é uma atividade livre, capaz de evadir-se da vida real para um contexto com orientações próprias e possui regras, embora com espaço e duração delimitados. Sob esse ponto de vista, a conceituação do termo revela sua inerente complexidade.

Kishimoto (2011) atém-se ao fato de que, em termos de definição, atribuir um significado exato à palavra jogo não é uma tarefa fácil, porque cada jogo possui a sua especificidade, razão pela qual alguns pesquisadores buscam examiná-los a partir das suas características. Por exemplo, pode-se falar de jogo de futebol, jogo de xadrez, jogo de amarelinha, entre outros. Embora todos recebam a mesma denominação, cada um deles possui a sua especialidade.

Ainda segundo Kishimoto (2011), a complexidade de definir a palavra jogo aumenta quando se tenta definir materiais lúdicos — visto que alguns pesquisadores os chamam de brinquedos e outros de jogos — ou quando se tenta estabelecer a relação entre o brincar (lúdico) e o aprender (educativo). Sob este ponto de vista, o exame da palavra recai na análise se essa atividade é somente lúdica, tal como a maioria dos educadores a define, ou se ela agrega tanto o educativo quanto o lúdico.

Ao observar esse caráter ambivalente, Huizinga (2007) não apenas afirma que o jogo é uma prática cultural presente no cotidiano de todas as sociedades, como também o define da seguinte forma:

O jogo é atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2007).

Note-se que o jogo é uma atividade recreativa, mas também séria, pois, quando joga, a criança adentra nas regras, exigindo-lhe concentração. Entretanto, tal como postula Huizinga (2007, p. 33), o significado de "jogo" de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade: "O jogo é uma entidade autônoma". Sendo assim, o conceito de jogo não se reduz à seriedade, mas poderá incluí-la.

No âmbito da Educação Infantil, os jogos estão presentes como eixos pedagógicos por incorporar as características do lúdico e do educativo. Conforme Kishimoto (2011), o lado lúdico do jogo propicia diversão, prazer e, na maioria das vezes, o desprazer (quando escolhido voluntariamente). Já no lado educativo do jogo,

pode-se explorar qualquer componente que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua visão de mundo. Contudo, nem sempre o educador leva em conta o equilíbrio dessas características.

Em termos históricos, a análise recai na relação das práticas dos jogos na educação, cujas abordagens remetem à ambivalência entre o lúdico e o educativo. Platão, em seu tratado educativo, já observava as práticas dos jogos como processos para formar o homem virtuoso, devendo ser inserido na rotina educativa desde a infância.

Na obra *As Leis*, Platão previa que, “[...] por meio de seus brinquedos e jogos, nos esforçaríamos por dirigir os gostos e desejos das crianças para a direção do objeto que constitui seu objetivo principal relativamente à idade adulta” (Platão, 1999, p. 92). Portanto, quando bem direcionados, os jogos e as brincadeiras atraem a alma da criança e facilitam o perfeito domínio dos conhecimentos na vida adulta.

Porém para os gregos, segundo Marrou (2017), pelo fato de a criança começar os estudos formais apenas aos sete anos de idade, as práticas de jogos e de brincadeiras são, antes de tudo, consagradas ao recreio, motivos pelos quais eram concebidos, primordialmente, como momentos de lazer.

Em *A Política*, Aristóteles (1997) discute o papel do lúdico na formação da criança. Para o filósofo, os jogos são atividades de descanso, mas que também educam:

[...] como devemos fruir o nosso lazer? Certamente não será jogando, pois se assim fosse os jogos seriam o objetivo de nossas vidas; como isso é impossível e as diversões são mais úteis no tempo que dedicamos aos negócios (quando se está fadigado tem-se a necessidade de relaxar, e o relaxamento é o objetivo dos jogos, ao passo que os negócios são acompanhados de fadiga e concentração). [...] É claro, portanto, que há ramos do conhecimento e da educação que devemos cultivar apenas com vistas ao lazer dedicado à atividade intelectual, e tais ramos devem ser apreciados por si mesmos, enquanto as formas de conhecimentos ligados aos negócios são cultivadas como necessárias e como meios para atingir outros fins (Aristóteles, 1997, Livro VII, 138a).

Sob essa perspectiva, o jogo constitui uma preparação para a vida adulta. O aprender é algo naturalmente prazeroso, e o jogo (que é prazeroso por natureza) facilita a absorção de modelos de comportamento e normas sociais. Em outras palavras, o jogo é uma atividade que proporciona prazer e alívio, e não um meio para produzir algo externo, como o trabalho.

