



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

INGRIDY CARDOSO CHAGAS

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: reflexões críticas sobre sua
descontinuidade no Ensino Fundamental.

BELÉM

2025

INGRIDY CARDOSO CHAGAS

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: reflexões críticas sobre sua
descontinuidade no Ensino Fundamental.

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Pará - Campus Belém,
como requisito parcial para obtenção de grau em Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

BELÉM

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C426l Chagas, Ingridy Cardoso.
LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO :
reflexões críticas sobre sua descontinuidade no Ensino
Fundamental / Ingridy Cardoso Chagas. — 2025.
19 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação,
Belém, 2025.

1. Ludicidade. 2. Desenvolvimento Cognitivo. 3. Ensino
Fundamental . 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 370

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: reflexões críticas sobre sua descontinuidade no Ensino Fundamental

Ingridy Cardoso Chagas

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil | ✉ [ingridychags@gmail.com]

Resumo

O presente artigo teórico propõe uma análise crítica sobre a ludicidade na política curricular educacional, fundamentando-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural e da neuroeducação. Considerando a limitação imposta pela BNCC ao restringir o brincar à Educação Infantil, a pesquisa problematiza a descontinuidade da ludicidade como eixo pedagógico nas séries subsequentes. A partir de uma abordagem qualitativa, recorre-se a autores como Vygotsky, Luria, Winnicott, Kishimoto, Pereira, Rau e Santos, a fim de evidenciar como as experiências lúdicas mobilizam e estruturam funções mentais superiores essenciais ao desenvolvimento cognitivo e à formação integral dos sujeitos. Defende-se, assim, que a ludicidade deve ser compreendida como uma prática educativa permanente e essencial à aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade, Desenvolvimento Cognitivo, Ensino Fundamental, Prática Pedagógica.

1. Introdução

A ludicidade tem sido reconhecida por diversas áreas do conhecimento como uma linguagem simbólica e expressiva, intrínseca ao desenvolvimento humano e à aprendizagem significativa. No contexto educacional, sua manifestação por meio do jogo, da brincadeira e de atitudes criativas transcende o entretenimento, operando como uma prática formativa capaz de mobilizar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Contudo, mesmo com sua valorização normativa na Educação Infantil (EI) — conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —

, observa-se um declínio abrupto na presença de práticas lúdicas ao longo do Ensino Fundamental (EF).

Essa descontinuidade, além de fragmentar as práticas pedagógicas entre as etapas da Educação Básica, reduz a compreensão da importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil, especialmente na constituição de funções psicológicas superiores. Essas lacunas se agravam em contextos escolares marcados pela ênfase em resultados mensuráveis, pela sobrecarga curricular e pela desvalorização das dimensões simbólicas e subjetivas do aprender.

Diante disso, este estudo é de natureza qualitativa e abordagem teórico-reflexiva, pois propõe analisar criticamente como a ludicidade vem sendo tratada – ou negligenciada – no EF. Conforme destaca José Matias-Pereira,

a pesquisa qualitativa parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...]. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (Pereira, 2016, p. 140).

A investigação da pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi empregada para construir o referencial teórico a partir de obras clássicas e contemporâneas sobre ludicidade e desenvolvimento, considerando que, a pesquisa bibliográfica “é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações [...]” (Pereira, 2016, p. 132), e, documental, “quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (Gil, 2009 apud Pereira, 2016, p. 144). Nesse caso, a análise documental fundamentou-se no exame da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo que a pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica, mas diferencia-se pela natureza das fontes, que são primárias e ainda não receberam tratamento analítico para formular reflexões.

O percurso metodológico seguiu as etapas: (1) levantamento das produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente na Scielo e CAPES; (2) leitura exploratória de títulos, resumos e introduções; (3) seleção das produções alinhadas ao objeto de estudo; (4) análise crítica do conteúdo, relacionando-o ao referencial teórico; e (5) análise documental da BNCC. Atendendo à orientação de Matias-Pereira (2016) de que o pesquisador deve refletir e instigar um novo olhar sobre o que irá investigar.

No recorte do corpus, considerou-se o diálogo entre referenciais da psicologia histórico-cultural e da neuroeducação, articulando os pressupostos de Vygotsky (1934) e Luria (1981), bem como as contribuições de Winnicott (1975), Kishimoto (2011), Rau (2006), Pereira (2019) e Santos(2016)

A análise dos dados seguiu um roteiro para definir as categorias de análise: (a) concepção de ludicidade; (b) ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem; e (c) transversalidade do lúdico ao longo da escolarização. Essas categorias permitiram interpretar de forma crítica os achados, evidenciando limites e possibilidades para a efetivação da ludicidade como prática pedagógica contínua, emancipadora e desenvolvedora.

Assim, pretende-se tensionar as políticas curriculares vigentes e contribuir para o debate sobre a construção de práticas educativas mais integradas, críticas e humanizadas – nas quais a ludicidade seja entendida não como privilégio da primeira infância, mas como direito e necessidade formativa ao longo de toda a trajetória escolar.

