



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE À DISTÂNCIA

MARIA LUIZA NERES BEZERRA

LUDICIDADE:

A experiência interna do sujeito e o papel do docente

JOÃO PESSOA - PB
JUNHO 2026

MARIA LUIZA NERES BEZERRA

LUDICIDADE:

A experiência interna do sujeito e o papel do docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Ms. Ivana Maria Medeiros de Lima

JOÃO PESSOA - PB

JUNHO 2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574l Bezerra, Maria Luiza Neres.

Ludicidade: a experiência interna do sujeito e o papel do docente / Maria Luiza Neres Bezerra. - João Pessoa, 2026.

33 f.

Orientação: Ivana Maria Medeiros de Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Ludicidade. 2. Experiência interna. 3. Formação docente. I. Lima, Ivana Maria Medeiros de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IVANA MARIA MEDEIROS DE LIMA**
Data: 26/06/2026 22:42:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ms. Ivana Maria Medeiros de Lima - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **NORMA MARIA DE LIMA**
Data: 29/06/2026 18:48:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Norma Maria de Lima
Prof. Convidada - UFPB Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA**
Data: 28/06/2026 22:49:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra
Prof. Convidado – UFPB Universidade Federal da Paraíba

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui, apesar das dificuldades enfrentadas. Aos meus pais, por me apoiarem e me inspirarem. Ao meu irmão, cunhada, sobrinha, namorado, avós maternos e paternos, pelas orações, incentivos e por acreditarem em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por me permitir chegar até aqui e por me dar a graça de trilhar os caminhos que Ele me designou; por me sustentar nos momentos de exaustão, permitindo-me concluir esta etapa com fé e resiliência.

Aos meus pais, Dilma Solange e Reginaldo, por me apoiarem desde o início, incentivando-me através de suas orações incansáveis para que eu pudesse realizar os meus sonhos. A vocês, dedico a honra desta conquista. Agradeço pelo amor incondicional, pelo sacrifício silencioso e por me ensinarem que a educação é o bem mais precioso que se pode carregar.

Aos meus avós maternos, José e Maria Assunção, e aos meus avós paternos, João e Maria, por serem meu porto seguro e minha eterna inspiração. Obrigada por me apoiarem e por se alegrarem genuinamente com cada uma das minhas conquistas.

Ao meu irmão Ricardo, à minha cunhada Gabriela e à minha sobrinha Noemy, dedico este trabalho. Vocês foram essenciais para que eu prosseguisse com o objetivo de conquistar a minha primeira graduação. Estendo este agradecimento à minha família, tios e primos, que se mantiveram presentes por meio de palavras de incentivo, demonstrando que nenhuma vitória se constrói de forma solitária.

Ao meu namorado, Gustavo, por me ouvir sempre que foi necessário e por me acalmar mediante as dificuldades encontradas durante essa jornada. Obrigado por enxergar o meu potencial nos dias em que o cansaço tentou me fazer duvidar dele, por caminhar ao meu lado e por trilhar junto comigo este sonho.

Aos meus colegas de curso, expresso minha gratidão pelo companheirismo, ajuda mútua e pelas trocas de experiências que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a toda a coordenação do curso de Pedagogia EaD, pela parceria e por permitirem que este sonho se tornasse realidade. A democratização do ensino por meio da modalidade a distância facilita a vida daqueles que buscam a graduação, mas que são impossibilitados de migrar para outra cidade em busca de um curso presencial.

À minha orientadora, Profa. Ms. Ivana Maria, cuja generosidade e sensibilidade pedagógica me conduziram com excelência para que este trabalho fosse realizado. Ao coordenador do curso, Prof.º Drº Magno Alexon, e ao

coordenador do Polo, Vamberto, pela dedicação institucional e pelo suporte ao longo da minha trajetória acadêmica. O profissionalismo de vocês tornou viável o meu pleno desempenho acadêmico.

*“Verás um caminho difícil demais
Verás tempestades que te assustarão
Mas quando o sonho é de Deus, ninguém
destruirá
Se Ele prometeu, também cumprirá
Tenha paciência e saiba esperar
O melhor de Deus virá”.*

(Frei Gilson)

RESUMO

O presente trabalho salienta a importância da ludicidade como experiência interna do sujeito, evidenciando as discussões conceituais do termo e sua relação com as brincadeiras, além de problematizar as dificuldades encontradas na mediação da ludicidade no contexto escolar pela falta de formação docente continuada. Tem-se como objetivo analisar o conceito de ludicidade e as vivências lúdicas com crianças; adentrando na relação entre a ludicidade e brincadeiras na aprendizagem; e refletindo sobre a formação docente para a efetivação da ludicidade. A metodologia empregada perante o exposto tem natureza qualitativa, com contribuições da pesquisa bibliográfica. A pesquisa está fundamentada nas contribuições teóricas de autores como Rau (2012), Lemos (2023), Kishimoto (2011) e Lima et al. (2018), e documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que o uso do lúdico de forma assistemática ainda é uma realidade nos tempos atuais, e que as questões da ludicidade devem estar presentes em espaços educativos com intencionalidade pedagógica, assumindo como base de orientação teórico-prática para o desenvolvimento holístico, motor, cognitivo e social da criança. Evidencia-se, portanto, que a real consolidação do brincar como eixo estruturante e direito de aprendizagem deve ser de responsabilidade de uma formação docente qualificada e sensível, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Ludicidade; Experiência Interna; Formação Docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study highlights the importance of playfulness as the subject's internal experience, evidencing the conceptual discussions of the term and its relationship with play, in addition to problematizing the difficulties found in the mediation of playfulness in the school context due to the lack of continuing teacher education. The objective is to analyze the concept of playfulness and playful experiences with children; delving into the relationship between playfulness and play in learning; and reflecting on teacher education for the realization of playfulness. The methodology employed is qualitative in nature, with contributions from bibliographic research. The research is based on the theoretical contributions of authors such as Rau (2012), Lemos (2023), Kishimoto (2011), and Lima et al. (2018), and normative documents such as the National Common Curricular Base (BNCC). It is concluded that the use of playfulness in an unsystematic way is still a reality today, and that playfulness issues must be present in educational spaces with pedagogical intentionality, assuming the holistic, motor, cognitive, and social development of the child as a basis for theoretical-practical orientation. It is evident, therefore, that the real consolidation of play as a structuring axis and a right to learning must be the responsibility of a qualified and sensitive teacher education, in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC).