Não obstante, os romanos também entendiam que a brincadeira moldava o caráter do futuro cidadão. No entanto, o pragmatismo romano direcionava o lúdico fortemente para a competição, a estratégia e a reprodução da ordem social. Conforme Manacorda (2006), os relatos encontrados em Quintiliano demonstram a presença de elementos lúdicos na infância. As brincadeiras de roda e bonecas eram práticas comuns na rotina da meninice. No ensinamento da criança, usavam-se recursos lúdicos tais como o uso de letras de marfim e nozes como moeda, servindo de meios para suavizar a rigidez do ensino tradicional.

Na Idade Média, as práticas de jogos não eram tão diferentes dos povos gregos e romanos. As crianças aprendiam a brincar ao lado do adulto, pois prevalecia o entendimento da criança como um adulto em miniatura. De acordo com Manacorda (2006), as crianças medievais, embora inseridas muito cedo no mundo do trabalho, também possuíam seus momentos de brincadeira pura. Os meninos brincavam com cavaleiros de madeira ou argila e espadas de brinquedo, imitando os torneios. As meninas brincavam com bonecas de pano, cera ou madeira, reproduzindo o ambiente doméstico. Era também comum os jogos de piões, pernas de pau, aros de ferro para rolar com um bastão, bolinhas de gude e cabra-cega entre as crianças de todas as classes.

Assim como na Antiguidade Grega e Romana, na Idade Média defendia-se que o corpo e a mente precisavam de relaxamento (*recreatio*) para suportar as longas horas de estudo ou oração. O jogo, desde que moderado e sem o envolvimento de apostas em dinheiro, passava a ser visto como uma necessidade natural do desenvolvimento humano.

A integração dos jogos e brincadeiras ao campo educativo só é efetivada, sistematicamente, com o advento dos estudos da singularidade da criança. O grande precursor dessa corrente é, sem dúvida, Rousseau. Na obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau (2004) postula os jogos e brincadeiras como momentos de alegria e de prazer da criança, os quais teriam maior proveito se fossem direcionados pedagogicamente:

Não consigo imaginar nada tão divertido e tão útil quanto tais jogos, por pouca habilidade que se use para ordená-los. Eu faria numa grande sala uma espécie de labirinto com mesas, poltronas, biombos. Nas inextricáveis sinuosidades desse labirinto, eu colocaria, junto a oito ou dez caixas, para enganar, uma outra caixa, quase igual, repleta de balas, explicaria em termos claros, mais sucintos, onde achar a caixa certa; daria informações suficientes

para que fosse reconhecida por pessoas menos distraídas e mais atentas do que as crianças (Rousseau, 2004, p. 167).

Como se pode observar, a sistematização do jogo recai em três pontos que dão indícios para o trabalho pedagógico. Primeiramente, consistia em criar um ambiente agradável para que a criança desfrutasse desse momento. Em segundo, figurava a exploração do lado educativo que esse momento lúdico oferece. Por fim, explicavam-se as regras e, na medida em que a criança ia vencendo as etapas dos jogos, propunham-se outras de maior complexidade.

As ideias de infância e de educação florescem na corrente de outros teóricos e, por volta do século XVIII, Pestalozzi e Froebel formulam a primeira pedagogia da infância de bases românticas, na qual os jogos e as brincadeiras ganham relevo. A partir de então, a pedagogia rousseuniana se expande, adquirindo, no cenário educacional, a necessidade de uma escola específica para a criança. Com efeito, os jogos e brincadeiras ganham espaço e valorização no âmbito educacional na medida em que a educação começa a se ajustar à natureza infantil.

Para Brougère (1998), foi a partir da perspectiva de Rousseau que os jogos adquiriram suporte pedagógico. Rousseau critica o método tradicional, visto que este não respeita o modo de ser da criança e suas especificidades, e propõe uma pedagogia infantil em que o brincar e o aprender devem estar associados. Nesse contexto, o jogo assume papel de destaque. Ainda segundo Brougère (1998), Rousseau não só observou os benefícios dos jogos para a aprendizagem, como também orientou a criação de um espaço agradável para que as crianças usufríssem desse momento de prazer e descoberta.

Nesse cenário, caberia ao adulto fornecer informações para que a criança atingisse o propósito do desafio dos jogos e brincadeiras. Quanto maior a dificuldade, maior será a emoção; porém, é preciso ter cuidado no desígnio da tarefa. A dificuldade deve ocorrer na proporção da habilidade da criança. Portanto, para Rousseau, respeitar a singularidade da criança implica vê-la sempre como um ser humano em desenvolvimento; porém, para cada etapa há uma educação correspondente, sendo a infância a primeira delas. Por isso, a criança não deve ser concebida como um adulto em miniatura.

Contudo, Brougère (1997) critica Rousseau no que concerne à visão estritamente natural e espontânea do brincar. Para tanto, afirma que: “[...] a partir de

Rousseau, a infância passa a ser concebida como um tempo natural, espontâneo, no qual o brincar aparece como expressão dessa natureza. Essa visão, porém, oculta o fato de que o brincar é uma prática culturalmente construída” (Brougère, 1997, p. 14). Como se pode observar, embora Rousseau tenha contribuído para a consolidação do estatuto da infância, para Brougère o brincar não é um dado puramente biológico ou natural, mas uma manifestação cultural.