2. Referencial Teórico

2.1 Ludicidade: Fenômeno Complexo e Formativo

A ludicidade é um conceito multifacetado, abrangente, dinâmico e constitutivo da experiência humana, manifestando-se por meio do jogo, da brincadeira, do brinquedo e de atitudes simbólicas, expressivas e criativas.

Tal definição parte das diferentes perspectivas postuladas por autores clássicos e contemporâneos de formas de expressar o lúdico, por meio das distintas formas citadas. Na obra *Homo Ludens* (2010), Huizinga postula a ludicidade como inerente ao ser humano, antecedente à própria cultura., manifestada no jogo, que ‘é uma função significativa’ (p. 3), permeada de sentido e dotada de uma finalidade própria. O desenvolvimento da sociedade e sua organização em civilização surgem no jogo e em decorrência dele. O autor defende que o impulso lúdico é estrutural na civilização e se manifesta nos rituais, nas artes e na cultura, ou seja, é um aspecto inerente aos sujeitos e à constituição social do mundo.

Nessa perspectiva, Huizinga (2010) apresenta o jogo como expressão de um impulso social anterior à própria cultura, destacando-o como elemento fundamental da vida humana. O autor enfatiza que a competição lúdica atravessa a existência como um verdadeiro fermento, reforçando o papel do jogo, articulado à ludicidade, na organização da vida social.

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. (Huizinga, 2010, p.37).

Assim, a ludicidade, ou melhor dizendo, a função lúdica é um elemento primordial para a civilização, presente em diversas atividades que possuem um caráter lúdico fundamental e influenciou diretamente os pilares culturais ao longo do tempo.

Sob esse viés, o jogo, na antiguidade, recebe diferentes denominações. Mas, como observa Huizinga (2010), "contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: ludus, de ludere, de onde deriva diretamente lusus" (p. 29), revelando a origem etimológica do termo ludicidade e seu significado ampliado na tradição ocidental.

Kishimoto (2011) compreende a ludicidade como um campo que integra o jogo, o brinquedo e a brincadeira, cada qual com características próprias, mas interligados na experiência infantil. O jogo envolve regras que organizam a ação e estimulam desafios; o brinquedo é entendido como objeto simbólico, aberto a múltiplos sentidos e usos; e a brincadeira caracteriza-se como manifestação espontânea da cultura popular, favorecendo tanto a socialização quanto a preservação da cultura infantil. Assim, essas três formas de expressão lúdica, embora distintas, constituem-se como linguagens da infância que mobilizam cognição, simbolização, afetividade e interação social (Kishimoto, 2011).

Nesse cenário, Vygotsky (1991) oferece uma contribuição fundamental ao explicar que o brincar é um meio pelo qual a criança acessa sua zona de desenvolvimento proximal. Ele afirma que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual [...] como se ela fosse maior do que é na realidade." (p. 70), destacando o papel do lúdico na internalização de saberes e no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Winnicott (1975) entende o brincar como experiência fundamental para a constituição do self¹, descrevendo um percurso que vai dos fenômenos transicionais ao brincar individual, depois

¹ Winnicott (1975) conceitua o self como a experiência subjetiva de sentir-se real, construída nas primeiras interações do bebê com o ambiente. Essa vivência se desenvolve no espaço potencial do brincar, zona intermediária entre mundo interno e externo, que favorece a expressão criativa e a consolidação do self verdadeiro. Na ausência dessa experiência, pode emergir um self falso, ajustado às expectativas externas.

ao brincar compartilhado e, por fim, às experiências culturais. Para o autor, ao brincar, a criança articula elementos da realidade externa com aspectos internos, de modo a criar significados próprios. Logo, o brincar é considerado a condição pela qual crianças e adultos podem exercer a criatividade, revelando-se uma necessidade intrínseca do ser humano e um componente essencial do desenvolvimento cognitivo e expressivo (Winnicott, 1975).

No entanto, é Humberto Pereira (2019) quem traz uma abordagem mais aprofundada sobre o conceito e as implicações da ludicidade na esfera educativa, vinculando a ludicidade ao processo formativo. Ele afirma que

não se pode fechar um conceito de ludicidade a ser seguido nas práticas docentes da educação básica, mas é relevante considerar os vários conceitos existentes, refletir sobre estes e fazer uso em prol do desenvolvimento dos sujeitos em suas multidimensões (Pereira, 2019, p. 24).

É o que buscamos ao citar as diferenças composições do que constitui a ludicidade, nesse sentido, Pereira reconhece a ludicidade como um campo conceitual amplo e diversificado, que perpassa "o bem-estar e prazer (LUCKESI), as manifestações críticas contra as opressões (OLIVEIRA), a imprevisibilidade de que algo está em jogo (Huizinga)". (Pereira, 2019, p. 39) Para ele, a ludicidade é "uma manifestação pedagógica crítica e de resistência frente às opressões político-ideológicas do capital que ainda dominam a educação básica". (Pereira, 2019, p. 24)

Além disso, ele propõe que a ludicidade seja entendida também como prática de emancipação humana, afirmando que o trabalho com o lúdico deve ser "multidimensional" e planejado criticamente, incluindo "ciranda, brincadeira, brinquedo, brincar, brinquedoteca" como elementos de um fazer docente comprometido com a aprendizagem e a transformação social.