Keywords: Playfulness; Internal Experience; Teacher Training; Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 LUDICIDADE: REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE O TERMO.....	14
2.2 RELAÇÃO ENTRE LUDICIDADE E BRINCADEIRAS.....	17
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EFETIVAÇÃO DA LUDICIDADE.....	24
3. METODOLOGIA	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

O tema indicado para esta pesquisa é a ludicidade, pois ela valoriza o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil através da mediação dos jogos e das brincadeiras.

Esse tema é de relevância acadêmica, visto que as atividades lúdicas ultrapassam a barreira do entretenimento, desempenhando um papel crucial na psicomotricidade do comportamento humano. Efetivamente, o lúdico está inserido em um contexto amplo e dinâmico que abrange as relações sociais, culturais, e educacionais, refletindo diferentes perspectivas teóricas sobre o processo de ensino e da aprendizagem.

É por meio da ludicidade que a criança interage com o meio social e desenvolve suas habilidades. Apesar de a brincadeira ser um aspecto natural da infância, a sua funcionalidade no meio educacional possibilita a interação do sujeito com os conteúdos e torna-se um facilitador na aprendizagem quando organizada, estruturada e planejada. Com efeito, o docente desempenha um papel crucial na mediação das atividades lúdicas. Não se trata apenas de incentivar a criança a brincar, mas introduzir e vincular jogos e brincadeiras de maneira proveitosa, considerando as necessidades específicas de cada criança durante o processo de ensino e da aprendizagem.

Porém, apesar do seu reconhecimento teórico, nem sempre as atividades lúdicas foram consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil e essa denominação passou por diferentes teorias para designar-se colaborativa no processo de ensino e da aprendizagem. Tais mudanças refletem na intencionalidade de compreender e diversificar como as práticas lúdicas podem contribuir para um desenvolvimento mais holístico, seja no contexto escolar.

Diante do exposto, observa-se que ainda há lacunas na prática cotidiana, visto instituições de ensino subestimam as atividades lúdicas, limitando a sua eficácia no processo de ensino e da aprendizagem, uma vez que as crianças não exploram suas habilidades. Assim, emergem preocupações a respeito dos impactos das práticas lúdicas adotadas pelos docentes nas instituições de ensino, uma vez que a ludicidade não é reconhecida.

Sob essa perspectiva, constata-se que a integração do brincar no ambiente escolar demanda uma formação docente qualificada. Porém, os cursos de formação inicial ou continuada não preparam o pedagogo para compreender a ludicidade como uma experiência interna e subjetiva do sujeito. Diante dessa fragilidade teórica e metodológica por parte dos educadores, o ato de brincar perde seu caráter estruturante e passa a ser tratado como atividade secundária ou mero passatempo no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste cenário, emergiu como uma oportunidade de examinar a percepção de diversos autores como Rau (2012), Lemos (2023), Kishimoto (2011), Lima *et al.* (2018), entre outros, com foco em como as atividades lúdicas se alteram ao longo dos anos. Almeja-se compreender a ludicidade em seus contextos sociais, culturais e educacionais, elementos fundamentais para interpretar a relevância da ludicidade, como as distintas metodologias atribuídas ao processo de ensino e da aprendizagem.

Tal direcionamento busca assimilar as perspectivas dos autores sobre a ludicidade como experiência interna do sujeito e para delimitar de forma mais precisa a temática da investigação, a questão formulada é a seguinte: “Quais são as contribuições dos autores em relação à ludicidade como experiência interna do sujeito?”

Outras questões ajudam no esclarecimento da pergunta principal, tais como: qual a relação entre ludicidade e brincadeiras expressas na literatura? Qual o papel da formação docente na mediação dessas atividades lúdicas?

Partindo dessa premissa, compreende-se que a ludicidade é um vasto campo de conhecimento científico e um recurso relevante para o processo de ensino e da aprendizagem.

Este trabalho elegeu como objetivo geral analisar as perspectivas dos autores sobre a ludicidade como experiência interna do sujeito. Já os objetivos específicos são: analisar os conceitos apresentados pelos autores sobre a ludicidade e as vivências lúdicas com crianças; identificar, na literatura, a relação entre ludicidade e brincadeiras na aprendizagem; e investigar, na produção acadêmica, a relevância da formação docente para a efetivação da ludicidade. Como ponto de partida e em busca de respostas para essa indagação sustenta-se a hipótese de que a execução da ludicidade no contexto educacional ainda ocorre de forma assistemática, enfrentando barreiras na formação docente.

O desenvolvimento da pesquisa justifica-se pela necessidade premente de aprofundar as discussões teóricas sobre a ludicidade, considerando que o conteúdo estudado é de fundamental importância para a formação do pedagogo, no sentido de que é necessária dedicação e sensibilidade para compreender a ludicidade como experiência interna do indivíduo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja relevância consiste em discutir e analisar as diferentes abordagens teóricas, evidenciando a eficácia da ludicidade para o processo de ensino e da aprendizagem.

A pesquisa encontra-se dividida em capítulos. O primeiro capítulo trata da Introdução. O segundo capítulo expõe o Referencial Teórico, subdividida em reflexões conceituais sobre a ludicidade, a íntima relação entre a ludicidade e as brincadeiras, e a relevância da formação docente para a efetivação dessas práticas no contexto escolar. O terceiro capítulo descreve a Metodologia adota. Em seguida, o quarto capítulo, traz a seção dos Resultados e Discussões, articulando a teoria analisada. Por fim, o quinto capítulo apresenta as Considerações Finais, como fechamento do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LUDICIDADE: REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE O TERMO

A ludicidade está inserida em um contexto vasto, sendo amplamente discutida por autores como Rau (2012), Lemos (2023), Kishimoto (2011), Lima et al. (2018), entre outros. Ela é vista como uma dimensão formativa que possibilita ao sujeito o desenvolvimento de suas habilidades. Entretanto, conceituar o termo em uma definição única ainda é um desafio.

