

AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR E JOGAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – REVISÃO DE LITERATURA

CONCEPTIONS OF PLAY AND GAMES: THEIR CONTRIBUTIONS TO THE EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD AND EARLY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS- LITERATURE REVIEW

LAS CONCEPCIONES DEL JUGAR Y DEL JUEGO: SUS CONTRIBUCIONES EN LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA - REVISIÓN DE LA LITERATURA

João Derli de Souza Santos¹

e737534

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i3.7534>

PUBLICADO: 03/2026

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as concepções teóricas de renomados pesquisadores sobre o brincar e o jogar na prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute a relevância do brincar e do jogar e sua contribuição para o desenvolvimento das funções psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais da criança. Discute-se, também, o papel que o professor exerce na mediação do brincar e do jogar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante da análise realizada, pode-se afirmar que o brincar e o jogar são de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a necessidade de o professor conhecer e vivenciar essas concepções. Conclui-se, a partir deste estudo, que o brincar e o jogar constituem uma fonte de prazer e, ao mesmo tempo, de conhecimento, por meio da qual as crianças que frequentam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem suas habilidades motoras.

PALAVRAS-CHAVE: Jogar. Brincar. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the theoretical conceptions of renowned researchers regarding play and games in pedagogical practice in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. This is a bibliographic study that discusses the relevance of play and games and their contribution to the development of children's psychomotor, affective, cognitive, and social functions. It also addresses the role played by teachers in mediating play and games in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. Based on the analysis conducted, it can be affirmed that play and games are crucial for children's integral development, whether in Early Childhood Education or in the Early Years of Elementary School, reinforcing the need for teachers to understand and experience these conceptions. It is concluded that play and games constitute a source of pleasure and, at the same time, of knowledge, through which children attending Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School develop their motor skills.

KEYWORDS: *Playing. Play. Early Childhood Education. Early Years of Elementary School.*

¹ Doutor em Educação – UNICAMP.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar las concepciones teóricas de reconocidos investigadores sobre el jugar y el juego en la práctica pedagógica en la Educación Infantil y en los Primeros Años de la Educación Primaria. Se trata de una investigación de tipo bibliográfica que aborda la relevancia del jugar y del juego y su contribución al desarrollo de las funciones psicomotoras, afectivas, cognitivas y sociales de los niños. Asimismo, se analiza el papel que desempeña el docente en la mediación del jugar y del juego en la Educación Infantil y en los Primeros Años de la Educación Primaria. A partir del análisis realizado, se confirma que el jugar y el juego son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, tanto en la Educación Infantil como en los Primeros Años de la Educación Primaria, reforzando la necesidad de que el docente conozca y vivencie estas concepciones. Se concluye que el jugar y el juego constituyen una fuente de placer y, al mismo tiempo, de conocimiento, mediante la cual los niños que asisten a la Educación Infantil y a los Primeros Años de la Educación Primaria desarrollan sus habilidades motoras.

PALABRAS CLAVE: Jugar. Juego. Educación Infantil. Primeros Años de la Educación Primaria.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de refletir sobre a formação e a atuação pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de problematizar a questão do brincar e do jogar nesse espaço educativo.

Este estudo justifica-se pela crescente valorização do brincar e do jogar como estratégias no processo de ensino-aprendizagem. O que motivou a pesquisa sobre a contribuição do brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi a influência dos estudos realizados por Piaget, Vygotsky e outros renomados pesquisadores dessa área. Referenciados nesses estudos, objetivamos analisar as concepções teóricas sobre o brincar e o jogar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, organizada em torno de duas modalidades de ensino: a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas, ressalta-se a importância do brincar e do jogar para o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa discute o papel do professor enquanto sujeito também brincante, que promove, a partir dos jogos, a aprendizagem de seus alunos.

A mediação do educador e seu tipo de envolvimento na atividade são fundamentais tanto para organizar e intervir nesse espaço e nesse ambiente material quanto para observar e administrar o espaço em questão. Isso implica pensar sobre o papel e a qualidade dessa mediação, que vai refletir diretamente sobre as propostas de trabalho na dinâmica do cotidiano pedagógico, bem como sobre o papel do brinquedo, do espaço e das diversas formas de uso" (Fantin, 2000, p. 97).

Nesse contexto, os jogos fazem parte do ato de educar, em um compromisso consciente e intencional dos professores. Quando estes têm a possibilidade de estudar, planejar e avaliar situações de aprendizagem, produzem um modo de organizar o ensino pelo jogo como atividade

que melhor permite à criança vivenciar e experienciar os conhecimentos científicos por meio do brincar e do jogar, aprendendo também sobre a responsabilidade social de ser professor.