Santos (2016) corrobora com essa perspectiva ao argumentar que a ludicidade é um fator essencial na construção do conhecimento, pois, a postura e a intencionalidade lúdica promove experiências significativas e contextuais, permitindo que os sujeitos explorem diferentes formas de interação com o mundo.

Esta postura lúdica não deve ser entendida como simplesmente 'brincar' [...] mas como brincar pleno, que inicia com um olhar de admiração; que libera a imaginação; solta a sensibilidade do corpo; abre as potencialidades de relacionamento; mobiliza os pensamentos divergentes [...]" (Santos, 2016, p. 10).

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Huizinga, que identifica no jogo um princípio estruturante da cultura, capaz de moldar as práticas sociais e institucionais ao longo da história. Nesse cenário, Huizinga trata do jogo como um elemento da cultura que resgata e representa práticas lúdicas na historicidade humana, desde os primórdios da civilização.

Para Santos (2016), o ato de brincar e experimentar novas possibilidades favorece a construção da identidade e das relações interpessoais, tornando-se um meio de aprendizagem ativo e dinâmico, ele afirma que:

O brincar pode produzir pensamento divergente, uma vez que, ao fazê-lo, somos libertados de restrições arbitrárias e expandimos o nosso campo de atuação. Isto nos possibilita uma maior riqueza de reações, melhorando nossa capacidade de adaptação. Este seria um dos principais valores evolucionários da ludicidade.” (Santos, 2016, p. 89).

Paralelamente, Huizinga (2010) destaca que o jogo não é apenas um passatempo, mas uma atividade carregada de significados simbólicos, capaz de organizar e estruturar a vida em sociedade, haja vista que, pode ser encontrado em rituais, cerimônias e práticas artísticas.

Portanto, ao reconhecer a ludicidade como parte integrante do processo educativo, abre-se espaço para metodologias e práticas pedagógicas que valorizam a criatividade, a experimentação e a participação ativa dos sujeitos. O ensino deve considerar a ludicidade como uma ferramenta pedagógica fundamental, capaz de resgatar o prazer da aprendizagem e tornar o conhecimento mais acessível e significativo. Esse pensamento se assemelha à visão de autores como Huizinga (2010) que enxerga no lúdico uma força vital da cultura primordial para a inovação no pensamento humano, alinhando as percepções de Winnicott (1975).

Sendo assim, é por meio da compreensão, aplicação e continuidade do lúdico na educação que o processo de ensino-aprendizagem será capaz de integrar o aspecto acadêmico e formar integralmente os sujeitos.

Ao retornar a historicidade do conceito, Pereira (2019) remonta às suas origens no termo latino "ludus", anteriormente apresentado, mas afirma que o conceito se desloca no tempo, agregando significados conforme as transformações sociais e educacionais. E com base na interpretação de Huizinga, defende que o sentimento lúdico é constitutivo da experiência humana em todas as épocas e dimensões da vida social, como na vida e na escola.

Dessa forma, compreender a ludicidade, segundo Humberto Pereira, é reconhecer sua presença na escola como espaço de criação, expressão, resistência e humanização, através das

muitas dimensões da ludicidade, como a brincadeira, o brinquedo e o jogo. Trata-se, portanto, de uma prática educativa complexa, crítica e transformadora. E nessa perspectiva, é possível analisar o quanto a ludicidade passou a ser refletida enquanto processo formativo essencial no campo da educação, mas prioritária e predominantemente nos anos iniciais, especialmente na EI.

Tal afirmação advém das próprias políticas educacionais nacionais, como a BNCC, que orienta:

Na Educação Infantil, o brincar constitui um direito fundamental, ao criar condições para que a criança exercite sua criatividade, expresse sua subjetividade e se aproprie de conhecimentos de maneira ativa, possibilitando a construção de sua autonomia e a transformação das práticas educativas (Brasil, 2017, p. 27).

Essa citação da BNCC ressalta que o brincar não é simplesmente um ato de entretenimento, mas sim uma prática formativa de caráter complexo e crítico – um espaço de criação, expressão, resistência e humanização. Ela fundamenta a ideia de que a ludicidade, ao ser incorporada ao cotidiano escolar, cumpre função educativa essencial, alinhada com a perspectiva de que o ato de brincar mobiliza dimensões subjetivas e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral de sujeitos.

Quadro 1 – Concepções de ludicidade nos autores clássicos e contemporâneos

Autor	Concepção de ludicidade	Destaque principal
Huizinga (2010)	O jogo como elemento originário da cultura	Estrutura a vida social
Kishimoto (2011)	Diferencia jogo, brinquedo e brincadeira	Dimensão pedagógica intencional
Vygotsky (1991)	Brincar amplia a ZDP	Desenvolvimento de funções superiores
Winnicott (1975)	Brincar como espaço criativo	Constituição do self
Pereira (2019)	Ludicidade como prática crítica	Resistência e emancipação
Rau (2013)	Ludicidade como atitude pedagógica	Postura permanente do professor

Fonte: Elaboração própria, com base em Huizinga (1996), Vygotsky (1991), Winnicott (1975), Kishimoto (2011), Rau (2013) e Pereira (2019), 2025.