De acordo com Massa (2015, p. 113), “a palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa”. A autora ressalta que a sua interpretação atual é muito mais ampla que a origem do termo no latim *ludus* (jogo); trata-se de um conceito com uma pluralidade de significados em variados períodos históricos.

Para além do campo teórico, a compreensão da ludicidade requer um olhar retrospectivo em seu contexto histórico, pois está muito ligada ao papel da infância. Portanto, Lemos (2023) destaca que:

Na idade média, as crianças tinham as mesmas funções sociais dos adultos e as famílias aguardavam que crescessem e passassem a ser mais produtivos. Seus poucos momentos de diversão reduziam basicamente a imitar os adultos, simular brincadeiras com espadas e cavalos imaginários e utilizar fantoches improvisados. (Lemos, 2023, p.37)

Diante da perspectiva de Philippe Ariès (1981, *apud* Almeida, 2018), compreende-se que na Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura” e logo eram preparadas desde cedo para desenvolver habilidades manuais e profissionais de um adulto. Desse modo, a ludicidade não era reconhecida naquela época, limitando a brincadeira a uma função meramente imitativa, utilitária e de preparação para a vida adulta.

Essa realidade começou a se transformar a partir do Renascimento, período no qual os jogos e as brincadeiras passaram por uma transformação, sendo reconhecidos como ações que estimulavam o desenvolvimento da criatividade e favoreciam a aprendizagem infantil (Lemos, 2023).

No entanto, essa valorização consolidou-se de forma científica apenas no início do século XX, quando as investigações de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais investigavam a psicologia infantil, permitiram que as manifestações lúdicas ganhassem um novo reconhecimento como eixos fundamentais do desenvolvimento humano (Lemos, 2023). Efetivamente, a evolução da brincadeira reafirma que a ludicidade não é apenas uma proposta recreativa, mas uma perspectiva pedagógica que contribui com a própria linguagem pela qual a criança processa sua experiência interna e se constitui como sujeito.

Conforme afirma Rau (2012, p. 26) “a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras”. Logo, a ludicidade, por estar em constante evolução diante das transformações sociais, permanece sofrendo alterações e cabe ao professor compreender esses aspectos de maneira eficiente ao potencializar atividades que promovam o desenvolvimento infantil através das atividades lúdicas.

Sob essa ótica, a dimensão da ludicidade está amplamente relacionada ao “sentir” e ao vivenciar, conectando-se diretamente ao prazer, à espontaneidade e à criatividade. Conforme evidência Rau (2012, p.26) “o lúdico envolve motivação, interesse e satisfação, ativando aspectos referentes às emoções e à afetividade, componentes importantes no processo de construção do conhecimento”.

Tais aspectos mostram-se fundamentais para despertar o interesse do educando, permitindo que a apropriação de saberes ocorra de forma espontânea, livre de pressões ou cobranças externas. Kishimoto (2011, p.140) destaca que “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição”.

Efetivamente, a ludicidade resguarda a criança do medo do fracasso, tornando a aprendizagem uma ação prazerosa e altamente atrativa. Para especificar tecnicamente essa prática, Rau (2012) propõe uma sistematização clara:

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que o brincar faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito. (Rau, 2012, p.31).

Embora o ato do brincar seja um aspecto natural da infância, a sua funcionalidade no meio educacional possibilita a interação da criança com os conteúdos e torna-se um facilitador na aprendizagem. Portanto, a ludicidade é um recurso de relevância para o desenvolvimento humano e para a educação, significando que as atividades lúdicas não são apenas um meio de “passatempo”, uma atividade espontânea ou recreativa. Ela permite que a criança absorva os conteúdos teóricos de maneira prática e atrativa, mediante a utilização dos jogos, das brincadeiras e até mesmo dos brinquedos, desenvolvendo habilidades que perpassam a psicomotricidade e o comportamento do indivíduo. Lemos (2023) reforça essa ideia ao destacar que:

O conceito de ludicidade e a importância do brincar vêm permeando o desenvolvimento Infantil e têm contribuído significativamente para aprimorar a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças (Lemos, 2023, p.31).

Logo, é preciso preservar a natureza livre dessa atividade. A esse respeito, Kishimoto (2011) evidencia:

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo (Kishimoto, 2011, p. 115).

Assim, o caráter “gratuito” mencionado pela autora, não suprime o valor pedagógico dotado pela ação do lúdico; em contrapartida, é através da liberdade

que a ludicidade possibilita o fortalecimento da experiência interna do sujeito. Desse modo, a ludicidade tem a capacidade de fazer com que a criança tenha uma nova visão do mundo a sua volta sem pressão resultante imediato, contribuindo significativamente na estrutura psíquica do sujeito.

Alinhando-se a essa perspectiva, Rau (2012) sintetiza a relevância da ludicidade para o âmbito educacional, evidenciando que:

Os estudiosos da área da ludicidade definem o lúdico como recurso que propicia o diagnóstico do processo de aprendizagem infantil como uma maneira de o professor perceber o educando em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social. (Rau, 2012, p. 101).

Dessa maneira, o lúdico deixa de ser apenas um elemento pedagógico para ganhar ênfase no processo avaliativo e diagnóstico das crianças, visto que as atividades lúdicas proporcionam revelar ao docente as particularidades e individualidades do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional de cada indivíduo.

Para que essa percepção pedagógica seja adotada na prática educativa, faz-se necessário compreender como essas ações se organizam no cotidiano infantil. Conforme sintetiza Rau (2012, p. 191), "o lúdico aborda as ações do brincar e que estas podem ser organizadas por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira". Logo, a compreensão das especificidades de cada um desses eixos torna-se imprescindível para a prática docente, visto que cada uma delas possui suas particularidades e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 RELAÇÃO ENTRE LUDICIDADE E BRINCADEIRAS

A brincadeira, como mencionada anteriormente, é um aspecto natural da infância. Por meio dela, a criança reproduz situações do cotidiano como uma forma de imitação da ação adulta, tornando-se um mecanismo essencial para os contextos sociais e culturais. Como afirmam Lima et al. (2018):

Brincando a criança pode reproduzir o que está passando em casa e na escola. A criança expressa o que é mais marcante para ela expondo dilemas e conflitos pelos quais passa (Lima et al., 2018, p.62).