Nos séculos XIX e XX, os jogos e as brincadeiras na infância ganham notoriedade, sobretudo nos estudos de Froebel, Montessori e Decroly, entre outros. Contudo, foi com Froebel que os jogos assumiram maior relevância no processo de ensino-aprendizagem da infância. Ao sistematizar a pedagogia romântica, Froebel traça em seu trabalho uma educação diferenciada para a infância e elege o lúdico como uma maneira de tornar o jardim de infância um local alegre e divertido.

Heiland (2010) postula que Froebel acreditava que os jogos, assim como os brinquedos, seriam os instrumentos para a promoção do autoconhecimento por meio do exercício da exteriorização e interiorização:

O brincar, o jogo – o mais puro e spiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais. Esse período não é, pois, a mais bela manifestação da vida infantil em que a criança joga e se entrega inteiramente ao seu jogo? (Heiland, 2010, p. 62).

Na proposta de Froebel, o jogar e o brincar não são vistos somente como divertimentos sem nenhuma utilidade, mas como instrumentos que geram alegria e guiam as crianças ao conhecimento de si mesmas. Nos jardins de infância, essas atividades devem estar disponíveis para que a criança, de maneira espontânea, explore com liberdade os conhecimentos presentes no próprio jogo e, com isso, venha a manifestar o que está configurado em seu íntimo.

Ao sistematizar o plano pedagógico apoiado nos jogos e brincadeiras, Froebel também instruiu como as professoras jardineiras deveriam proceder. Segundo Kishimoto (2011), Froebel advertia as jardineiras para que não concebessem os jogos

como ferramentas mecânicas para ensinar conteúdos, mas como atividades livres para a criança aprender brincando. Por essa razão, Froebel é considerado um dos pioneiros a colocar em prática uma corrente pedagógica voltada a romper com a educação tradicionalista de sua época. A proposta lançada era propiciar uma educação sensorial em que a utilização de jogos e materiais didáticos seria a mediação ideal para favorecer a evolução natural dos instintos infantis.

Nas últimas décadas do século XX, novos estudos acerca dos efeitos dos jogos no desenvolvimento pleno da criança passaram a influenciar a prática pedagógica infantil. Entre os teóricos de maior impacto figuram Jean Piaget e Lev Vygotsky. Eles não apenas explicitaram como ocorre o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, mas demonstraram os efeitos dos jogos e brincadeiras na evolução do aprendizado da criança. As abordagens desses teóricos serão tratadas pormenorizadamente na seção a seguir.

3 JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

3.1 Aprendendo por meio de jogos: concepções teóricas

Ao longo da história, vários pensamentos sobre os jogos na educação da criança foram traçados. Acredita-se que, desde os antigos, o intuito principal seria encontrar um caminho pedagógico para alimentar as práticas educativas do infante. Nesse contexto, observamos que foram sendo traçadas concepções que, para efeitos de maior entendimento, denominaremos de naturalista, culturalista, construtivista e sociointeracionista.

Considera-se que Rousseau (2004) inaugurou a vertente de uma educação singular para a criança, sendo os jogos um dos meios para a aprendizagem de maneira lúdica e natural. A partir de então, vários teóricos buscaram uma pedagogia para a infância que se diferenciasse do método tradicional de ensino. Por primar pela transmissão verticalizada dos conteúdos e considerar a criança um adulto em miniatura, os tradicionalistas nem sempre levavam em conta as práticas lúdicas.

Conforme já exposto, Pestalozzi e Froebel defendem a educação romântica para a infância. Todavia, são nos tratados pedagógicos de Froebel que os jogos adquirem maior relevo. Na obra *A Educação do Homem* (2001), Froebel apresenta a sua concepção de desenvolvimento humano como um processo orgânico, contínuo e guiado por leis internas. Com efeito, projeta a educação para a infância baseada no brincar, na atividade espontânea e na relação com a natureza. Os jogos, para Froebel, são atividades lúdicas essencialmente livres, cujo aprendizado ocorre de forma natural.

Contudo, sob o ponto de vista da cultura, Brougère discorda do caráter puramente natural dos jogos e brincadeiras. Segundo Brougère (1998), Rousseau é um marco porque coloca a infância como fase de valor próprio e associa essa fase ao brincar, ao movimento e à espontaneidade. Contudo, esse processo não é natural, mas cultural. A cultura lúdica é histórica, e aprende-se por meio dos modelos sociais compartilhados.

É na obra *Brinquedo e Cultura* (1997) que Brougère refuta a visão naturalista de modo categórico ao afirmar que a brincadeira é essencialmente social e cultural:

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura (BROUGÈRE, 1997, p. 97).