Isso está intrinsecamente relacionado com a função social do trabalho do professor, no que se refere à aprendizagem dos aspectos metodológicos da organização do ensino e, em especial, ao seu planejamento voltado aos interesses das crianças.

O eixo principal que orienta a presente pesquisa é a relação com o brincar na qual a criança está inserida enquanto frequenta a Educação Infantil e a mudança que esse brincar sofre com o ingresso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa modalidade de ensino, o brincar volta-se para a utilização de jogos que auxiliam o alcance dos objetivos educacionais do professor e facilitam a aprendizagem de conteúdos que compõem o currículo escolar.

Diante desse cenário, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais concepções teóricas sobre o brincar e o jogar, presentes na produção de autores de referência, contribuem para a formação e para a atuação pedagógica de professores que trabalham na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao planejamento, à mediação docente e às finalidades educativas atribuídas às atividades lúdicas? A justificativa deste estudo sustenta-se na compreensão de que brincar e jogar são práticas centrais ao desenvolvimento integral da criança e, portanto, precisam ser reconhecidas como conteúdo, linguagem e estratégia pedagógica, e não como simples passatempo. Assim, torna-se primordial potencializar a compreensão teórica dos professores sobre o lúdico, favorecendo intervenções mais conscientes, intencionais e coerentes com as necessidades e os interesses das crianças em cada etapa escolar.

Nessa direção, o objetivo geral deste estudo é analisar as concepções teóricas de pesquisadores reconhecidos acerca do brincar e do jogar e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar e sistematizar as principais concepções sobre jogo e brincadeira em autores como Piaget e Vygotsky e outros estudiosos do campo; b) discutir a relação entre brincar/jogar e o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social das crianças; c) refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, considerando planejamento, organização do espaço/tempo, seleção de materiais e intervenção pedagógica; e d) comparar os sentidos e usos do brincar nas duas modalidades de ensino, evidenciando mudanças, continuidades e implicações para a formação e atuação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O jogo é uma atividade que a criança desenvolve a todo momento, no âmbito de sua vida familiar e nas relações com os colegas de sua idade. A criança “joga” para seu prazer e sua recreação, o que lhe permite entrar em contato com os outros - adultos, pais e amigos da mesma

idade - e também com o espaço, com o meio ambiente e com a cultura na qual está contextualizada (Negrine, 1994).

Continuando, o autor argumenta que, no transcorrer da história da humanidade, o jogo passou por diferentes interpretações. Na Antiguidade, era visto meramente como recreação. Na Idade Média, foi considerado “não sério” por ser associado ao jogo de azar. No Renascimento, era entendido como conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Mais tarde, em uma visão romântica, aparece como atitude típica e espontânea da criança. Hoje, após muitas pesquisas, existe grande preocupação em tratá-lo de forma séria e científica, tornando-o um processo imprescindível ao desenvolvimento do ser humano. Os jogos são de grande valor não somente pelo interesse que universalmente despertam na criança, mas também pela alegria que despertam ao jogar (Negrine, 1994).

O jogo, segundo Piaget

O jogo infantil ressurgiu em pesquisas psicológicas nos anos 1970, estimulado por Piaget e sua obra *A formação do símbolo na criança* (1978). O impacto talvez mais forte recebido pela escola básica neste século não partiu de um educador, mas sim, através dos relevantes estudos realizados por um biólogo, o suíço Jean Piaget.

Piaget dedicou sua vida a estudar a formação da inteligência, do nascimento à maturidade do ser humano. “Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação” (Kishimoto, 2002, p. 39).

Na assimilação, o indivíduo usa as estruturas psíquicas que já possui. Se elas não são suficientes, é preciso construir novas estruturas, isto é, acomodação. Na teoria piagetiana, a assimilação e a acomodação são processos de correspondência, para que, mais tarde, surjam a dedução e a experiência.

Piaget estudou a imitação e suas contribuições no desenvolvimento infantil, definindo seis estágios progressivos, que possuem características diferentes para cada estágio. São eles:

1º Estágio: Preparação reflexa. Neste estágio observa-se a ausência de imitação. A criança estará reproduzindo um modelo através de atos reflexos e relacionando ao prazer. A criança não tem estrutura mental suficiente que permitirá a ela a imitação de determinada ação.

2º Estágio: Imitação esporádica. Neste estágio os atos reflexos ampliam-se e captam elementos exteriores, através de uma experiência adquirida sob a forma de reações circulares.