Ao recriar o que vivencia, a criança projeta elementos culturais de seu meio e possibilita que a troca de saberes seja potencializada durante o processo de socialização. Sob esse prisma, a imaginação infantil é evidenciada na brincadeira, visto que o sujeito reelabora as experiências cotidianas conforme a sua própria compreensão e leitura de mundo.

As brincadeiras, nesse contexto, são construções sociais compartilhadas; a criança não inventa o brincar isoladamente, mas aprende e o ressignifica ao observar seus pares e adultos. A brincadeira de “faz de conta”, como o exemplo da casinha, exemplifica a imaginação da criança com enfoque na realidade vivenciada dentro de seu lar, reinterpretando papéis e normas sociais. Ela se baseia em sua própria vivência. Nesse sentido, Kishimoto (2011) afirma que:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. (Kishimoto, 2011, p.26).

Nesta perspectiva, a cultura lúdica, conforme estabelecido por Kishimoto (2011), atua como o alicerce sobre o qual a experiência interna do sujeito se edifica. As vivências ocorridas por meio do brincar não apenas reproduzem a cultura em que o sujeito está inserido, mas transforma e a internaliza, unificando-se novos sentidos aos objetos e às relações sociais.

Todavia, o “faz de conta” ultrapassa a mera repetição de comportamentos, pois possibilita que o sujeito atribua novos significados às ações do brincar, convertendo a realidade externa em uma linguagem própria, singular e autônoma. Nesse contexto a criança não apenas absorve passivamente o mundo que a cerca, mas o reconstrói ativamente, desenvolvendo sua autonomia e sua capacidade de criar e recriar a partir de sua experiência interna. Sob essa perspectiva, Lima et. al.(2018) destaca que:

A brincadeira é um importante modo de interação cultural e social, pois faz parte do patrimônio lúdico-cultural que transmite valores, costumes, formas de pensar e ensinamentos. Sendo a relação social um meio de troca, entende-se que os valores podem ser reconstruídos a partir do compartilhamento da realidade com outras crianças e outros adultos que não do seu ambiente familiar (Lima et. al. 2018, p.45).

Desse modo, reforça-se a ideia de que a criança, ao brincar, assimila e reconstrói os valores da sociedade em que está inserida. Por meio da manifestação lúdica, o indivíduo permite que a sua experiência interna se exteriorize, fornecendo subsídios nas interações. Assim, a criança é instigada a negociar significados e a identificar variadas formas de pensamento, ampliando sua autonomia e percepção ética do coletivo. Todavia, a brincadeira deixa de ser apenas uma ação individual para se tornar um território de negociação cultural onde a subjetividade encontra a capacidade de se colocar no lugar do outro, respeitando à diversidade, como afirma Lima et. al. (2018).

A brincadeira, portanto, embora frequentemente reduzida ao senso comum como passatempo ou recreação, desempenha um importante papel no desenvolvimento infantil, seja ela introduzida de maneira livre ou planejada. Rau (2012, p.29), evidencia que “brincar é coisa séria! Isso envolve uma atitude por parte do adulto, seja ela nos momentos planejados ou livres, seja durante a atuação pedagógica voltada à aprendizagem significativa”. Sob essa ótica, compreende-se que a qualidade do brincar na escola não reside apenas na execução da atividade, mas na profundidade da experiência interna que ela permite ao sujeito vivenciar.

Para que a brincadeira aconteça de forma significativa para o desenvolvimento infantil, é necessário compreender essas distinções entre a brincadeira livre e a brincadeira planejada/ dirigida. Segundo Lima et al. (2018), as brincadeiras livres permitem que as crianças se expressem com maior autonomia e protagonismo, cabendo ao professor um papel de acompanhamento e suporte pedagógico, sem condução direta. Em contrapartida, as brincadeiras dirigidas focam na participação dos alunos por meio de regras estabelecidas, visando o aprendizado social e físico. Independentemente da modalidade, os autores reforçam que cabe ao docente organizar o tempo, o espaço e os recursos para potencializar essas vivências educativas.

Para o professor essa organização de tempos e espaços adequados para o brincar não constitui apenas uma escolha metodológica, mas é também um dever do Estado em assegurar o ato de brincar como um direito social. Conforme preconiza a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância, em seu Artigo 17:

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (Brasil, 2016).

Essa determinação legal fortalece a concepção de que as experiências lúdicas, por meio do ato de brincar, devem ser reconhecidas como um direito fundamental da infância, não se restringindo apenas ao âmbito educacional, mas configurando-se como uma responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade e das instituições privadas. Sob essa ótica, compreende-se que o brincar é uma condição indispensável para a saúde física, o bem-estar e o pleno exercício da criatividade infantil.

No âmbito escolar, essa lei se intensifica ao ganhar caráter pedagógico por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ela se constitui um documento normativo nacional que estabelece o brincar como um dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, estabelecendo-o da seguinte forma:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p.36).

Efetivamente, essa premissa afirma que o brincar cotidiano e diversificado, mobiliza múltiplas dimensões da experiência interna do sujeito, garantindo que as dimensões corporais, cognitivas e emocionais se desenvolvam plenamente. Lima et al.(2018) afirmam que:

O brincar vai despertar múltiplas aprendizagens tais como: relacionar-se, criar vínculos afetivos, desenvolver-se, evoluir, ter autonomia e ter criatividade; as aprendizagens se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (Lima et al., 2018, p.64).

Logo, quando a criança corre, pula ou manipula um objeto em uma determinada brincadeira, ela está desenvolvendo a organização de seus pensamentos e manifestando sua realidade interna. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e mental, as quais estão amplamente interligadas

à psicomotricidade, uma vez que esta integra a aprendizagem ao corpo, à mente e às emoções por meio do brincar. Como atesta Rau (2012, p. 195), “a psicomotricidade é o controle mental sobre a expressão motora”.

As práticas psicomotoras são fundamentais para a evolução cognitiva, desde que estejam alinhadas ao nível de desenvolvimento biológico do aluno. Nesse contexto, a intervenção do professor se faz necessária para evitar sentimentos de angústia e frustração, auxiliando a criança a perceber que o domínio corporal é fruto de prática contínua e tempo (Lemos, 2023).

