

QUANDO A INFÂNCIA BRINCA, A APRENDIZAGEM ACONTECE: LUDICIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WHEN CHILDHOOD PLAYS, LEARNING HAPPENS: PLAYFULNESS AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Elis Ramos Araújo Baranoski

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Doraci Magno da Silva

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Edenilda Januário da Silva Gotardi

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Ferdinand Mendes da Silva

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão

Aristóteles Lopes de Carvalho

Especialização em Língua portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.847>

Aceito em: 05.09.2026

Resumo: O presente trabalho discute a ludicidade como dimensão constitutiva da Educação Infantil, compreendendo o brincar não como intervalo, recompensa ou simples estratégia para tornar conteúdos mais atraentes, mas como experiência por meio da qual a criança interpreta o mundo, produz sentidos, estabelece relações, movimenta-se, imagina e aprende. A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica, construída a partir do diálogo entre estudos que abordam brincadeira, desenvolvimento infantil, formação docente e organização das práticas pedagógicas. A análise evidencia que jogos, brinquedos, faz de conta, exploração corporal e situações de livre escolha podem favorecer processos cognitivos, afetivos, sociais, motores e linguísticos quando inseridos em contextos que respeitam a participação infantil. Também se destaca que a intencionalidade pedagógica não deve ser confundida com controle excessivo: o professor planeja ambientes, seleciona materiais, observa, intervém quando necessário e cria condições para que a criança tenha autoria. A formação continuada aparece como espaço relevante para que os profissionais revisem concepções, compartilhem experiências e qualifiquem a presença do brincar no cotidiano. Conclui-se que uma pedagogia comprometida com a infância precisa assegurar tempo, espaço, materiais, relações e mediações que reconheçam o brincar como direito e como forma legítima de aprender e se desenvolver.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Brincar. Aprendizagem. Prática pedagógica.

Abstract: This article discusses playfulness as a constitutive dimension of Early Childhood Education, understanding play not as a break, reward, or merely a strategy to make content more attractive, but as an experience through which children interpret the world, create meanings, establish relationships, move, imagine, and learn. This qualitative bibliographic study draws on works addressing play, child development, teacher education, and pedagogical practices. The analysis indicates that games, toys, pretend play, bodily exploration, and opportunities for free choice can support cognitive, emotional, social, motor, and linguistic development when children are recognized as active participants. Pedagogical intentionality should not be confused with excessive control: teachers organize environments, select materials, observe, intervene when necessary, and create conditions for children's agency. Continuing teacher education is also relevant for reviewing conceptions, sharing experiences, and strengthening the place of play in everyday practice. The study concludes that a pedagogy committed to childhood must ensure time, space, materials, relationships, and mediation that recognize play as both a right and a legitimate way of learning and developing.

Keywords: Early Childhood Education. Playfulness. Play. Learning. Pedagogical practice.

1 Introdução

Brincar é uma das formas mais intensas de a criança estar no mundo. Ao transformar uma caixa em casa, um pedaço de tecido em capa, um conjunto de peças em cidade ou uma sequência de gestos em narrativa, ela não apenas se diverte: observa, compara, representa, comunica, experimenta regras e reorganiza experiências. Na Educação Infantil, reconhecer essa potência exige ultrapassar a ideia de que o brincar ocupa apenas o tempo que sobra depois das atividades consideradas “sérias”. A brincadeira possui sentido próprio para a infância e, justamente por isso, pode produzir aprendizagens que não cabem em uma lógica restrita de exercícios e respostas prontas.

Carmo et al. (2017) compreendem a ludicidade como experiência ligada à liberdade, ao prazer, à socialização e ao desenvolvimento, destacando que as brincadeiras permitem à criança experimentar situações, compartilhar vivências e expressar sentimentos. Soares (2021), ao aproximar brincar e formação continuada, reforça que a brincadeira precisa atravessar o trabalho educativo e ser tematizada entre os profissionais. Velho et al. (2026), por sua vez, problematizam o risco de transformar a ludicidade em atividade excessivamente dirigida, preservando a aparência do brincar e reduzindo sua abertura para escolha e criação.