3º Estágio: Imitação sistemática. Este estágio ocorre entre 4 meses e 4 meses e meio de vida. Neste período já há coordenação da visão e da apreensão. Portanto, podemos dizer que a criança já imita todos os movimentos que executa.

4º Estágio: Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele. Nesta fase, Piaget distingue dois momentos de imitação:

Movimentos que o bebê de oito ou nove meses já executa, mas não se dá conta, ou seja, que não pode ver.

Imitação de sons e gestos novos que aparecem no ambiente. Neste período ele passa a visualizar os movimentos feitos pelo próprio corpo. “Estes fatos, na opinião de Piaget, parecem explicar os processos da inteligência” (Negrine, 1994, p. 34).

5º Estágio: Imitação sistemática de modelos novos, inclusive aqueles que correspondem aos movimentos invisíveis do próprio corpo. Este estágio contempla a continuidade do 4º, no qual aparecem com mais acentuação a imitação das atividades lúdicas da criança.

6º Estágio: Começo da imitação representativa e evolução posterior da imitação. Neste estágio ocorre a aparição do símbolo lúdico. A criança apresenta um progresso mental, que pode ser chamado de inteligência sensório-motora. Este estágio divide-se em dois momentos.

Imitação dilatada: reproduz uma ação que está ausente. Ex.: A criança leva a mão à boca, como se estivesse comendo, mas sem ter nada na mão.

Evolução posterior à imitação: aparece a linguagem (entre 2 e 7 anos) e a imitação passa a ser observada e analisada.

Piaget dedicou sua vida à investigação e à compreensão da inteligência. “Depois de descrever a evolução da imitação no desenvolvimento da criança, Piaget faz uma análise da evolução do jogo nesses mesmos estágios” (Negrine, 1994, p. 35).

Os estudos desse teórico descreveram estágios na evolução do raciocínio infantil, que permitiram observar a mudança do jogo e suas características em cada fase. São eles:

* Sensório-motor (0-2 anos). A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. Por reflexo, o bebê pega o que está em sua mão, mama o que é posto em sua boca, vê o que está diante de si. Aprimorando esses esquemas, é capaz de ver um objeto, pegá-lo e levá-lo à boca.

Neste período da vida, o jogo caracteriza-se pelo nome “jogo de exercício”, que envolve a repetição de sequências já internalizadas pela criança e que satisfazem seu prazer. Não fazem parte desta fase propósitos práticos de aprendizagem; trata-se da simples satisfação da manipulação.

Esses jogos são característicos dos primeiros dezoito meses de vida e são capazes de ressurgir durante a infância e até na vida adulta. “O jogo de exercício desaparece quando dá lugar a uma espécie de saturação, quando seu objetivo já não mais oportuniza nenhuma aprendizagem” (Negrine, 1994, p. 39).

Os jogos de exercício sensório-motor são divididos em duas categorias: puros e referentes ao pensamento. Os puros se subdividem em três tipos:

- simples exercícios;

- combinações sem finalidade;
- combinações com finalidade.

Os jogos de simples exercícios têm o objetivo de aproveitar elementos do contexto infantil e repeti-los com o intuito de exercer dois elementos: prazer e poder. “Consistem em jogos de caráter lúdico e cuja atividade é muito simples, como lançar, retirar um fio de um pedaço de fazenda, encher e esvaziar um recipiente com areia ou água e, mais tarde, dividir um todo e reconstruí-lo” (Negrine, 1994, p. 40).

Os jogos de combinações sem finalidade supõem que a criança já seja capaz de criar novas combinações e habilidades lúdicas, que tiveram base nos exercícios funcionais. Neste tipo de jogo, a criança participa descobrindo-se em situações novas e divertidas, destruindo e construindo hipóteses lúdicas, para seu divertimento.

Os jogos de combinações com finalidade, como o próprio nome já diz, pressupõem uma atividade lúdica. Esta atividade deve ser projetada, preparada e articulada, possibilitando à criança a construção interna de sistemas lúdicos.

A partir do momento em que os jogos de exercício atuam e se combinam nas ações da criança, surgem outros modelos, que exigem mais do desenvolvimento da inteligência. São eles: jogos simbólicos e jogos com regras, que dependem dos estágios pré-operatório e operatório-concreto.

* Pré-operatório (2 a 7 anos). A criança se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações. Já pode agir por simulação. Sua percepção é global, sem discriminar detalhes. Deixa-se levar pela aparência, sem relacionar aspectos. É centrada em si mesma.