2.2 Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo: contribuições da psicologia histórico-cultural

A ludicidade, no campo da psicologia histórico-cultural, assume papel central na formação das funções mentais superiores. A partir dos estudos de Lev Vygotsky (1991), compreende-se que o brincar é uma atividade estruturante, na qual a criança mobiliza simbolizações, regras, imaginação e abstração. O autor destaca que

Durante os anos da pré-escola e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brincar e do uso da imaginação [...] a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brincar dirige argumenta Vygotsky. o desenvolvimento Nesse sentido o brincar dirige o desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 87)

Assim, o autor reforça que o lúdico atua como catalisador da construção do pensamento abstrato e da interiorização de funções superiores.

Complementando essa perspectiva, é possível se aprofundar na análise dos mecanismos neuropsicológicos envolvidos no desenvolvimento das funções mentais superiores em *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, onde os autores destacam que as condições histórico-sociais em que a criança vive são determinantes no curso de seu desenvolvimento psíquico, pois “também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique” (Luria *et al*, 2010, p. 66). Essas condições, envolvem práticas culturais simbólicas que favorecem a mediação entre sujeito e mundo, como a linguagem envolvida na brincadeira. A brincadeira enquanto atividade, destaca-se como meio privilegiado de assimilação simbólica da realidade e de reorganização de funções mentais superiores. Nesse sentido, Luria defende que a comunicação, “que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico” (Luria *et al*, 2010, p. 197), Vygotsky (1991), corrobora com essa perspectiva ao postular que as funções mentais superiores se originam nas interações sociais e, posteriormente, são interiorizadas, tornando-se parte da estrutura psicológica do indivíduo, assim, os autores reafirmam a importância da ludicidade - em suas mais distintas formas, como base estruturante para o desenvolvimento da cognição e da subjetividade, pilares essenciais do desenvolvimento de um sujeito.

Essa perspectiva permite compreender o brincar — dentro da esfera lúdica — como organizador da mente, ao impulsionar processos como atenção voluntária, memória mediada, planejamento e autocontrole, habilidades centrais ao processo de aprendizagem e associadas às

chamadas funções executivas. Luria e seus contribuintes (2010) destacam que, a atividade principal no desenvolvimento da criança é aquela que provoca as mudanças mais significativas em sua organização psíquica, pois nela se formam as conexões mentais que preparam a transição para níveis mais complexos de desenvolvimento. Ao discutir o surgimento da atenção voluntária, O autor afirma que “a partir de uma atenção exterior, socialmente organizada, desenvolve-se a atenção voluntária da criança, que neste estágio é um processo interior, auto-regulador” (Luria, 1981, p. 229), evidenciando a mediação simbólica, nesse caso tanto a brincadeira como o brinquedo (objeto) como elemento-chave na constituição das funções superiores. Vygotsky (1991) corrobora ao explicar que o brinquedo permite que a criança experimente situações além de seu comportamento cotidiano, aproximando-se de condutas socialmente esperadas e favorecendo a internalização de normas, regras e significados. Com isso, o brincar passa a ser reconhecido não apenas como uma prática de lazer, mas como uma atividade simbólica estruturante, promotora da reorganização de funções superiores, que articulam emoção, linguagem, pensamento e comportamento.

Portanto, a ludicidade e suas diferentes dimensões atuam como meio de acesso e fortalecimento de estruturas cognitivas complexas, principalmente quando sustentado por uma mediação qualificada, nesse caso, a intencionalidade e prática pedagógica.

Kishimoto (2011) reforça que a ludicidade permite à criança experimentar, representar e construir sentidos sobre o mundo, ativar sua imaginação, criatividade e raciocínio lógico sem tornar as atividades “sérias”. Santos (2016) destaca a brincadeira como exemplo do quanto o lúdico atua no pensamento e processamento de informações, ele afirma que

somos libertados de restrições arbitrárias e expandimos o nosso campo de atuação. Isto nos possibilita uma maior riqueza de reações, melhorando nossa capacidade de adaptação. Este seria um dos principais valores evolucionários da ludicidade (Santos, 2016, p. 87- 88).

Dessa forma, os aportes de Vygotsky, Luria, Kishimoto e Santos demonstram que a ludicidade, desde a brincadeira à linguagem e simbolismos, possui uma função estruturante para o desenvolvimento cognitivo. Ela não apenas acompanha o processo de crescimento da criança, mas participa ativamente da formação de sua subjetividade, de sua capacidade de simbolização e da constituição do pensamento abstrato. Isso justifica, teoricamente, a necessidade de manter práticas lúdicas para além da etapa de ensino infantil, onde as exigências cognitivas aumentam.

Assim, a ludicidade, ao ser compreendida como promotora de reorganização cerebral e estruturante das funções superiores, deixa de ser importante apenas na prática pedagógica formativa, mas também como condição essencial ao desenvolvimento humano.