Essas contribuições permitem formular uma questão central: como organizar práticas pedagógicas que reconheçam a potência educativa do brincar sem retirar da criança a possibilidade de inventar, escolher, negociar e atribuir sentidos às experiências? A pergunta é relevante porque a presença de brinquedos ou jogos em uma sala não garante, por si só, uma pedagogia lúdica.

O modo como o tempo é organizado, a liberdade oferecida, a intervenção adulta, os materiais disponíveis e as expectativas de aprendizagem interferem diretamente na qualidade da experiência.

O objetivo deste artigo é analisar a ludicidade na Educação Infantil em sua relação com aprendizagem, desenvolvimento, mediação docente e formação profissional. Busca-se discutir o brincar como direito e linguagem da infância; compreender suas contribuições para diferentes dimensões do desenvolvimento; examinar o lugar do professor na organização das experiências; e refletir sobre condições pedagógicas e institucionais necessárias para que a ludicidade faça parte do cotidiano sem ser reduzida a recurso didático ocasional.

2 Percorso metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A análise foi construída a partir de produções selecionadas que discutem a ludicidade na Educação Infantil sob perspectivas complementares, envolvendo brincadeira, aprendizagem, desenvolvimento, formação de professores, mediação pedagógica e organização do cotidiano. O propósito não foi contabilizar ocorrências ou estabelecer uma hierarquia entre autores, mas colocar argumentos em diálogo e identificar questões capazes de ampliar a compreensão do brincar como experiência educativa.

A leitura do material foi orientada por núcleos temáticos: concepções de ludicidade; brincar como direito da criança; relações entre aprendizagem e desenvolvimento; autonomia e produção de significados; mediação docente; jogos e brinquedos; formação continuada; espaços, tempos e condições institucionais. Esses eixos foram utilizados como referências de análise, sem fragmentar artificialmente temas que aparecem interligados nas práticas da Educação Infantil.

Soares (2021) oferece contribuição específica ao situar a brincadeira no contexto da formação continuada, destacando a circulação de saberes e enunciados docentes sobre o brincar. Carmo et al. (2017) aproximam ludicidade, Psicologia Histórico-Cultural e direitos da infância, enfatizando interação social, cultura e desenvolvimento. Velho et al. (2026) acrescentam uma análise recente sobre mediação, participação infantil, condições institucionais e equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e liberdade.

A escrita prioriza sínteses interpretativas e citações indiretas, de modo a preservar as ideias das fontes sem reproduzir extensamente seus textos. A discussão também mobiliza autores presentes nas referências das próprias obras, como Vigotsky, Brougère, Huizinga, Kishimoto, Nóvoa e Moyles, quando suas contribuições ajudam a esclarecer os argumentos. Dessa forma, o percurso metodológico mantém o foco na análise temática e evita transformar o artigo em uma sucessão de resumos isolados.

3 O brincar como direito e experiência da infância

A valorização da ludicidade começa pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Brincar não é prêmio concedido após o cumprimento de tarefas, tampouco concessão

do adulto. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente inserem educação, lazer e liberdade no campo dos direitos, deslocando a infância de uma posição de tutela absoluta para uma concepção que reconhece proteção, participação e dignidade. Carmo et al. (2017) articulam esse percurso histórico à necessidade de compreender a Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, e não somente de cuidado.

Esse reconhecimento jurídico ganha densidade pedagógica quando se observa que a brincadeira constitui uma forma própria de ação infantil. Soares (2021) assinala que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil colocam interações e brincadeira como eixos das práticas pedagógicas. Isso significa que o brincar não deveria aparecer como atividade periférica, mas como referência para organizar relações, tempos, espaços e propostas.

Considerar a brincadeira um direito também impede que sua presença dependa exclusivamente do comportamento da criança. Quando o brincar é retirado como punição ou oferecido somente depois de uma atividade “de verdade”, comunica-se uma hierarquia na qual a experiência lúdica vale menos do que exercícios formais. Essa lógica contradiz a compreensão de infância presente nos estudos analisados, que associam o brincar à expressão, à cultura, à socialização e à construção de conhecimentos.