Desse modo, pressupõe-se que o aprendizado da criança ocorre no social, sendo o adulto e os pares os principais mediadores nesse processo. Ainda segundo o autor, inicialmente o adulto estimula o brincar e, gradativamente, a criança vai sendo inserida progressivamente nas brincadeiras complexas.

Além das teorias natural e cultural, outras duas correntes destacam-se no meio educacional: a interacionista (ou construtivista) e a sociointeracionista. A primeira apoia-se nos postulados de Piaget e a segunda em Vygotsky.

A ideia central de Piaget baseia-se no fato de que a interação da criança com o meio físico gera a construção individual do conhecimento. Com efeito, o conhecimento é construído pelo sujeito a partir da ação sobre o meio, sendo a interação com os objetos o fator primário nesse processo. O social tem importância, mas atua em complementaridade aos fatores de maturação interna.

Para Piaget (2020), o jogo é uma manifestação do desenvolvimento cognitivo. Portanto, não é puramente cultural em um primeiro plano, mas estrutural, porque nasce das transformações internas da inteligência. O jogo, portanto, permite que a criança assimile e acomode informações, exercite estruturas mentais e avance nos estágios de desenvolvimento.

De acordo com Cordia-Sabini e Lucena (2012), Piaget postula que os jogos são importantes no desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Isso significa dizer que o ato de brincar e de jogar são, por natureza, espontâneos, mas essas atividades ativam os esquemas cognitivos que vão provocando novas modificações e integrando-se ao seu desenvolvimento geral. Segundo Munari (2010), para Piaget:

[...] toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse. O interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação (Munari, 2010, p. 101).

Sendo assim, o jogar e o brincar são identificados pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, a capacidade do sujeito de assimilar

eventos e objetos ao seu “eu” e às suas estruturas mentais preexistentes. Concernente aos jogos e o desenvolvimento da criança, Piaget os identifica como uma atividade lúdica inerente ao universo infantil, classificando-os em três tipos fundamentais: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Na obra *A Formação do Símbolo na Criança*, Piaget (2020) detalha os efeitos dos jogos em cada fase. Os jogos de exercício incidem na repetição de ações pelo prazer funcional que elas proporcionam. O ato de balançar, bater e sacudir objetos representa a inteligência prática do bebê, que aprende pelo corpo. Já nos jogos simbólicos, a criança representa mentalmente situações, objetos e papéis. É o caso dos jogos de faz de conta, nos quais a criança assume papéis sociais. Através do brincar de super-herói ou de casinha, o infante desenvolve o imaginário, a criatividade, a linguagem e o pensamento abstrato. E, por fim, o jogo de regras, que proporciona à criança o compartilhamento de normas, a cooperação e o respeito mútuo, a exemplo dos jogos de tabuleiro e esportes coletivos.

Com relação à teoria sociointeracionista apoiada em Vygotsky, os jogos e o brincar são atividades centrais para a aprendizagem infantil porque constituem o espaço privilegiado onde a criança interage, ressignifica e reconstrói o mundo. Em outras palavras, o jogo é uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo, social e simbólico da criança, sendo na interação recíproca com outras pessoas e com o meio que ela aprende.

Na obra *A Formação Social da Mente* (2007), Vygotsky preconiza que o prazer não pode ser visto como uma característica definidora exclusiva do brinquedo, porque nele há uma intelectualização subjacente. A criança aprende a agir numa “esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das tendências e motivações internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vygotsky, 2007, p. 121).

Assim, no brinquedo os objetos perdem sua função rigidamente determinadora, porque as ações decorrem das ideias e não das coisas em si. No próprio brinquedo, a ação vai de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. A criança que pega um cabo de vassoura e cria uma situação real (como andar a cavalo, por exemplo) opera na ação predominante do imaginário. Todavia, na medida em que essa brincadeira se desenvolve, observa-se a realização de uma situação consciente, a qual passa a requerer a aceitação de regras sociais de comportamento.

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 2007, p. 122).

Desse modo, a integração dos jogos e brincadeiras com o aprendizado está na própria ação dessas atividades, cuja progressão está na criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Quando o professor considera a zona proximal como referência, a ação educativa adquire pleno sentido, visto que delinea o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento.

A criança aceita as regras próprias da brincadeira e assume papéis executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade. Segundo Vygotsky (2007), o jogo propicia à criança criar e imaginar, até mesmo para aquilo que não foi estabelecido por regras *a priori*. Para tanto, exemplifica a situação em que a criança brinca de boneca: no ato da brincadeira, a criança imagina-se como mãe e a boneca como filha, passando a obedecer rigorosamente às regras sociais do comportamento maternal.