Desse modo, é necessário que a criança se reconheça como autora de suas próprias ações e gestos, visto que elas fortalecem sua autonomia e equilíbrio emocional diante dos desafios impostos pelas experiências corporais e interativas. Sob essa ótica, Lima et al. (2018) sustentam que:

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior eficácia na construção da aprendizagem. [...] O brincar atua na zona de desenvolvimento proximal da criança, criando condições para determinados conhecimentos. Ensinar a criança a brincar de maneira a mediar ações na zona de desenvolvimento proximal é uma forma de promover o crescimento da criança. (Lima et al, 2018, p. 65).

Percebe-se que o educador é o agente primordial na habilidade de intervir de maneira intencional na brincadeira, a fim de que a ludicidade se transforme em uma experiência interna profundamente transformadora para a criança. Para tanto, é imprescindível que o docente compreenda a teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual é caracterizada da seguinte forma:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema ou situação pela interação, relacionamento com uma pessoa mais experiente ou em colaboração com um grupo de pessoas dispostas a resolver o assunto ou questão. (Rodrigues *et al.*, 2021, p.6)

Essa teoria explica o que a criança já consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que ainda não consegue realizar sem o auxílio de uma pessoa mais experiente (desenvolvimento potencial). No contexto das práticas lúdicas, cabe ao docente atuar justamente nessa zona de transição, oferecendo a

mediação necessária para que o desafio físico não se torne uma fonte de angústia, mas um degrau para a conquista de novas habilidades e da consciência de si.

Entretanto, só irá ocorrer se o adulto não interferir na intencionalidade do pensamento crítico da criança diante das atividades propostas; o papel do docente frente esta teoria não é o de substituição da ação infantil, mas de apoiar, observar e dinamizar esse processo de ensino e da aprendizagem para que a criança desenvolva integralmente seus aspectos cognitivos, afetivos e motores. Sob essa ótica, Lemos (2023) afirma que:

O importante é que o educador não faça as atividades pela criança, na expectativa de obter resultados mais precisos. O erro faz parte da aprendizagem e é necessário para que ela ocorra. Apesar da ansiedade de querer que as crianças acertem sempre, é preciso ponderar as atitudes para que elas experimentem as possibilidades que a ludicidade oferece. (Lemos, 2023, p.156)

Diante do exposto, torna-se necessário compreender o desenvolvimento cognitivo da criança. Pois para Jean Piaget, o desenvolvimento humano é um processo de busca constante por equilíbrio, quando uma nova informação não pode ser compreendida com o que a criança já sabe, gera-se um conflito; a busca pela solução desse conflito é o que leva ao desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas, movidos pelos métodos de assimilação e acomodação (Viotto Filho *et al.*, 2009). Os autores explicam que a assimilação ocorre quando o sujeito interpreta e incorpora novos elementos do meio aos seus esquemas mentais já existentes, sem alterá-los. Complementam ainda que, a acomodação acontece quando as estruturas mentais se modificam para dar conta de uma nova experiência que não se encaixa nos esquemas anteriores.

Dessa forma, a ludicidade atua como uma facilitadora do desenvolvimento, especialmente quando a criança se depara com processos de desequilíbrio e frustração ao enfrentar desafios que fogem do seu controle imediato. Ao buscar um novo equilíbrio, o sujeito não retorna ao estado anterior, mas evolui para um patamar superior de compreensão.

No momento em que a criança brinca, ela exercita a assimilação ao recriar o mundo externo de acordo com seus desejos e necessidades internas, mas também vivencia a acomodação ao reorganizar suas posturas diante dos desafios propostos. Efetivamente, a experiência interna ocorre de maneira significativa quando essas tensões cognitivas são resolvidas, permitindo que o aprendizado aconteça não por

um simples acúmulo de dados, mas por uma reorganização das formas de perceber e agir diante da realidade.

Logo, essa experiência intenciona a liberdade da ação à elaboração interna do indivíduo, transformando o lúdico em espaço de autoconhecimento. Assim, a ludicidade vivenciada como experiência interna do sujeito é essencial para assegurar que a criança seja protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Dewey (1924 *apud* Kishimoto, 2011) ressalta que:

Preparar a criança para a vida futura significa dar-lhe domínio de si mesma; treiná-la para que possa ter uso pleno e pronto de suas capacidades, para que sua inteligência seja capaz de compreender as condições sob as quais desenvolve seu trabalho e para que suas forças possam agir econômica e eficientemente no presente. (Dewey, 1924 *apud* Kishimoto, 2011, p.98).

A partir do pensamento acima, compreende-se que a ludicidade permite que a criança se reconheça como protagonista da sua própria história, uma vez que, ao brincar, ela toma suas próprias decisões perante a realidade enfrentada. Ao dominar as regras de um jogo ou de coordenar seus movimentos em uma brincadeira, o indivíduo não está reproduzindo comportamentos, mas está agindo de maneira autônoma em suas capacidades físicas e mentais. Significa dizer que a atividade lúdica não se configura apenas em um estágio preparatório, mas como uma possibilidade real para que a criança vivencie a autonomia de suas funções cognitivas, de linguagem, neurosensório-motoras e psicomotoras.

Rau (2012) evidencia que:

O lúdico como recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais podem ser usados para ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades. (Rau, 2012, p.110)

Entretanto, apesar de seu reconhecimento teórico como eixo estruturante para a experiência interna do sujeito, “a ludicidade tem sido ignorada para dar vez a obrigações, cobranças, preparação para o trabalho e vida adulta” (Lemos, 2023, p.252). No contexto escolar, essa negligência manifesta-se em práticas avaliativas centradas apenas em notas, que “obrigam” as crianças a cumprir tarefas sem espaço de questionamento ou para a criação. Sob essa ótica, Kishimoto (2011, p.

112) alerta que, ao ser forçada a “absorver toda a tarefa da educação infantil, a pedagogia do jogo corre o risco de perder a sua essência, sendo ameaçada por práticas utilitaristas e autoritárias”.