A defesa do direito de brincar, portanto, não equivale a defender ausência de planejamento. O compromisso da instituição é criar condições para que a experiência aconteça com qualidade: espaços seguros e desafiadores, materiais variados, tempos que permitam continuidade, convivência entre pares e adultos atentos. O direito se concretiza no cotidiano, e não apenas em documentos. É nesse encontro entre garantia institucional e experiência vivida que a ludicidade se torna parte efetiva da Educação Infantil.

4 Ludicidade para além do passatempo

Uma das dificuldades recorrentes na discussão sobre ludicidade está em confundir qualquer atividade agradável com brincadeira ou, em sentido inverso, considerar o brincar apenas uma forma de recreação sem valor educativo. Carmo et al. (2017), dialogando com Huizinga e Brougère, destacam a liberdade e o envolvimento como elementos importantes da experiência lúdica. A criança participa porque encontra sentido na ação, e não apenas porque precisa alcançar um resultado definido externamente.

Velho et al. (2026) propõem compreender a ludicidade menos como conjunto de técnicas e mais como qualidade da experiência. Essa distinção é relevante: um jogo didático pode ser executado mecanicamente, com respostas previamente esperadas e pouca possibilidade de criação; por outro lado, uma situação simples com objetos cotidianos pode tornar-se profundamente lúdica quando mobiliza curiosidade, imaginação, desafio e interação. A presença de cores, brinquedos ou regras não basta para caracterizar uma prática como centrada na infância.

A compreensão da ludicidade como experiência que articula diferentes dimensões do desenvolvimento amplia o olhar do professor. Em vez de perguntar apenas “qual jogo ensinará

este conteúdo?”, torna-se possível questionar “que experiências esta proposta permite?”, “que decisões as crianças podem tomar?” e “que relações estão sendo construídas?”. Essa mudança de perspectiva desloca a prática de uma lógica instrumental para uma abordagem mais atenta aos processos vividos pelas crianças (Carmo et al., 2017; Velho et al., 2026).

A ludicidade não precisa ser oposta à aprendizagem. O problema surge quando brincar é valorizado somente porque serviria a um conteúdo externo à própria experiência. Na Educação Infantil, aprender inclui explorar, repetir, imaginar, negociar, testar possibilidades, observar o outro e produzir significados. A brincadeira pode acolher todos esses movimentos sem precisar ser convertida em ficha, exercício ou produto final.

5 Aprendizagem e desenvolvimento nas experiências lúdicas

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento ocupam lugar relevante nas discussões sobre a Educação Infantil, sobretudo quando se reconhece que a construção do conhecimento ocorre no contato com outras pessoas, com a cultura e com as situações vivenciadas cotidianamente. Na perspectiva histórico-cultural apresentada por Carmo et al. (2017), o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às interações sociais. Dessa forma, aprender não constitui uma ação restrita ao indivíduo, mas um processo atravessado pela linguagem, pelas relações e pelas oportunidades de participação oferecidas nos diferentes contextos.

O brincar ganha especial importância nesse percurso porque coloca a criança diante de situações que exigem observação, iniciativa e tomada de decisão. Ao construir com blocos, por exemplo, ela compara tamanhos, testa formas de equilíbrio, reorganiza peças e conversa com os colegas sobre o uso dos materiais. Não se trata de executar uma sequência previamente determinada. O conhecimento vai sendo elaborado enquanto a ação acontece, a partir dos problemas que surgem e das soluções encontradas.

Carmo et al. (2017) ressaltam que aquilo que inicialmente é realizado com auxílio pode, progressivamente, tornar-se uma conquista mais autônoma. Adultos e outras crianças participam desse movimento ao oferecer referências, compartilhar maneiras de fazer e apresentar possibilidades ainda não percebidas. A ajuda, nesse caso, não significa antecipar respostas, mas favorecer condições para que novos caminhos sejam descobertos.