Quadro 2 – Psicologia histórico-cultural e ludicidade

Autor	Contribuição principal	Relação com a ludicidade
Vygotsky (1991)	O brinquedo amplia a ZDP; promove internalização de normas e pensamento abstrato	Brincar como mediador das funções psicológicas superiores
Luria (1981; 2010)	Brincadeira e linguagem reorganizam processos psicológicos; atenção voluntária surge da mediação social	Base para funções executivas (atenção, memória, planejamento)
Kishimoto (2011)	Jogo, brinquedo e brincadeira como expressões interdependentes do lúdico	Mobilizam cognição, imaginação, criatividade e socialização
Santos (2016)	Ludicidade liberta o pensamento de restrições e amplia capacidade adaptativa	Brincar favorece pensamento divergente e aprendizagem significativa

Fonte: Elaboração própria, com base em Vygotsky (1991), Luria (1996), Kishimoto (2011) e Santos (2016), 2025.

2.3 Política Educacional Nacional e práticas pedagógicas: descontinuidade da ludicidade

Apesar de reconhecer, no campo da EI, o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC apresenta um recuo considerável ao transitar para o EF. Nesse novo ciclo, a ludicidade é esvaziada como linguagem estruturante e passa a ser diluída em “competências gerais” como cultura digital, resolução de problemas e pensamento científico, sem que isso se traduza em práticas pedagógicas efetivamente lúdicas ou sensíveis à infância. Tal fragmentação revela um currículo linear, voltado à homogeneização das aprendizagens e à quantificação do desempenho, deixando em segundo plano a diversidade de formas de ser, sentir e aprender da criança.

Para a análise do documento, adotou-se uma leitura sistemática da BNCC, utilizando busca textual dos termos *brincar* e *ludicidade* em suas seções correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Constatou-se que o termo *brincar* aparece oito vezes na EI, sempre associado

a experiências e direitos de aprendizagem (p. 38-39), enquanto no EF não há qualquer ocorrência. Já o termo *ludicidade* não aparece em nenhuma das etapas. Essa ausência evidencia uma lacuna normativa, sobretudo porque nas Competências Gerais a BNCC afirma promover o desenvolvimento integral, crítico e criativo do estudante (Brasil, 2017, p. 9).

No texto da EI, o brincar é reconhecido como direito, estabelecendo que “as interações e brincadeiras, e os contextos nos quais elas ocorrem, constituem e potencializam a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização” (Brasil, 2017, p. 36). O documento enfatiza ainda que o brincar deve ser entendido como experiência central, pois, é por meio dele que a criança explora, imagina, experimenta e aprende de forma ativa. No entanto, ao transitar para o EF, especialmente a partir do 1º ano, a BNCC desloca seu foco para o desenvolvimento de competências cognitivas formais, como a alfabetização, a resolução de problemas e a aprendizagem de conteúdos disciplinares, sem garantir a continuidade da ludicidade como linguagem estruturante.

Comparativamente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), já destacavam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, reconhecendo-o como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A BNCC (2017) manteve esse princípio na EI, mas ao não assegurá-lo no EF configura um retrocesso conceitual e normativo, pois interrompe a continuidade de um direito pedagógico essencial. Essa contradição interna compromete a coerência do currículo e gera implicações diretas para a prática pedagógica, que tende a privilegiar métodos tradicionais e a silenciar o corpo infantil, como confirmam estudos empíricos (Mochiutti, 2007; Cunha, 2018).

Quadro 3 – BNCC e a descontinuidade da ludicidade

Etapas da Educação Básica	Ocorrência do termo “brincar”	Como é tratado	Consequência pedagógica
Educação Infantil	8 vezes	Reconhecido como direito de aprendizagem e prática estruturante do desenvolvimento	Valoriza a ludicidade como linguagem fundamental
Ensino Fundamental	0 vezes	Ausente das competências e habilidades; foco em	Fragmentação curricular; esvaziamento da dimensão

		conteúdos disciplinares e competências formais	lúdica; incoerência com o princípio do desenvolvimento integral
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2017), 2025.

Essa descontinuidade expressa pela BNCC entre EI e EF pode ser problematizada à luz dos referenciais teóricos discutidos neste trabalho. Para Vygotsky (1991), o brinquedo dirige o desenvolvimento e possibilita à criança agir em sua zona de desenvolvimento proximal; ao não garantir sua continuidade no EF, a BNCC reduz a possibilidade de mediações pedagógicas que promovam funções psicológicas superiores. Winnicott (1975) entende o brincar como experiência criativa que sustenta a constituição do self; sua exclusão no EF representa, portanto, um empobrecimento das oportunidades de experiência subjetiva no espaço escolar. Huizinga (2010) defende o jogo como elemento fundante da cultura; ao silenciá-lo em uma etapa crucial, a BNCC contradiz a ideia de cultura escolar integrada e contínua. Do ponto de vista pedagógico, Kishimoto (2011) já advertia que a distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira exige escolhas intencionais do professor, o que a BNCC não explicita no EF. Por fim, Rau (2013) afirma que a ludicidade deve ser uma atitude pedagógica permanente; restringi-la à EI reforça práticas fragmentadas e descontextualizadas, indo na contramão da formação integral anunciada como objetivo geral da própria Base.