Neste período de vida, surgem os jogos simbólicos. Piaget afirma que esses jogos aparecem na criança juntamente com outras funções: a linguagem e o desenho. O jogo simbólico é também chamado de faz-de-conta. De acordo com Piaget, o jogo simbólico começa por comportamentos pelos quais a criança imita objetos, pessoas ou situações. “Aos poucos, a brincadeira simbólica com outras crianças (casinha, escolinha, etc.) começa a ter lugar, e o simbolismo lúdico vai se tornando mais complexo” (Fontana, 1997, p. 133). Esta atividade com papéis definidos ocupa o lugar do faz-de-conta, tornando o jogo simbólico uma ação mais construtiva, com a finalidade de adaptação ao real. “Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade” (Kishimoto, 2002, p. 40).

Piaget estudou e dividiu os jogos simbólicos em dois tipos:

1º) Projeção de esquemas de imitação sobre objetos novos. Neste tipo, os jogos ainda não apresentam a própria ação do sujeito, mas decorrem da imitação, portanto, são também chamados de jogos iniciais.

2º) Assimilação simples de um objeto a outro. Neste tipo, um objeto toma vários sentidos. Dependendo da situação, um objeto pode mudar seu sentido físico, reforçado pela palavra. Ex.: Uma peneira pode ser um volante ou um bumerangue.

Gradativamente o simbolismo vai desaparecendo, até que aconteça a assimilação das situações da vida real. Nesta fase, aparecem os jogos com regras, que são identificados no estágio operatório-concreto.

* Operatório-concreto (7 a 11 anos). Nesta fase, a criança já é capaz de abstrair dados da realidade, relacionando diferentes aspectos. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar a uma abstração. Desenvolve também a capacidade de refazer um trajeto mental, voltando ao ponto inicial de uma situação.

Neste período de vida, Piaget define o terceiro tipo de jogo, o de regras. “Os jogos com regras aparecem por volta dos 7 anos, possibilitados pela crescente socialização do pensamento da criança, que conduz à substituição do símbolo lúdico individual pelas regras” (Fontana, 1997, p. 134). Neste sentido, a regra se apresenta como uma forma de interação de dois indivíduos e tem como função regular e integrar a atividade exercida por eles. Segundo Piaget, existem dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são construídas espontaneamente. Estas provêm de resultados da sociabilização obtidos a partir de jogos de exercícios e simbólicos.

Para Piaget, o desenvolvimento do jogo está sempre evoluindo, e é individual e subjetivo em cada criança, podendo ser explicado somente por ela.

O jogo de regras remete a uma função social própria do ser humano: o pensar. A criança começa a exercer o pensamento e a criar regras para melhor organizar e exercer a atividade lúdica. “Para Piaget, a criança por si mesma não se impõe regras, mas o faz por analogia com as que recebeu” (Negrine, 1994, p. 44). Com relação às regras, Piaget define dois tipos: transmitidas e espontâneas. As regras transmitidas aparecem nos jogos tradicionais (cartas, xadrez) e se impõem por pressão das gerações anteriores. As regras espontâneas são criadas pela criança, em determinada situação de jogos de simples exercícios ou dos jogos simbólicos.

Os jogos com regras desenvolvem-se com a idade e são os únicos que perpetuam na idade adulta. Piaget vê o jogo como um instrumento de aprendizagem para aquisição da inteligência e uma ferramenta que irá melhorar o desenvolvimento da criança e do equilíbrio desta com o mundo.

* Lógico-formal (12 anos em diante). Neste período a representação permite abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente.

O jogo, segundo Vygotsky

O pensador bielorusso teve uma vida curta, porém deixou uma grande contribuição no campo do desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, o indivíduo não nasce pronto, nem é cópia do

ambiente externo. Há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influência do mundo social.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de mediação social e cultural, sendo a interação social elemento central na formação das funções psicológicas superiores. Seus estudos são baseados em duas zonas: zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real (potencial).

A noção central é que se desenvolve uma zona de desenvolvimento proximal em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e pares mais capazes” (Kishimoto, 2002, p. 135).

Dessa forma, o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, vira nível de desenvolvimento real amanhã. O bom ensino, portanto, é aquele que incide na zona proximal. Ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz. O ideal é partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento.

Piaget e Vygotsky apresentam diferenças conceituais acerca do jogo infantil. “Para os seguidores de Vygotsky, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos, com o de papéis diferindo de Piaget, que propõe o de exercício no nível sensório-motor.” (Kishimoto, 2002, p. 42). Vygotsky prioriza o social, afirmando que é no jogo de papéis que a criança cria uma situação imaginária, reproduzindo as relações humanas.