Essa compreensão aproxima-se da noção de zona de desenvolvimento proximal discutida por Vigotsky. Há conhecimentos e ações já consolidados e outros que ainda estão em processo de construção. A presença de alguém mais experiente pode contribuir para esse avanço quando oferece apoio adequado à situação. Em vez de realizar a tarefa pela criança, o outro cria condições para que ela avance gradativamente e amplie sua independência.

Nas atividades coletivas, esse movimento pode ser observado de maneira bastante concreta. Quem ainda não conhece determinado jogo, por exemplo, costuma acompanhar os colegas antes de participar. Observa os movimentos, percebe as regras e experimenta aos poucos. Depois de algumas tentativas, já consegue envolver-se com maior segurança e, em certos momentos, passa

até mesmo a orientar quem está começando. A aprendizagem surge, assim, da convivência e das trocas estabelecidas entre os participantes.

A linguagem também se amplia nesses encontros. No faz de conta, é necessário combinar personagens, comunicar intenções, sustentar diálogos e reorganizar o enredo quando aparecem novas ideias. As falas produzidas nesses momentos não são apenas complementos da atividade. Elas revelam tentativas de argumentar, explicar, negociar e compreender o ponto de vista do outro.

Os desafios encontrados durante o brincar igualmente podem favorecer avanços. Uma torre que cai, uma peça que não se encaixa ou uma estratégia que deixa de funcionar exige reorganização. Diante dessas situações, oferecer imediatamente a resposta nem sempre é a intervenção mais adequada. Perguntas que estimulem a observação e a busca de alternativas podem ajudar sem retirar o protagonismo de quem está tentando resolver o problema.

Nesse contexto, o erro adquire outro significado. Aquilo que não ocorre como esperado pode levar a novas tentativas e à revisão das escolhas realizadas. Desmontar, reconstruir, trocar um objeto, modificar uma regra ou solicitar ajuda são movimentos que fazem parte do processo. A possibilidade de tentar novamente, sem que cada ação seja imediatamente classificada como certa ou errada, favorece a confiança para enfrentar situações mais complexas.

Velho et al. (2026) relacionam a ludicidade às dimensões cognitiva, social, emocional, motora e linguística, ressaltando o caráter integrado do desenvolvimento infantil. Essa compreensão evita que o brincar seja analisado apenas pelo conteúdo escolar que eventualmente possa ser identificado nele. Uma única situação pode mobilizar conhecimentos e habilidades diferentes ao mesmo tempo.

Uma brincadeira de mercado ilustra bem essa integração. Ao organizar produtos, distribuir funções e representar situações de compra e venda, surgem contagens, comparações, diálogos, escolhas e negociações. Quem assume o papel de vendedor precisa comunicar-se com os demais; quem representa o cliente toma decisões e participa da construção da cena. Os papéis podem mudar, novas situações podem ser incorporadas e pequenos conflitos precisam ser solucionados pelo grupo. Conhecimentos matemáticos, linguagem, relações sociais e emoções aparecem articulados dentro de uma mesma vivência.

Algo semelhante ocorre nas propostas que envolvem movimento. Correr, saltar, equilibrar-se ou percorrer um circuito requer percepção espacial, coordenação e controle corporal. Quando essas ações são realizadas com outras pessoas, entram em cena ainda a espera, a cooperação e o cuidado com quem compartilha o mesmo espaço. O corpo não atua separado do pensamento ou das relações sociais; todos esses aspectos participam da ação.

No campo simbólico, a imaginação permite reorganizar elementos da realidade. Uma caixa pode se transformar em carro, cadeiras podem compor um ônibus e pedaços de papel assumir a função de dinheiro. Ao atribuir novos significados aos objetos, a criança reelabora referências

que fazem parte de seu universo e constrói narrativas próprias. O cotidiano é retomado, mas não simplesmente reproduzido.

É justamente nessa transformação que a criatividade se manifesta. Mesmo quando parte de algo conhecido, cada participante seleciona elementos, altera acontecimentos e combina referências de maneira particular. Os mesmos materiais podem originar histórias completamente diferentes, pois carregam os sentidos construídos por quem brinca. A ação lúdica revela, desse modo, formas singulares de interpretar situações, sentimentos e acontecimentos.