Assim, ao analisar a BNCC, observa-se que a ludicidade aparece apenas de forma pontual e periférica no EF. O documento não oferece orientações claras sobre como o lúdico pode integrar as práticas escolares desse segmento, o que permite sua negligência no cotidiano escolar e legitima a transição precoce para o ensino conteudista e tecnicista.

Essa ausência de diretrizes para continuidade da ludicidade após a EI reforça uma concepção fragmentada de currículo, que ignora a complexidade do desenvolvimento infantil e desconsidera os marcos da psicologia histórico-cultural. Paralelamente, as perspectivas de Santos (2016) sobre as relações trabalho-productividade e lúdico-improductividade são lembradas quando a BNCC ao privilegiar a organização do conhecimento por competências mensuráveis, cria um ambiente em que o lúdico é visto como improdutivo ou supérfluo.

Esse recorte normativo limita a presença da ludicidade a uma fase específica da escolarização, desconsiderando sua importância na constituição subjetiva, na formação do

pensamento e na experiência de aprendizagem ao longo da infância. Como destacam Pereira (2019) e Rau (2006), o brincar é uma prática formativa e cultural, que deve permear os diferentes espaços escolares para que a aprendizagem não se reduza à memorização e repetição de conteúdos.

A descontinuidade do lúdico nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas revela uma visão fragmentada do desenvolvimento humano. Santos (2016) afirma que a ludicidade é uma postura frente ao mundo, que deve ser cultivada em todas as etapas escolares como promotora de criatividade, sensibilidade e criticidade. Ao negligenciar esse aspecto no EF, as escolas reforçam um modelo tecnicista e desumanizado, que compromete o engajamento das crianças e o sentido de sua permanência na escola.

Esse modelo é perceptível ao analisar a historicidade da prática lúdica no campo educacional, é possível verificar o quanto as atividades voltadas para jogos, brincadeiras e expressão da criatividade se restringem à primeira etapa de ensino, ficando para as demais, o ensino tradicional. Santos (2016), reforça que a ludicidade não deve se restringir à primeira infância, mas ser um princípio pedagógico ao longo de toda a trajetória educacional.

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a 'morfogênese do conhecimento' tem algo a ver com experiências de prazer. Quando esta dinâmica está ausente, a aprendizagem vira um processo instrucional, que pode até chegar a ser eficiente na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas não cria a celebração do conhecimento na aprendizagem. (Santos, 2016, p. 74-75).

E é nessa perspectiva que busca-se compreender a ludicidade - em suas distintas dimensões - para pensar na prática pedagógica e intencionalidade educacional para além da primeira etapa de ensino, e como contribuem para a formação integral de sujeitos, especialmente em aspectos de desenvolvimento cognitivo. Refletir sobre essa mudança é urgente para que o lúdico deixe de ser visto como algo secundário ou apenas característico da infância, mas como dimensão essencial para o desenvolvimento de sujeitos em processo de formação.

Essa urgência é evidenciada por estudos de campo. A dissertação de Mochiutti (2007), realizada na Escola de Aplicação da UFPA, demonstra que, quando o espaço escolar é intencionalmente organizado para acolher o brincar, as crianças expressam maior autonomia, criatividade e vínculo com a escola. A autora destaca que

As crianças brincam das mais variadas formas, em diferentes lugares, e aprendem não só quando os adultos têm a intenção de ensinar. Experiências, relações, brincadeiras acontecem na sala de aula, no parque, nas salas ambientes e, trazem para as crianças

significados e expressões que não são percebidos pelas professoras, e, conseqüentemente, não são incorporados na prática pedagógica. (Mochiutti, 2007, p.141)

E o que se inicia nas brincadeiras perpassa outras etapas de ensino, pois, os sujeitos buscam por atividades e formas de aprender que lhe gerem prazer e satisfação. A autonomia, a criatividade e o significado começam nesta etapa, urgindo continuidade.

Sob essa perspectiva, é possível buscar entender como o lúdico contemporâneo desempenha papel significativo na formação de sujeitos após os anos iniciais. A experiência relatada por Baía e Nakayama (2013), em escolas públicas de Ananindeua-PA, corrobora essa visão. As autoras documentam práticas como teatro de fantoches, gincanas e jogos, os quais mobilizaram o interesse e a participação dos alunos na temática ambiental. Ao final das atividades, as crianças verbalizaram, desenharam e refletiram sobre o conteúdo aprendido, demonstrando que a ludicidade é uma potente estratégia de aprendizagem significativa. Essa vivência sustenta a ideia de que o brincar é também uma prática cognitiva e ética, promotora de consciência social e ambiental. Essa necessidade de compreensão é primordial, uma vez que:

As crianças que vêm da Educação Infantil, na qual os educadores utilizam a brincadeira como parte da aprendizagem psicomotora e do desenvolvimento da criança, muitas vezes, sentem-se restringidas, quando ingressam no EF. Isso ocorre, porque elas percebem rapidamente a diferença entre o ambiente e a abordagem do professor. (Oliveira e Azevedo, 2014, p. 35)

De modo semelhante, Cunha (2018), ao analisar as percepções de docentes sobre ludicidade na Escola de Aplicação da UFPA, evidencia que a intencionalidade do professor é central para que a ludicidade se concretize na prática. Para os docentes entrevistados, o lúdico não está apenas na atividade, mas na postura pedagógica diante do conteúdo, dos sujeitos e do ato de aprender.