Vygotsky analisa o jogo como um fator básico no desenvolvimento infantil. Para ele, a criança não “joga” por puro prazer, o jogo é o surgimento de um mundo imaginário. A imaginação da criança surge de uma ação. A criança imagina e ao imaginar, joga. “Uma de suas conclusões, ao estabelecer critérios para distinguir o jogo infantil de outras formas de atividades, é que no jogo a criança cria uma situação imaginária” (Negrine, 1994, p. 46). A imaginação ou situação imaginária é a característica determinante e definitiva para que haja jogo, no entender de Vygotsky.

De acordo com as ideias de Vygotsky, outro fator básico no jogo são as regras. Sem regras, não haverá jogo. “Sempre que se produza uma situação imaginária, haverá regras, não aquele tipo de regras que se formulam anteriormente e vão mudando segundo o desenvolvimento do jogo, mas regras que se desprendem da mesma situação imaginária” (Negrine, 1994, p. 46). Portanto, não existe jogo sem regras, pois a própria situação imaginária já contém regras de conduta.

Ao brincar, a criança age sobre os objetos, como os adultos. “Elas brincam de montar um cavalo, de dirigir um trem, de alimentar, trocar ou banhar uma boneca” (Fontana, 1997, p. 135). Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas aparecem claramente. Elas já não somente pilotam o trem, mas estabelecem relação entre o maquinista e outros funcionários da estação. Quando embala a boneca, assume o papel de mãe, ralha com a boneca, leva ao

médico, à escola, preocupa-se, trazendo em seus gestos, a relação social em que mãe e filha estão envolvidas.

Vygotsky divide a brincadeira infantil em duas facetas: a situação imaginária e as regras. “Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explícitas, com regras implícitas, às situações implícitas, com regras explícitas”. (Kishimoto, 2002, p. 43).

Sendo reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. Então, assim nascem os jogos com regras como a amarelinha, cartas, esportes.

Vygotsky afirma que da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. “O jogo de xadrez (que é um jogo com regras), por exemplo, baseia-se em uma situação imaginária” (Fontana, 1997, p. 136). Certas peças do tabuleiro de xadrez só podem ser movidas de maneira específica, determinadas por uma situação imaginária. Dessa maneira, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação imaginária com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros.

Vygotsky também estudou a atividade social, que se dá no âmbito da relação professor-criança. O papel do professor na escola é enriquecer a experiência lúdica da criança. Ela se encontra com um número mais significativo de crianças da mesma idade, com adultos que estão à sua disposição para atender algumas de suas necessidades, com materiais e com um espaço pensado para permitir as atividades e, portanto, terá um enriquecimento com o qual o professor pode desenvolver, por meio das intervenções, do ordenamento do espaço e de atividades dirigidas, novos elementos culturais que a criança poderá, depois, integrar ao seu jogo.

O jogo é um precioso auxiliar do educador, pois tem sobre a criança o poder de facilitar o progresso de cada uma de suas funções superiores, psicológicas, intelectuais e morais, permitindo que o grupo se estruture e estabeleça relações de troca. A criança aprende a esperar sua vez e acostuma-se a lidar com regras. O jogo ensina, complementando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo, e propicia a aprendizagem a partir da estimulação do interesse, da descoberta e da reflexão. Basicamente, o jogo é, para a criança, o que o trabalho é para o adulto: uma situação que deve ser levada a sério.

[...] para uma criança de três anos, significa jogar sem separar a situação imaginária da real; ao contrário, para uma criança em idade escolar, o jogo se converte em uma forma de atividade muito mais do tipo atlético e, portanto, desempenha um papel muito específico em seu desenvolvimento (Negrine, 1994, p. 52).

Para educarmos uma criança, precisamos compreender o que o jogo representa na sua vida e para que o jogo possa servir-lhe; sem compreender isso claramente, é impossível educá-la. Jogando, a criança exercita suas potencialidades e, portanto, se desenvolve.

A brincadeira e o papel que ela exerce no desenvolvimento infantil se modificam. “Na idade pré-escola, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se mais importantes” (Fontana, 1997, p. 136).

Os estudos de Piaget e Vygotsky assemelham-se quando defendem que a principal atividade que tem um papel específico no desenvolvimento da representação mental é a imitação, o faz-de-conta, concebida em idade pré-escola.

MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por uma abordagem analítico-interpretativa, desenvolvida a partir da leitura e análise de produções teóricas sobre o brincar, o jogar, o desenvolvimento infantil e a mediação pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para sua construção, foram mobilizadas obras e estudos de referência no campo educacional, com destaque para autores como Piaget (1978), Vygotsky (1991), Kishimoto (2002), Fantin (2000), Negrine (1994) e Macedo, Petty e Passos (2005), cujas contribuições dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa. A seleção do referencial considerou a relevância teórica dessas produções, sua recorrência nos estudos sobre ludicidade e desenvolvimento infantil e sua proximidade com a problemática investigada, especialmente no que se refere às relações entre brincar, jogar, aprendizagem e atuação docente.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar concepções centrais sobre o brincar e o jogar, aproximações e distinções entre os autores estudados, bem como as implicações pedagógicas desses referenciais para a prática educativa. Nesse movimento, foram priorizados os argumentos que permitem compreender o lugar das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança e na organização do trabalho pedagógico do professor.

Desse modo, a pesquisa não teve como finalidade o levantamento exaustivo da produção sobre o tema, mas a sistematização de contribuições teóricas consideradas decisivas para a compreensão do objeto estudado. A partir desse percurso, procurou-se construir uma síntese analítica capaz de evidenciar tanto os fundamentos conceituais do brincar e do jogar quanto sua relevância para a formação e a atuação docente nos contextos investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A toda criança deve ser garantido o direito de brincar, pois tal ato constitui requisito para crescer e desenvolver-se como pessoa (Brasil, 2018). A escola, espaço privilegiado de vida e

aprendizagem, deve criar condições para que o aluno realize atividades lúdicas livremente e, ao mesmo tempo, possa empregá-las como estratégias de ensino-aprendizagem.

Muitos pesquisadores já estudaram o brincar na vida das pessoas, nas mais diversas áreas do saber humano - psicologia, arte, antropologia, música, entre outras -, e todos esses estudos têm contribuição relevante para compreendermos como acontecem as situações do brincar. O que está por trás desse fenômeno tem sido amplamente debatido. Cada área estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras. Brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, envolvendo a afetividade, a psicomotricidade, a linguagem e inúmeras outras habilidades.

O brincar é importante para a criança, pois o jogo é uma necessidade e um momento de divertimento por meio do qual ela pode expressar-se, descarregar energias e agressividade, interagir com outras crianças, desenvolver-se e aprender.

A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral.

A grande importância do jogo para o desenvolvimento da personalidade da criança reside no fato que os processos psíquicos se elevam a uma escala superior graças ao desenvolvimento de sua personalidade e sua consciência. No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, e suas ações a um determinado comportamento (Fantin, 2000 p. 45).

Portanto, o jogo, para a criança, é muito mais do que um simples ato de brincar. Por meio dele, ela se comunica com o mundo e também se expressa.

Lúdico, do latim *ludere*, é o adjetivo que qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou com a brincadeira. É utilizado para caracterizar uma mentalidade, um comportamento ou uma ação que parece representar um evento no qual o real tem estatuto semelhante ao da brincadeira ou do jogo: de prazer e de divertimento.

Os pressupostos de Vygotsky sobre a situação imaginária no brincar permitem compreender o jogo como um espaço privilegiado de mediação pedagógica. Nesse sentido, ao criar situações simbólicas durante as atividades lúdicas, a criança exercita papéis sociais e internaliza regras de convivência. Para a prática docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, isso implica reconhecer o jogo não apenas como atividade recreativa, mas como um dispositivo pedagógico capaz de promover aprendizagens sociais e cognitivas. Assim, a mediação do professor torna-se elemento fundamental para transformar o brincar em uma experiência formativa intencional.

O brincar deve ser compreendido, no contexto escolar, como uma experiência formativa que mobiliza dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil. Mais do que uma atividade espontânea, a brincadeira constitui um espaço no qual a criança elabora

emoções, interpreta o mundo e produz novas formas de relação com a realidade. Nessa direção, Vygotsky afirma que, no brincar, a criança cria uma situação imaginária, o que evidencia o potencial do brincar na produção de sentidos, na ampliação da experiência e na constituição de processos de aprendizagem (Vygotsky, 1991). Essa compreensão traz implicações diretas para a formação docente, pois exige do professor conhecimento teórico para reconhecer o potencial pedagógico das práticas lúdicas. Além disso, demanda planejamento pedagógico intencional, capaz de organizar tempos, espaços, materiais e propostas coerentes com as necessidades das crianças. Nessa perspectiva, a mediação didática do professor é decisiva para que o brincar não seja reduzido a um momento de recreação, mas se efetive como prática significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Enquanto brincam, a criança, o jovem e o adulto experimentam a possibilidade de se reorganizar internamente, de forma constante e perene. É brincando que a criança vai interiorizando o mundo que a cerca; na troca com o outro, vai-se constituindo sujeito humano. Pode não ganhar nada com isso, mas também não paga nada; ainda assim, recebe muito e realiza a magia que só o ser humano sabe fazer: simbolizar, significar e ser significado.