Essa obrigatoriedade de cumprir integralmente o currículo didático impõe exigências ao professor que acabam por limitar a espontaneidade infantil. Essa desvalorização decorre de uma compreensão superficial sobre os elementos que constituem universo lúdico e sua real funcionalidade no desenvolvimento humano. Consequentemente, emergem preocupações sobre os impactos das práticas adotadas pelos docentes, visto que a desconsideração social do brincar reduz o ato lúdico a um mero acessório pedagógico, esvaziado de sentido interno.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EFETIVAÇÃO DA LUDICIDADE

No contexto atual, é evidente o fato de que há fragilidades na formação docente para a incorporação da ludicidade nas práticas pedagógicas. Como afirma Rau (2012):

Os relatos de professores em diferentes contextos escolares sobre experiências com o lúdico apontam que muitos conhecem os recursos utilizados na prática do jogo de faz de conta, porém desconhecem os estudos teóricos que fundamentam esse tipo de jogo, bem como sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil (Rau, 2012, p.80).

Diante dessa perspectiva, compreende-se que, apesar da ludicidade ter uma relevância teórica, ela ainda é reduzida a uma mera técnica, visto que a falta de preparo dos docentes para fundamentar a ludicidade nas práticas pedagógicas ocasiona, por vezes, uma metodologia de ensino rígida e utilitarista. Logo, a brincadeira deixa de ser um espaço de desenvolvimento integral e passa a ser adotada de maneira mecânica, sem que o educador compreenda os processos cognitivos e emocionais do sujeito, distanciando-se do real sentido da infância e convertendo o processo pedagógico em uma rotina automatizada. Como menciona Lemos (2023):

O pano de fundo que se descortina em muitas realidades educacionais brasileiras é a intercorrência de uma aprendizagem mecânica, baseada na memorização e em metodologias que não se

contextualizam como atividades práticas do dia a dia e que não refletem a realidade da infância (Lemos, 2023, p.139).

Essa realidade educacional impossibilita que os educandos desenvolvam suas habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas. Por este motivo, torna-se necessário estabelecer uma harmonia entre as diferentes propostas pedagógicas, compreendendo a ludicidade não como um elemento isolado, mas como um eixo essencial e integrado à rotina escolar. Conforme Lemos (2023) indica que “é preciso que o educador ative sua sensibilidade para enxergar a ludicidade como um ato transformador da vida do aluno” (Lemos, 2023, p.97). Tal concepção é indispensável, pois o docente não é apenas um espectador do brincar, mas o agente responsável por conferir a intencionalidade da ludicidade nas práticas pedagógicas. Quando o docente possui o domínio da teoria por trás da ação, ele consegue transformar as práticas lúdicas em ação transformadora para a realidade subjetiva da criança. Rau (2012) salienta essa abordagem ao mencionar que:

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos (Rau, 2012, p.30).

Assim, para que a ludicidade ocorra de maneira benéfica no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário que o profissional tenha pleno domínio da prática educativa. Não basta apenas reconhecer sua importância em nível teórico; torna-se necessário compreender os objetivos de aprendizagem que cada atividade lúdica propõe, organizar os espaços e materiais nos quais essas vivências irão ocorrer e selecionar brinquedos adequados para que a proposta metodológica ganhe significado.

Porém, Kishimoto (2011) adverte que mesmo os profissionais da educação infantil com formação superior e melhor padrão socioeconômico demonstram dificuldades na inserção das práticas lúdicas. Esse fenômeno é alimentado por uma compreensão superficial entre o rigor teórico e a ludicidade, somada a currículos de formação de professores estruturados de maneira fragmentada. A autora ainda ressalta que tais cursos falham em integrar dimensões essenciais como o pensamento, o sentimento, o brincar e a criatividade, além de não reservarem

espaço para o desenvolvimento de manifestações corporais, dramáticas, musicais e plásticas.

Essa realidade discutida pela autora ressalta a urgência de uma reestruturação curricular na formação inicial do pedagogo. Visto, que enquanto a grade curricular de formação acadêmica priorizar uma racionalidade estritamente técnica desvalorizando as vivências artísticas e sensoriais, os futuros docentes ingressarão na docência sem conhecimentos adequados para mediar a ludicidade. Desse modo, é essencial que a formação acadêmica integre o corpo, a mente e a sensibilidade criativa como saberes docentes inseparáveis.

A partir deste ponto de vista, é viável que os professores estejam capacitados para intermediar a ludicidade de forma intencional, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizado agradável e eficaz. Para que essa integração não ocorra de maneira espontânea, o planejamento pedagógico emerge como o instrumento central do trabalho educativo. Conforme apontam Lima et al. (2018):

O que se espera do educador é que se reconheça a existência de várias formas de se integrar a brincadeira ao ensino e aprendizagem, e que esses momentos ocorram de modo diferenciado para oportunizar às crianças experiências que favoreçam a aquisição e o aprimoramento de diferentes habilidades e competências essenciais a cada fase de seu desenvolvimento. Com sensibilidade e comprometimento, associados aos conhecimentos necessários a respeito do brincar como um direito e recurso pedagógico, o profissional de educação infantil terá uma base sólida para alcançar os objetivos e realizar um trabalho de excelência na formação de seus educandos (Lima et al., 2018, p. 149)

Desse modo, compreende-se que a excelência docente na primeira infância não depende do improviso, mas de uma postura profissional que saiba aliar os objetivos pedagógicos ao embasamento teórico, validando o brincar planejado como caminho mais eficaz para impulsionar as potencialidades cognitivas, sociais e motoras a cada faixa etária. Sob essa prima, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece que:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico,

prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (Brasil, 1998, p.30).

Sob essa ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os seis estabelece os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Todos esses direitos têm envolvimento direto com a ludicidade, considerando que através das mediações lúdicas as crianças encontram autonomia, interagem com seus pares, desenvolvem conhecimentos sobre o mundo a sua volta e favorecem a inserção social da criança.

Além de assegurar tais direitos, a BNCC organiza o currículo em cinco Campos de Experiências, nos quais determina os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária (Brasil, 2018). Esse norte possibilita que os docentes planejem e executem práticas educativas lúdicas com intencionalidade, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em cada faixa etária. Todavia, a garantia desses direitos e a efetivação desses campos de experiências não ocorrem sem a intervenção pedagógica do professor.