O lúdico, para esses docentes, motiva o aluno a ser ativo (participativo, autônomo e imaginativo) na dinâmica da aula, a relacionar os conteúdos biológicos com a vida, resolver desafios, imaginar e criar (Cunha, 2018, p. 153).

Para os docentes entrevistados no estudo, o lúdico não está apenas na atividade, mas na postura pedagógica diante do conteúdo, dos sujeitos e do ato de aprender. O professor “Pardal”- figura ilustrada para um professor entrevistado, teve seu trabalho observado e Cunha (2018) concluiu que

Em síntese, os sentidos de ludicidade para o professor Pardal envolvem uma multiplicidade de atividades que proporcionem a geração de uma situação-problema, desperta a curiosidade e que põe em marcha a imaginação – ‘dando asas’ – promovendo a dialética entre teoria e prática (Cunha, 2018, p. 138)

Esse relato mostra que a ludicidade pode assumir caráter criativo e investigativo, articulando-se à produção de conhecimento em qualquer área. Por isso, utilizo da perspectiva de Cunha (2018) para afirmar que a ludicidade em seu aspecto formativo e de desenvolvimento, não considera “as atividades em si, mas as possibilidades que elas oferecem e a intencionalidade do professor, no objetivo de interagir com os alunos, na perspectiva de desafiá-los e levá-los a pensar/imaginar.” (p.138)

Esses achados empíricos podem ser compreendidos à luz das categorias teóricas discutidas. A autonomia e criatividade observadas por Mochiutti (2007) confirmam a proposição de Vygotsky (1991), na qual o brinquedo amplia a zona de desenvolvimento proximal e possibilita à criança agir além de seu comportamento cotidiano. Da mesma forma, as experiências de Baía e Nakayama (2013), ao mobilizarem jogos e dramatizações no ensino de temáticas ambientais, materializam o que Winnicott (1975) define como brincar criativo - espaço transicional no qual a criança integra experiências internas e externas, construindo sentidos subjetivos e sociais. Já o estudo de Cunha (2018) evidencia a centralidade da postura docente, como defende Rau (2013), que destaca a ludicidade como atitude pedagógica permanente, e com as distinções de Kishimoto (2011) entre jogo, brinquedo e brincadeira como escolhas intencionais no processo educativo. Finalmente, ao revelar a ludicidade como elemento estruturante da cultura escolar, esses exemplos empíricos reforçam a tese de Huizinga (2010) de que o jogo constitui um fator originário de cultura, devendo, portanto, permanecer como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Relatos como esse, oriundos da prática escolar em instituições públicas da região metropolitana de Belém, confirmam que a ludicidade não é um luxo ou adorno na educação, prioritária para uma etapa ou outra, mas uma necessidade formativa concreta, que dialoga com o contexto, com os sentidos da aprendizagem e do próprio desenvolvimento. A seguir, apresenta-se uma síntese que articula as evidências empíricas aos referenciais teóricos utilizados neste trabalho:

Quadro 4 – Estudos Empíricos e Fundamentação Teórica

Estudo empírico	Relato de experiência	Categoria Teórica
Mochiutti (2007)	Mostra a ruptura vivida pelas crianças ao ingressarem no EF, quando o brincar deixa de ser prática pedagógica central.	Vygotsky: o brinquedo dirige o desenvolvimento e amplia a zona de desenvolvimento proximal. Rau: a ludicidade deve ser atitude pedagógica contínua.
Baía & Nakayama (2013)	Evidenciam o uso da ludicidade em práticas de educação ambiental, destacando sua potência interdisciplinar e engajadora.	Huizinga: o jogo é fator de cultura e vínculo social. Kishimoto: jogos e brincadeiras devem ser aplicados com intencionalidade pedagógica.
Cunha (2018)	Identifica a dificuldade dos professores em integrar a ludicidade no EF, prevalecendo métodos tradicionais e conteudistas.	Winnicott: brincar como espaço criativo fundamental ao self. Luria: a atividade mediada organiza funções cerebrais e favorece aprendizagem significativa.

Fonte: Elaboração própria, com base em Mochiutti (2007), Baía e Nakayama (2013), Cunha (2018) e Pereira (2019), 2025.

Portanto, ao analisar a postulação teórica e política da prática nas escolas, é possível observar que a exclusão da ludicidade enquanto eixo estruturante nas demais etapas de ensino reflete uma visão reducionista de desenvolvimento e aprendizagem. Ao negar o brincar e outras atividades lúdicas como mediador do conhecimento, a escola reproduz um modelo conteudista, desarticulado da complexidade da infância.