As trocas entre pares também possuem valor formativo. Muitas descobertas acontecem sem intervenção direta do adulto. Um colega demonstra como utilizar determinado objeto, outro sugere uma solução e alguém propõe uma mudança nas regras. Esse compartilhamento permite conhecer outras maneiras de pensar e agir, ampliando o repertório do grupo.

Naturalmente, a convivência também produz divergências. Disputas por objetos, desacordos sobre personagens e opiniões diferentes sobre o rumo de uma atividade são acontecimentos comuns. Em vez de serem compreendidos apenas como problemas a eliminar, podem constituir oportunidades para aprender a expressar desejos, ouvir argumentos e construir acordos. A atuação docente torna-se necessária quando o grupo precisa de apoio para encontrar alternativas, sem que isso signifique resolver antecipadamente todos os impasses.

As emoções atravessam essas situações de maneira igualmente significativa. Descobertas podem gerar entusiasmo, dificuldades provocam frustração e novos desafios podem despertar insegurança. Há ainda a satisfação de conseguir algo depois de diversas tentativas. A maneira como cada um reage oferece informações importantes sobre seu percurso e ajuda o professor a compreender necessidades que nem sempre aparecem em atividades mais estruturadas.

Observar esses movimentos, entretanto, não significa transformar cada momento lúdico em avaliação formal. O olhar pedagógico acompanha processos. Mudanças aparentemente pequenas — aproximar-se de um grupo, permanecer mais tempo envolvido em determinada proposta, ampliar o vocabulário ou procurar novas estratégias diante de um obstáculo — podem revelar avanços importantes.

Por essa razão, falar em desenvolvimento integral requer atenção ao que efetivamente acontece no cotidiano. Velho et al. (2026) destacam a articulação entre aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e linguísticos. O desafio está em perceber como essas dimensões se encontram nas ações realizadas, evitando separar artificialmente processos que se manifestam de forma interligada.

A observação também oferece elementos para o planejamento. Conhecer os interesses do grupo permite organizar ambientes e selecionar recursos capazes de ampliar aquilo que já está sendo investigado. Se construções despertam curiosidade, novos formatos, caixas, blocos ou tubos podem enriquecer as possibilidades. Quando surgem cenas relacionadas a restaurantes, mercados ou outras situações sociais, diferentes objetos podem ser incorporados para favorecer a continuidade das narrativas.

Agir dessa maneira não significa abandonar a intencionalidade pedagógica. Ao contrário, pressupõe conhecimento suficiente para identificar possibilidades de aprendizagem sem determinar antecipadamente todas as respostas. O professor prepara o ambiente, acompanha o envolvimento do grupo e intervém quando percebe que sua presença pode favorecer novas descobertas. Há intenção, mas também abertura para acontecimentos não previstos.

O tempo é outro aspecto fundamental. Algumas situações precisam continuar por mais de um encontro para ganhar complexidade. Uma construção pode receber novos elementos no dia seguinte, enquanto uma narrativa de faz de conta pode ser retomada com outros personagens. Voltar ao que já foi vivido não representa estagnação. A cada retomada podem aparecer estratégias diferentes, novas perguntas e outras formas de participação.

A continuidade possibilita acompanhar mudanças que dificilmente seriam percebidas em propostas isoladas. Quem antes permanecia apenas observando pode começar a participar; alguém que assumia sempre a mesma função pode experimentar outro papel; uma dificuldade enfrentada anteriormente pode ser solucionada de maneira diferente. O desenvolvimento torna-se mais visível quando há oportunidade de acompanhar trajetórias e não somente resultados pontuais.

Soares (2021) acrescenta a essa discussão a importância de abordar o brincar nos processos de formação continuada. A autora destaca a formação como espaço de circulação de saberes, relatos e práticas relacionados ao cotidiano da Educação Infantil. Essa aproximação permite que acontecimentos vividos com as crianças se transformem em objeto de reflexão profissional.