3.2 Os jogos como eixos pedagógicos para aprender brincando

A educação infantil alcançou conquistas expressivas nas últimas décadas. No âmbito da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação infantil tornou-se um dever do Estado, devendo garantir a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade o acesso gratuito a creches e pré-escolas. Essa garantia constitucional é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que insere a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Em consonância às determinações legais, instituiu-se inicialmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Posteriormente, nos primeiros anos do século XXI, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos orientam a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares, resguardando os eixos do cuidar, do brincar e do aprender. Neste sentido, a BNCC instituiu os seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Esses direitos fazem parte das aprendizagens essenciais com base nas experiências das crianças. As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

No âmbito do trabalho pedagógico, a BNCC destaca a relevância do protagonismo infantil no desenvolvimento do aprendizado, requerendo da ação docente o registro e a escuta contínua do infante. Nessa direção, as vivências com base nas interações e brincadeiras são extremamente importantes, pois é através delas que a criança constrói conhecimento e compreende o mundo ao seu redor:

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018, p. 39).

Como se pode observar, o papel do educador pauta-se na escuta das vivências e experiências das crianças, o que demandará um planejamento pedagógico subsidiado na linha da ação-reflexão. Com efeito, quebra-se o paradigma de roteiros prontos e desconexos da vivência da criança, pois a ideia é trazer uma organização pedagógica alimentada pelo seu desenvolvimento específico.

Jogos e aprendizagem remetem a um trabalho pedagógico desafiador, uma vez que o educador terá que estabelecer diálogo com as diversas teorias de aprendizagem infantil e examiná-las à luz da prática. Nesse processo, deve-se entender as crianças como sujeitos criativos e produtores das interações que estabelecem com os adultos.

O brincar expande-se por meio das interações. Em contato com objetos e brinquedos, observando outras crianças e recebendo as intervenções mediadoras da professora, a criança aprende novas brincadeiras e suas regras. Contudo, o educador, na maioria das vezes, enfrenta dificuldades para identificar quando a criança opera no

brincar livre e quando ela está apreendendo um conceito formal.

Para Kishimoto (2011), aprender com jogos requer, primeiramente, o entendimento de que essas atividades integram o lúdico e o educativo, razão pela qual se justifica utilizá-los pedagogicamente. No jogo de quebra-cabeça, por exemplo, se a criança está diferenciando cores ao manipular livremente e de maneira prazerosa o material disponível na sala de aula ou na brinquedoteca, as funções educativa e lúdica estão presentes em equilíbrio. Mas, se a criança preferir apenas empilhar peças de quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, manifesta-se predominantemente o lúdico. Assim, a situação imaginária e a criatividade operam na disposição das peças, embora não se garanta a categorização planejada das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

Ao educador, cumpre a tarefa de observar as situações de quando a criança se expressa de maneira autônoma e de quando ela brinca direcionada a uma aprendizagem focal. Em face dessa versatilidade, Moyles (2002) postula que o brincar no meio escolar deve ser estimulado pedagogicamente por meio de atividades intencionais que preservem o lúdico e o prazer da criança. Nesse sentido, o professor deve ter em mente que as práticas pedagógicas podem envolver um movimento sinérgico que vai do brincar livre ao brincar dirigido.

Enquanto o brincar livre propicia a exploração espontânea, o brincar dirigido canaliza a exploração inicial e consolida a aprendizagem subjacente. Tal estratégia leva a um estágio mais avançado em termos de entendimento. Assim, “ao definir o brincar desta maneira, percebemos maior potencial, e o libertamos dos constrangimentos impostos pelo pensamento excessivamente didático” (Moyles, 2002, p. 28).

Todavia, nem sempre o brincar livre é levado em conta no âmbito escolar. Isso decorre porque muitos professores acreditam que o seu papel restringe-se a transmitir conteúdos formais. Por essa razão, subvalorizam o brincar livre. O brincar livre e o brincar dirigido só adquirem real relevo se o professor assumir a postura profissional de mediador. Moyles (2002, p. 29) afirma que:

[...] dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da integração professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. [...] as crianças precisam ter a oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente

depois dessa exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida.

O caráter espontâneo da criança no ato do brincar tem sido um princípio atestado desde os primeiros estudos da pedagogia da infância. Todavia, a liberdade da criança de interagir com essas atividades não descarta a possibilidade de que ela esteja construindo um aprendizado autônomo. Para a autora, o brincar dirigido não anula o espontâneo, porém ganha maior relevo quando há integração recíproca entre professor e criança. Ao disponibilizar materiais selecionados às crianças, há, de maneira implícita, um horizonte formativo que será explorado no estudo dirigido.