Rau (2006) argumenta que a ludicidade é experiência cultural que promove sentidos e formas de ser no mundo. Enquanto Pereira (2019) a reconhece como prática de resistência frente às opressões ideológicas do ensino bancário. Já Santos (2016) enfatiza que o pensamento lúdico promove aprendizagem significativa, sensível e emancipatória.

Em síntese, superar a descontinuidade da ludicidade exige um movimento articulado entre prática docente e política educacional. É preciso que a BNCC assegure o brincar como princípio estruturante também no EF, que os sistemas de ensino promovam formação continuada e garantam

espaços adequados, e que a avaliação contemple dimensões lúdicas como parte da qualidade educacional. Do ponto de vista da psicologia e da neurociência, tais medidas favorecem funções cognitivas superiores (atenção, memória, autorregulação) e contribuem para a regulação emocional, confirmando que o brincar não é apenas direito da infância, mas condição indispensável para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem.

Quadro 5 – Estratégias para a implementação da ludicidade no Ensino Fundamental

Nível	Estratégia
Prática Docente	Jogos de regras em matemática e linguagem; Dramatizações e atividades simbólicas; Espaços de brincadeira livre no cotidiano escolar; Projetos interdisciplinares com base no brincar;
Política Educacional	Revisão da BNCC e currículos escolares; Formação continuada de professores em ludicidade; Previsão de ambientes lúdicos na infraestrutura escolar; Avaliação que contemple experiências lúdicas;

Fonte: Elaboração própria, 2025.

4. Conclusão

A análise aqui proposta permitiu evidenciar que a ludicidade, enquanto linguagem simbólica, cultural e subjetiva, é um elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da aprendizagem significativa. Longe de ser apenas uma estratégia metodológica, ela se apresenta como fundamento para a constituição das funções mentais superiores, para o fortalecimento da subjetividade e para a construção de relações sociais mais humanas e criativas. Autores clássicos e contemporâneos convergem na afirmação da ludicidade como princípio formativo, estruturante da cognição, da expressão e da cultura.

No entanto, ao delimitar o brincar à EI, a BNCC promove uma cisão injustificada entre etapas da Educação Básica, o que resulta em práticas escolares que se afastam das necessidades reais das crianças e desvalorizam sua potência lúdica. Como demonstrado, a ausência de diretrizes claras sobre a continuidade da ludicidade no EF favorece a manutenção de um modelo tecnicista,

centrado em conteúdos prontos e em avaliações padronizadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

As evidências empíricas analisadas — oriundas de pesquisas em escolas públicas da região metropolitana de Belém — demonstram que, quando há intencionalidade docente e organização do ambiente escolar, o brincar permanece como experiência potente nos anos iniciais. Professores comprometidos com a dimensão formativa e de desenvolvimento de seus alunos e alunas.

Assim, torna-se urgente a reformulação do lugar da ludicidade nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas cotidianas. Mais do que reconhecer sua importância, é preciso garantir sua permanência como eixo estruturante do ensino, desde a EI até o EF, pois, a ludicidade deve ser parte da cultura da escola, da formação docente e do projeto político-pedagógico comprometido com a formação e desenvolvimento emancipatório dos sujeitos.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de aprofundamento de pesquisas empíricas e interdisciplinares que investiguem as práticas lúdicas no cotidiano das escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do EF. Estudos que envolvam a escuta de crianças e educadores, observação das rotinas escolares e análise crítica das políticas educacionais podem colaborar significativamente para a ressignificação do lúdico como um valor pedagógico permanente e transformador. O desafio que se impõe é o de romper com os limites impostos por uma escolarização tecnocrática e afirmar, com rigor teórico e sensibilidade ética, que a ludicidade é condição para uma educação mais criativa, significativa e humana.

REFERÊNCIAS

BAÍIA, Maria da Conceição Ferreira; NAKAYAMA, Luiza. A educação ambiental por meio da ludicidade: uma experiência em escolas do entorno do Parque Estadual do Utinga. *Revista Sala Verde Pororoca*, Belém: IEMCI/UFPA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12827>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, André Luiz Rodrigues dos Santos. *Ciranda lúdica: subjetividade, docência e ludicidade*. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto

de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13800>. Acesso em: 22 jun. 2025.

HUIZINGA, J.. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, T. M.. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Pioneira, 2011.

LURIA, A. R.. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

MOCHIUTTI, Solange. *Educação infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA*. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1989>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OLIVEIRA, Michele Alves; AZEVEDO, Gilson Xavier de. *A importância do lúdico no ensino fundamental comparado com a educação infantil*. REEDUC – Revista da Educação da Universidade Estadual de Goiás, Quirinópolis, v. 11, n. 1, p. 30–39, jan./dez. 2014. ISSN 2675-4681.

PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. *A ludicidade na prática docente: análise de dissertações e teses dos programas brasileiros de pós-graduação em educação/2013-2016*. 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PEREIRA, J.. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2016.

RAU, Maria Cristina Trópia Duarte. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 2. ed. rev., atual., ampl.. Curitiba: Ibepex, 2013.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. *Ludicidade: estudos transdisciplinares*. Belém: Editora Açai, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W.. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.