Os jogos fazem parte do ato de educar em um compromisso consciente, intencional e transformador da sociedade. É preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender e pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

Todavia, a expectativa de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupe com ela, que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de lhe dar as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. “A mediação do educador e seu tipo de envolvimento na atividade é fundamental tanto para organizar e intervir nesse espaço e nesse ambiente material quanto para observar e administrar o espaço em questão” (Fantin, 2000, p. 97).

Sendo assim, o papel do educador diante do grupo, antes, durante e depois do desenvolvimento do jogo, é o de propor regras e fazê-las cumprir, possibilitando a troca de ideias, atribuindo responsabilidades para que os alunos possam encontrar soluções inventivas, motivando o desenvolvimento da iniciativa, da agilidade, da confiança e da autonomia das crianças; sendo um orientador, um mediador de conflitos e um desafiador, promovendo, assim, o desenvolvimento da aprendizagem. “A formação do educador, sua concepção de educação, de criança e sua sensibilidade exercem uma influência muito grande sobre sua intervenção, que resultará em diferentes formas e propostas de mediação” (Fantin, 2000, p. 97).

Nesse sentido, jogar é uma função indispensável à criança. Jogar com ela, junto com ela, deixá-la jogar com seus parceiros e em grupos é um compromisso que todo educador deveria assumir, uma vez que o jogo favorece o seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

Assim sendo, a atuação do professor junto aos alunos é fundamental para levá-los a observar detalhes significativos e para ajudá-los a estabelecer relações de causa e efeito. Analisar o que foi feito, tomar consciência dos procedimentos e discutir possibilidades são formas de assimilar e expandir o conhecimento.

Essa tomada de consciência sobre as próprias ações contribui para o aperfeiçoamento do seu desempenho. O professor tem um papel de muita responsabilidade como animador do processo de conscientização de seus alunos.

O jogo na escola, portanto, tem um papel fundamental na humanização do indivíduo por meio da aquisição de hábitos, valores e atitudes. É na relação interpessoal que se aprende a colaborar, repartir, ceder, compartilhar experiências, expor e organizar ideias. Por essas características, o jogo contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Essa atividade faz uma ponte entre a infância e a vida adulta, visando oferecer à criança o domínio de si mesma, a criatividade e a afirmação de sua personalidade, sendo algo sério com o qual ela aprende a organizar-se para realizar uma tarefa.

Portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças, para que reconheçam a importância do jogo na educação. Chateau (1987) sublinha que, caso sua aplicação na escola seja reduzida a um simples divertimento, rebaixa-se a educação e a criança, porque “despreza-se essa parte de orgulho e de grandeza que dá seu caráter próprio ao jogo humano” (p. 124).

Grande parte dos professores que atuam em escolas de periferia - onde o baixo nível socioeconômico e cultural compromete a aprendizagem das crianças - sente-se desestimulada frente a essa realidade e, em vez de procurar reverter o quadro, apresentando aulas interessantes e criativas, acaba se acomodando.

A precariedade da situação em que vivem essas crianças, em seus primeiros anos de vida, certamente colabora para que haja dificuldade no desenvolvimento do raciocínio, mas, certamente, não as incapacita para a aprendizagem. Por isso, torna-se necessário reavaliarmos a práxis pedagógica.

Se as aulas tradicionais não conseguem atingir os objetivos do professor, ele deve inovar e buscar trabalhar os conteúdos por meio de jogos. Com prazer, será muito mais fácil aprender. Praticamente todos os conteúdos podem ser apresentados dessa forma, tornando a aprendizagem prazerosa e duradoura.

Para uma aprendizagem efetiva, não basta fazer o aluno memorizar; é preciso que ele construa o conhecimento e assimile os conteúdos. O jogo, sem dúvida, é uma excelente situação para facilitar a aprendizagem.

Afirma Piaget (1978) que, “numa escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho” (p. 158). Trata-se de uma forma de conduzir a criança à atividade, à



REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR E JOGAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
João Derli de Souza Santos

autoexpressão, ao conhecimento e à socialização por meio dos jogos e da expressão corporal. Assim, a aprendizagem acontece de forma mais interessante.