Partindo dessa concepção, compreende-se que os marcos normativos não demanda um professor passivo que apenas observa o brincar livre, mas um profissional pesquisador, que traduza os objetivos de aprendizagem em práticas lúdicas para que a experiência interna e o desenvolvimento da primeira infância ocorra de maneira proveitosa e atrativa no olhar infantil. Visto que, como prioriza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Portanto, a determinação legal da LDB consolida a necessidade de uma capacitação docente que compreenda a intencionalidade da ludicidade para o desenvolvimento da criança em seu processo de ensino e aprendizagem, ao acionar práticas educativas que imersa nos desenvolvimento física, psicológica, intelectual e social, ressaltando que o brincar não seja apenas um elemento secundário ou um mero passatempo. É evidente que o educador, ao elaborar suas estratégias lúdicas, deve alinhar o cuidar, o educar e o planejar, aspectos respaldados pelas diretrizes

do RCNEI e da BNCC. Assim, a revalorização do lúdico como uma experiência interna do indivíduo demanda a conscientização do pedagogo e de sua intencionalidade educativa, sendo este o único agente apto a mediar os conhecimentos e assegurar à criança o direito de ser uma protagonista ativa de sua própria trajetória e desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa bibliográfica, que busca analisar as perspectivas dos autores sobre a ludicidade como experiência interna do sujeito. Conforme estabelecido por Lima e Miotto (2007):

A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (Lima e Miotto 2007, p. 43).

As informações foram obtidas por meio de fontes diversas, incluindo livros, artigos científicos e documentos normativos oficiais da educação nacional que abordam a importância da ludicidade na educação infantil.

O levantamento dos materiais foi realizado por meio de buscas na internet, incluindo o Google e Google Acadêmico, além das bibliotecas virtuais disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como o Acervo digital e a plataforma Minha Biblioteca. As pesquisas foram feitas utilizando palavras-chave como “ludicidade”, “lúdico”, “brincadeiras”, “formação docente” e “aprendizagem lúdica”. A seleção do material seguiu critérios de relevância temática direta com o problema de pesquisa e com os objetivos gerais e específicos delimitados, priorizando autores que relatam a ludicidade em sua contemporaneidade.

Para a organização do material coletado, foi realizada por meio de uma leitura crítica e interpretativa dos textos selecionados. A análise resultou na organização crítica dos dados em três categorias centrais de discussão: reflexões iniciais sobre o conceito de ludicidade, a relação entre ludicidade e brincadeiras na aprendizagem; e

a necessidade de uma formação docente voltada para a ludicidade, pois a escolha desse processo qualitativo permitiu uma visão aprofundada sobre a ludicidade.

Portanto, a metodologia adotada neste estudo visa fornecer um entendimento sobre o papel do educador frente às propostas lúdicas, proporcionando às crianças uma vivência interna que contribua de forma significativa para o seu desenvolvimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidencia que a ludicidade como experiência do sujeito tange os aspectos necessários para compreender o desenvolvimento infantil. A discussão das variações históricas da infância e brincadeiras, fundamentadas por Massa (2015) e Lemos (2023), revela que a criança nem sempre foi vista como um sujeito de direitos ou produtora de cultura.

Como aponta Lemos (2023), durante a Idade Média, as crianças eram tratadas como adultos. Logo, suas raras brincadeiras limitavam-se a imitar obrigações futuras, configurando a infância apenas como uma fase de espera para a utilidade produtiva, mas essa realidade começou a ser desconstruída cientificamente apenas no século XX.

Alinhando-se a essa trajetória, Rau (2012) defende que o lúdico repercute a própria evolução humana por meio de suas interações sociais, culturais e motoras, o que evidencia que, historicamente, o brincar escolar foi erroneamente subestimado a apenas um passatempo ou um momento de recreação esvaziado de intencionalidade.

A ruptura dessa visão limitada encontra amparo no conceito de cultura lúdica de Kishimoto (2010), articulado à perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, discutida por Lima et al. (2018) e Rodrigues et al. (2021) acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Evidencia-se que a ludicidade como experiência interna do sujeito está articulada ao que a criança já traz consigo ao ingressar na instituição de ensino. Logo, o sujeito não ingressa na instituição de ensino como uma tábula rasa; ele traz uma bagagem cultural, aquilo que ela já aprendeu com seus familiares e membros de sua comunidade, tornando-se um portador de cultura lúdica, o que constitui o seu Nível de Desenvolvimento Real. Efetivamente, a troca de vivências no âmbito educacional opera na Zona de Desenvolvimento Proximal, impulsiona a criança em

direção ao seu Nível de Desenvolvimento Potencial, onde novos saberes são internalizados e expandidos por meio da cooperação e do ato de brincar.

A partir dessa perspectiva, Rau (2012) e Lemos (2023) defendem que o lúdico está afetivamente envolvido com a psicomotricidade, articulando-se diretamente na relação entre o movimento corporal e a mente, intensificando a experiência interna do sujeito. Nesse processo, a ludicidade se manifesta de forma intrínseca à corporeidade de maneira que o sujeito desenvolva o movimento voluntário, o equilíbrio, a lateralidade e a estruturação espaço-temporal, aspectos essenciais para que a criança se desenvolva e expresse seus conflitos, aflições, angústias, alegrias e hipóteses cognitivas. A análise teórica revela que o desenvolvimento da psicomotricidade nas atividades lúdicas constitui a base material pela qual a experiência interna ganha forma e significado.

Em contrapartida, o estudo bibliográfico mostra que a efetivação da ludicidade como experiência interna no contexto atual esbarra diretamente nos desafios da formação docente. Embora o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e a literatura da área preconizem que a brincadeira é a linguagem pela qual a criança interpreta o mundo, a ausência de uma formação continuada e aprofundada faz com que muitos educadores reproduzam práticas utilitaristas e autoritárias. Pois, o professor encontra dificuldades para planejar com intencionalidade, o que pode esvaziar o ato de brincar de seu caráter pedagógico e reduzi-lo a um mero passatempo na rotina escolar.