4 AS PRÁTICAS DE JOGOS NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Classificação dos jogos

Os jogos podem ser classificados de diferentes maneiras, considerando seus objetivos, características e contribuições para o desenvolvimento da criança. Tanto Piaget (2020) como Wallon (2007) classificam os jogos segundo o nível de desenvolvimento da cognição, da motricidade e da afetividade da criança. A título de explicação, Piaget afirma:

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre assimilação e acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc., o que comportava, ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos de assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc. [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (Piaget, 1978, p. 208).

A partir dessa perspectiva, Piaget compreende que os jogos constituem a forma elementar da atividade lúdica infantil. Neles, as crianças repetem ações não com o objetivo de novas aprendizagens imediatas, mas pelo prazer proporcionado pela execução bem-sucedida da tarefa. Seguindo esse constructo, o autor organiza os jogos em três categorias principais: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Para Piaget, os jogos de exercício são as primeiras formas de jogo desenvolvidas pela criança. Eles aparecem principalmente durante o período sensório-motor, que ocorre do nascimento até os dois anos de idade, exatamente quando a criança explora o próprio corpo e os objetos ao seu redor. Entretanto, “[...] de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecendo, pelo contrário, durante toda a infância” (Piaget, 1978, p. 149), embora ressurgam ancorados em novos esquemas de pensamento.

Os jogos de exercício são classificados por Piaget (1978) em duas classes: os jogos de exercício sensório-motores e os jogos de pensamento, ambos

relacionados ao prazer funcional de repetir ações. Essa repetição nada mais é do que a criança desenvolvendo habilidades motoras, coordenação, percepção e conhecimento prático sobre o ambiente, expandindo seu potencial cognitivo sem a necessidade de uma intencionalidade externa imposta.

Dessa forma, nos jogos de exercício sensório-motores, a criança realiza ações pelo simples prazer de exercitar e aperfeiçoar esquemas, como balançar um chocalho, empilhar peças, correr, pular ou lançar objetos. Já os jogos de pensamento caracterizam-se pelo momento em que os exercícios deixam de estar restritos apenas a ações motoras e passam a envolver ações mentais. Nessa forma de jogo, a criança passa a repetir palavras, formular perguntas, contar histórias e explorar ideias mentalmente, isto é, o exercício passa a ocorrer predominantemente no plano cognitivo. Nota-se que, tanto nos jogos sensório-motores quanto nos jogos de pensamento, a estrutura de base assenta-se na repetição das ações.

A segunda classificação é o jogo simbólico. Eles surgem aproximadamente entre os 2 e 7 anos, durante o estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Neles, a criança utiliza a imaginação para representar pessoas, objetos e situações ausentes, transformando a realidade de acordo com seus desejos internos.

Alinhado a este pensamento, Vygotsky (2007) considera que o faz de conta favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir em um campo imaginário e atribuir novos significados aos objetos e às situações vivenciadas. Por meio da brincadeira simbólica, a criança amplia sua capacidade de abstração, sua linguagem e sua interação social.

No jogo simbólico, a imaginação reconstrói o significado dos objetos. Nesse processo, brinquedos e materiais passam a representar seres vivos ou cenários do cotidiano: “O jogo simbólico constitui uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, servindo para a satisfação das necessidades do eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos da criança” (Piaget, 1978, p. 160). Corroborando essa ideia, Piaget destaca que, durante o jogo simbólico, a criança não reproduz a realidade de maneira fiel, mas a modifica de acordo com suas necessidades afetivas, construindo um sistema de significados dócil às suas vontades:

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil [...] correspondente à função essencial que o jogo exerce na vida de uma criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos

interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais [...]. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (Piaget; Inhelder, 2007, p. 56-57).

Seguindo essa linha de pensamento, Piaget e Inhelder ressaltam a importância de considerar o simbólico um espaço preservado onde a criança não precisa lidar de imediato com as exigências rígidas do ambiente, interpretando-o livremente.

Os jogos de regras constituem o terceiro grande estágio da evolução do brincar descrito por Piaget. Diferentemente dos jogos de exercício e dos jogos simbólicos, eles caracterizam-se pela presença de normas coletivas que orientam a participação dos jogadores e organizam as ações durante a atividade. Nessa modalidade, a criança passa a compreender que existem regras compartilhadas por todos os participantes e que estas devem ser respeitadas para que o jogo aconteça adequadamente.

Segundo Piaget, os jogos de regras surgem com maior nitidez por volta dos 7 anos de idade e tornam-se mais frequentes durante o período das operações concretas. Neles, a criança desenvolve capacidades como cooperação, respeito mútuo, tomada de decisões, resolução de conflitos e compreensão das relações sociais. Caracterizam-se como jogos de combinações sensório-motoras (como corridas, jogos de bola de gude, etc.) ou intelectuais (como xadrez, dama, cartas) que subsistem e desenvolvem-se durante toda a vida adulta.