É real a influência do jogo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Ele é dinâmico, transforma-se e tem vida, porque se renova a cada momento. Com os jogos, as crianças passam a aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, permitindo participar de tarefas de aprendizagem com maior sucesso e motivação. As interações proporcionadas pelos jogos levam a criança a construir seu conhecimento social, físico, afetivo e cognitivo, estruturando, assim, sua inteligência e sua interação com o meio ambiente.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o currículo é bem abrangente e comporta uma carga de disciplinas à qual as crianças devem se adaptar. São elas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Religião, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Todas essas disciplinas requerem estudo, leitura e debate de opiniões. Se trabalhadas em uma perspectiva de memorização, quadro e caderno, o ensino se torna maçante, tradicional e sem significado.

É aí que entram os jogos e sua relação com os conteúdos. É muito mais fácil aprender matemática jogando. Não é necessário aplicar essa metodologia diariamente ou a todos os conteúdos, mas incluí-la como parte integrante e imprescindível para a aquisição dos conhecimentos.

Comparando o brincar na Educação Infantil e o brincar nos Anos Iniciais, podemos identificar funções distintas. Na Educação Infantil, brinca-se por imaginação, faz-de-conta, prazer, satisfação e necessidade. Nos Anos Iniciais, o professor é quem determina o que e o porquê de brincar. Ele condiciona o brincar ao alcance de um objetivo relacionado a determinado conteúdo. Portanto, o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental caminha junto aos objetivos dos conteúdos escolares.

É muito comum a criança da pré-escola, ao entrar no 1º ano, ser “avisada”, por pais e até por professores, de que agora a brincadeira acabou, que não é mais jardim ou pré, mas sim estudar para valer. A própria cultura já vem omitindo o uso de brincadeiras e jogos como estratégia de ensinar e aprender. A criança já teme o seu futuro na escola e, por isso, muitas vezes, é frustrada com esse tipo de comentário.

O uso de jogos educativos pelas escolas surge da necessidade em que se encontra a criança de aprender logo o que é uma tarefa. Ordenar pares, classificar palavras e formar sílabas são igualmente tarefas e jogos. Por meio delas, a criança aprende a fixar sua atenção, a dominar sua instabilidade natural e a se esforçar. Em vista disso, essas escolas tendem a substituir atividades laboriosas por jogos apropriados, promovendo o desenvolvimento ativo da criança. Desse



REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR E JOGAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
João Derli de Souza Santos

modo, o jogo deve ser, ao mesmo tempo, esforço e liberdade, e uma educação pelo jogo deve ser fonte de dificuldade física e de alegria moral. O jogo torna-se, assim, um prazer moral.

CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que o brincar e o jogar ocupam lugar central no desenvolvimento infantil e assumem relevância decisiva no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do diálogo com os referenciais teóricos mobilizados, foi possível identificar que as experiências lúdicas favorecem não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões sociais, emocionais, motoras e simbólicas da criança. Além disso, o estudo evidenciou que brincar e jogar não podem ser compreendidos como práticas secundárias no cotidiano escolar, mas como experiências constitutivas da infância e do processo de aprendizagem.

No que se refere à prática docente, os achados do estudo indicam que o trabalho com o brincar e o jogar exige formação teórica consistente e sensibilidade pedagógica para que o professor reconheça o potencial educativo dessas práticas. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico assume papel central, uma vez que a organização dos tempos, espaços, materiais e intervenções interfere diretamente na qualidade das experiências vividas pelas crianças. Assim, a mediação didática do professor mostra-se decisiva para que as atividades lúdicas ultrapassem uma função meramente recreativa e se consolidem como práticas pedagógicas significativas, coerentes com as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Embora o estudo tenha possibilitado evidenciar a centralidade do brincar e do jogar no desenvolvimento infantil e na atuação docente, é preciso reconhecer que a complexidade dessas práticas no contexto escolar envolve múltiplas determinações que extrapolam o escopo aqui desenvolvido. Aspectos como as condições institucionais das escolas, a organização curricular, a disponibilidade de tempos e espaços pedagógicos, bem como as concepções de infância presentes nos diferentes contextos educacionais, interferem diretamente na materialização das práticas lúdicas. Nesse sentido, estudos futuros poderão potencializar essa discussão ao aprofundar a análise dessas mediações e de seus desdobramentos para a inserção qualificada do brincar e do jogar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nota editorial:

O autor informa que publicou anteriormente, no ano de 2024, um trabalho com temática similar. Segundo declaração formal, o manuscrito ora apresentado corresponde a uma versão revisada, ampliada e atualizada do estudo original. O autor também declarou ter solicitado e obtido autorização do periódico anteriormente responsável pela publicação, visando a nova divulgação do material em versão atualizada e em periódico de maior visibilidade científica.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/ptbr/escolaemtempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.