A articulação desses fundamentos teóricos permite compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o marco normativo indispensável para garantir a essência da ludicidade. Ao eleger o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, o documento impõe à responsabilidade técnica da prática pedagógica. Diante desta perspectiva, a formação continuada torna-se o caminho fundamental para que o pedagogo aprenda a organizar tempos, espaços e materiais com intencionalidade. É esse preparo constante que garante que as diretrizes da BNCC (2018) sejam efetivadas na prática cotidiana, transformando o espaço escolar em um ambiente promotor do protagonismo infantil.

Ao relacionar esses achados com os objetivos desta investigação, constata-se que a ludicidade, compreendida como experiência interna do sujeito, é o eixo central que sustenta o desenvolvimento infantil frente à contemporaneidade da

sociedade. O referencial teórico confirma que o papel do pedagogo, como mediador da Zona de Desenvolvimento Proximal, é o fator determinante para que as práticas pedagógicas sejam utilizadas como instrumento de ampliação do repertório lúdico de maneira benéfica no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, os resultados ratificam que a ludicidade transcende a dimensão de recreação ou passatempo; ela integra a criança ao prazer da descoberta, tornando-a ativa na vivência das propostas de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as informações sistematizadas, reforçam que efetivação da proposta pedagógica, fundamentada pela BNCC (2018) e na valorização da ludicidade no contexto psicomotora do sujeito, é uma maneira de assegurar que o âmbito educacional permaneça consolidando a interação, sensibilidade e autoria da criança, garantindo que ela seja protagonista de sua própria história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as perspectivas dos autores sobre a ludicidade como experiência interna do sujeito, confirmando que a ludicidade não se limita a apenas um passatempo ou recreação, mas constitui a base estruturante do desenvolvimento infantil. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a ludicidade é a linguagem pela qual a criança assimila, acomoda e ressignifica o mundo a sua volta, constituindo a base de sua estrutura cognitiva e emocional. Logo, a ludicidade é compreendida como um método que potencializa o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao docente o reconhecimento das individualidades e a valorização das potencialidades de cada discente.

Os resultados demonstraram que o papel do pedagogo é essencial para que a ludicidade ocorra de maneira significativa na aprendizagem das crianças, atuando como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A criança, ao ingressar nas instituições, carrega consigo uma bagagem cultural que constitui o seu nível de desenvolvimento real; cabe ao educador, potencializar o que a criança já traz consigo e impulsioná-la através das brincadeiras livres e dirigidas, o que ainda é capaz de aprender, potencializando o seu nível de desenvolvimento potencial. Desse modo, a ludicidade integra o domínio de novos saberes de maneira atrativa, desenvolvendo as funções da psicomotricidade, garantindo que o movimento

corporal e da mente atuem em sintonia durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto relevante identificado no estudo foi que a execução da ludicidade na atualidade torna-se um desafio, visto que as fragilidades da formação docente tem acometido a carência de um embasamento teórico aprofundado nos cursos de formação inicial e continuada. Essa realidade tem repercutido nas práticas docentes frente às metodologias de ensino focado na ludicidade, reduzindo a brincadeira a uma ação mecânica e sem fundamentação no processo de ensino e aprendizagem. A falta de preparo dos docentes impede que o pedagogo compreenda os processos cognitivos e emocionais dos educandos ao brincar, o que muitas vezes resulta em metodologias autoritárias e utilitaristas que desconsideram a essência da infância.

Efetivamente, a ausência de uma mediação pedagógica qualificada e intencional acaba por limitar, em vez de ampliar, a capacidade cognitiva e a corporeidade do sujeito que aprende. A literatura e os marcos normativos examinados, como o RCNEI (1998) e a BNCC (2018), revelam que a superação desse cenário exige a desconstrução da falta divisão entre o rigor técnico e o lúdico nos currículos de Pedagogia. Logo, investir na formação de pedagogos e professores é de suma importância para que a mediação da ludicidade seja realizada de maneira eficaz e comprometida com as normas educativas, capaz de transformar as diretrizes legais em vivências reais na rotina escolar.

Diante das discussões apresentadas, conclui-se que a essência do desenvolvimento infantil permanece intrinsecamente vinculada à vivência lúdica planejada com intencionalidade. A análise demonstrou que, independentemente dos recursos ou ambientes, a ludicidade permanece sendo a base fundamental para a formação da criança, sendo o elemento que garante a integração da psicomotricidade, da capacidade cognitiva e da afetividade, aspectos essenciais para integração da experiência interna do sujeito.

Por fim, considera-se que esta pesquisa contribui para o debate da importância da ludicidade e da atuação do pedagogo na mediação das atividades lúdicas, bem como a necessidade urgente de reestruturar as matrizes curriculares acadêmicas e valorizar a formação continuada. Visto que ludicidade no contexto educacional é um processo contínuo, requerendo um compromisso em incorporar práticas de ensino e um compromisso de incorporar atividades lúdicas que

potencializem o aprendizado infantil de forma cativante e eficiente, sem a pressão resultante de forma autoritária e utilitária.

Desse modo, ao priorizar a ludicidade como experiência interna e ferramenta de desenvolvimento psicomotor, a escola cumpre sua função social de garantir que a criança, em seu tempo e modo, encontre o espaço necessário para expressar suas angústias, alegrias e hipóteses, consolidando-se, dessa forma, como a verdadeira protagonista de sua própria história e de seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Do adulto em miniatura ao ser dotado de capacidades: a construção histórica do conceito de criança na teoria educacional**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, [S. l.], v. 11, n. 11, 2018. Disponível em: <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/enfope/article/view/9027>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 68 p.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho), a Lei nº 11.770, de 17 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. [20. ed.]. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v..

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas Teorias**. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2011. E-book. p.130. ISBN 9788522113965. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LEMOS, Karyn Liane Teixeira de. **O universo do lúdico no contexto pedagógico**. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

LIMA, C. C. N.; LEON, Juliana M.; MOREIRA, Simone C.; et al. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. *E-book*. p.89. ISBN 9788595024700. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/> Acesso em: 14 abr. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálisis, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], v. 2, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 7 maio. 2026

RAU, Maria Cristina Trois Dornelis. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

RODRIGUES, Renato Guimarães; SILVA, José Luiz Teixeira da; SILVA, Marcos Antonio. **Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2021.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. **As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 29, p. 27-55, 2. sem. 2009.