Ainda seguindo a teoria de Piaget (1978), os jogos de regras representam a forma de jogo característica da criança socializada, uma vez que sua realização depende da interação com outras pessoas e da aceitação de normas comuns. O autor divide esses jogos em duas categorias: a primeira corresponde aos jogos com regras transmitidas, que são aqueles passados de geração em geração e incorporados pela cultura (futebol, amarelinha, bolinhas de gude e esconde-esconde), nos quais as regras já estão socialmente estabelecidas. Já a segunda categoria refere-se aos jogos com regras espontâneas ou criadas momentaneamente pelos próprios jogadores em consenso mútuo.

Além de Piaget, outros estudiosos também reconhecem a relevância dos jogos de regras para o desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (2007), ao brincar, a

criança aprende a controlar seu comportamento e a seguir regras socialmente construídas, desenvolvendo capacidades de autorregulação e convivência interpessoal. Da mesma forma, Wallon (2007) destaca que as atividades lúdicas favorecem a socialização progressiva e a construção saudável das relações afetivas. Diante das contribuições apresentadas, percebe-se que os jogos de regras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, uma vez que promovem não só uma aprendizagem prática de normas e limites, mas também a edificação sólida de habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

4.2 As estratégias de jogos e o desenvolvimento pleno da criança

Etimologicamente, a palavra estratégia vem do grego antigo *stratēgós* (de *stratos*, "exército", e *agō*, "liderança" ou "comando"), tendo originalmente o significado de um conjunto de meios e planos articulados para atingir um determinado fim.

No plano da ação do trabalho didático, o docente discrimina os procedimentos metodológicos nos quais estão contidas as estratégias a serem adotadas para que os objetivos propostos sejam plenamente atingidos. As estratégias que compreendem os jogos e as brincadeiras alinham-se às metodologias ativas, uma vez que mobilizam os alunos a aprender por meio de descobertas, conferindo-lhes autonomia na construção do saber.

Os jogos e brincadeiras compreendem o universo lúdico e, tal como observa Moyles (2002), são atividades contempladas no currículo que fazem parte essencial do processo pedagógico. A estratégia didática implica em eleger jogos que criem condições ótimas para o aprendizado, sem, contudo, desconstruir a dimensão lúdica da infância.

Para Kishimoto (2011, p. 41), "utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora." Desse modo, para maior aproveitamento do jogar e do brincar, estabeleceremos nesse processo três dimensões: as fronteiras do jogar e do brincar, suas características e a sua organização sistemática.

Conforme já mencionado, é comum alguns educadores considerarem que

não há distinções conceituais entre o brincar e o jogar por se tratarem de atividades lúdicas; contudo, estudiosos apontam a existência de fronteiras demarcadas entre as duas ações. O jogo é entendido como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto particular, ou seja, constitui-se por um sistema de regras e um objeto específico. O jogo de xadrez, por exemplo, materializa-se rigidamente no tabuleiro e nas funções de suas peças. Já no brincar livre, observa-se maior flexibilidade ou ausência de regras institucionais na organização das atividades.

O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de regras que organizam sua utilização [...]. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como xadrez e jogos de construção exigem de modo explícito ou implícito o desempenho de certas habilidades por estruturas existentes no próprio objeto e suas regras (Kishimoto, 2011, p. 20).

Como se pode observar, o brinquedo abre possibilidades ricas para a criança representar, imaginar e exercitar a memória. Tanto o brinquedo quanto a brincadeira relacionam-se diretamente com a subjetividade da criança; já o jogo formal não possui essa atribuição exclusiva, integrando-se tanto ao objeto (brinquedo) quanto à ação lúdica. Para Huizinga (2007), o jogo é uma atividade estruturada e estabelecida por regras explícitas integradas ao ludismo. Já na brincadeira, a presença de normas flutuantes não limita o fluxo do prazer: a criança pode ausentar-se ou incluir outros participantes quando desejar, adotando regras próprias como ocorre no faz de conta.

Uma vez compreendidas as fronteiras entre o jogar e o brincar, faz-se necessário examinar suas características funcionais no fazer pedagógico. Huizinga (2007) assinala que os jogos apresentam elementos marcantes: o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos cotidianos, as regras consensuais, o caráter representativo e a delimitação espaço tempo.

Caillois (1958 apud Kishimoto, 2011), seguindo os passos de Huizinga, define a liberdade de ação do jogador, a separação em limites espaciais, a incerteza do resultado e acrescenta uma nova característica: a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança e um fim em si mesmo, não visa à produção de bens materiais externos ou riquezas; o que importa primordialmente é o processo do brincar que o sujeito impõe a si mesmo.

Ainda sobre as características dos jogos, Kishimoto (2011) lista os pontos

comuns que interligam a família do jogo: liberdade ou caráter voluntário, presença de regras, relevância do brincar, não-literabilidade (fictício), reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e contextualização cronológica e espacial. O entendimento dessas propriedades impede que o uso pedagógico do lúdico degenera em um utilitarismo tecnicista e estéril, garantindo que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra de maneira integrada.

Com relação à organização e à sistematização das práticas lúdicas, faz-se necessário destacar que a criança aprende enquanto brinca e joga devido à indissociabilidade entre o lúdico e o educativo. Para Kishimoto (2011), o equilíbrio dessas duas funções potencializa as habilidades infantis no espaço escolar. Na prática, sugere-se a elaboração de um planejamento que contemple diferentes modalidades de atividades.

Kishimoto (2011) enumera três grandes modalidades de jogos e brincadeiras na Educação Infantil: tradicionais, faz de conta e de construção. Tais modalidades direcionam-se estrategicamente para o ensino-aprendizagem. No quebra-cabeça e nos jogos de encaixe, estimulam-se noções de sequência, tamanho, forma e cor. No faz de conta, expandem-se as competências linguísticas, narrativas e a estruturação do pensamento abstrato, culminando na formação integral da criança.

5 MATERIAL E MÉTODOS

Para a consecução dos objetivos delineados, este trabalho fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, oferecendo a vantagem de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O corpus deste estudo foi constituído pela análise de obras clássicas e contemporâneas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da infância. Utilizou-se como referencial teórico os pressupostos de Huizinga (2007), Kishimoto (2011), Brougère (1997, 1998), Moyles (2002), além dos pioneiros teóricos Jean Piaget (2020) e Lev Vygotsky (1991, 2007). Adicionalmente, foram incorporados documentos normativos nacionais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O procedimento de análise dos dados deu-se por meio da leitura exploratória, seletiva e analítica do material coletado. Posteriormente, realizou-se um fichamento temático e a categorização dos conteúdos em três eixos centrais: o panorama histórico-conceitual do jogo, as matrizes teóricas explicativas do lúdico e a operacionalização dos jogos nos campos de experiências na Educação Infantil. Esse percurso metodológico garantiu o suporte científico necessário para o preenchimento lacunar das dimensões teóricas e pedagógicas propostas pelo tema.

6 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa permitiu analisar detalhadamente as dimensões teóricas e pedagógicas dos jogos no contexto da Educação Infantil, alcançando os objetivos propostos ao evidenciar o jogo como um eixo estruturante indispensável para o desenvolvimento integral da criança. O percurso histórico demonstrou que, desde a Antiguidade Clássica com Platão e Aristóteles, passando pelo reconhecimento da singularidade da infância com Rousseau e Froebel, até as investigações contemporâneas, o lúdico paulatinamente deixou de ser encarado como mero entretenimento recreativo para consolidar-se como um direito fundamental da infância e uma ferramenta pedagógica de alta relevância científica.

A articulação entre as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky trouxe sustentação ao argumento de que os jogos não operam no vazio cognitivo. Enquanto a vertente piagetiana demonstrou como os jogos de exercício, simbólicos e de regras ativam e consolidam as estruturas mentais internas da criança por meio da assimilação e da acomodação, a abordagem sociointeracionista de Vygotsky iluminou o papel do brinquedo na criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, evidenciando que a atividade lúdica impulsiona o comportamento infantil para além de sua idade cronológica, normatizando condutas e expandindo a capacidade de abstração social.

O principal resultado desta investigação responde diretamente à problemática levantada: os jogos integram perfeitamente o brincar e o aprender porque atenuam a dicotomia histórica entre o prazer lúdico e o conhecimento formal. Ao jogar, o conhecimento formal é ressignificado pelo interesse da criança, tornando o aprendizado estritamente significativo. Ficou evidente que as experiências mediadas por jogos potencializam de forma indissociável o raciocínio lógico, a resolução de situações-problema, a coordenação motora fina e ampla, a lateralidade, a linguagem e o respeito mútuo, assegurando os direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, conclui-se que a transposição didática dos jogos na rotina da Educação Infantil exige a atuação de um professor mediador qualificado. Conforme discutido à luz de Kishimoto e Moyles, o fazer pedagógico deve equilibrar harmonicamente o brincar livre e o brincar dirigido, afastando-se do utilitarismo mecânico que anula o prazer lúdico, bem como do assistencialismo que desprovê a atividade de intencionalidade educativa. Espera-se que este estudo contribua para fomentar novas reflexões e subsidiar práticas docentes que valorizem os jogos como caminhos indispensáveis para uma educação infantil pautada na autonomia, na criticidade e na emancipação plena das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1997.
- BOUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- BOUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004.
- FRÖBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel** / Helmut Heiland; tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5 edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARROU, Henri Irénéé. **História da educação na Antiguidade**. Brasília: Kíron, 2017.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. Lf Editorial, 2023.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação / Jean Piaget ; tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. – 4. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2020.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PLATÃO. **As Leis**. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.