Analisar coletivamente essas situações contribui para perceber que nem toda intervenção realizada com intenção educativa favorece a participação. Quando o adulto escolhe personagens, distribui materiais, determina cada etapa e estabelece previamente o resultado, pouco resta para ser decidido pelo grupo. Em outros momentos, uma presença mais discreta possibilita que ideias próprias apareçam e que soluções sejam construídas coletivamente.

Reconhecer quando falar, perguntar, ajudar ou apenas acompanhar constitui parte do trabalho docente. Não existe uma resposta única para todas as situações. Certos momentos exigem apoio mais direto; outros pedem tempo para exploração. Às vezes, reorganizar o espaço é suficiente. Em outras ocasiões, um material diferente ou uma pergunta pode provocar novos caminhos. Essa leitura da situação depende de observação e conhecimento do grupo.

A qualidade do brincar resulta, portanto, da relação estabelecida entre pessoas, ambientes, materiais e organização do tempo. Nenhum desses elementos garante isoladamente uma experiência significativa. Uma sala repleta de brinquedos pode oferecer poucas possibilidades quando tudo é controlado pelo adulto. Em contrapartida, objetos simples podem sustentar investigações complexas se houver liberdade para combiná-los, transformá-los e compartilhar descobertas.

Compreender aprendizagem e desenvolvimento por essa perspectiva significa reconhecer uma infância ativa. A criança interpreta aquilo que encontra, modifica propostas, cria alternativas

e atribui sentidos ao que vive. Ela não é apenas destinatária de conhecimentos previamente organizados. Ao relacionar experiências anteriores com situações novas, amplia gradativamente suas formas de comunicar, pensar, movimentar-se e conviver.

Nesse cenário, ensinar e brincar não precisam ocupar lados opostos. O trabalho docente está justamente em criar condições para que curiosidade, imaginação, interação e investigação encontrem espaço no cotidiano. Planejamento e liberdade podem coexistir quando a intervenção respeita os percursos construídos pelas crianças. Dessa forma, a ludicidade preserva sua característica própria da infância e, ao mesmo tempo, constitui um contexto fecundo para aprender e se desenvolver.

6 Imaginação, criatividade e produção de significados

A imaginação ocupa lugar central na brincadeira infantil. Ao fazer de conta, a criança não abandona a realidade; ela a reelabora. Elementos do cotidiano são reorganizados, personagens ganham novas funções e objetos recebem significados que ultrapassam seu uso convencional. Soares (2021), apoiando-se em Vigotsky, trata o brincar como atividade fundamental na infância e relaciona sua presença à produção de sentidos no cotidiano da Educação Infantil.

Carmo et al. (2017) também destacam que brinquedos e brincadeiras são atravessados pela cultura. As crianças não inventam a partir do vazio: apropriam-se de imagens, narrativas, gestos, relações e objetos presentes no meio social e os transformam em suas experiências. Essa dimensão cultural explica por que brincadeiras mudam entre grupos, épocas e contextos e por que observar o brincar permite conhecer algo sobre as referências que circulam na vida infantil.

A criatividade, nesse sentido, não é habilidade restrita a atividades artísticas. Ela aparece quando a criança encontra usos inesperados para materiais, combina regras, constrói personagens, resolve problemas e altera o rumo de uma narrativa. Uma prática excessivamente prescrita pode reduzir essas possibilidades. Velho et al. (2026) chamam atenção para a importância de experiências abertas, nas quais seja possível repetir, inventar e mudar de direção.

O papel pedagógico não está em produzir criatividade por comando, mas em oferecer condições para que ela aconteça. Materiais não estruturados, objetos de diferentes texturas, elementos da natureza, tecidos, caixas, blocos, livros, fantasias e espaços reorganizáveis podem ampliar as possibilidades de ação. Mais importante do que a quantidade de recursos é a abertura de uso: um material que admite diferentes significados tende a favorecer autoria e imaginação.

7 Jogos, regras e convivência

Os jogos introduzem outra dimensão relevante da ludicidade: a relação entre liberdade, regras e convivência. Em situações lúdicas compartilhadas, as crianças podem experimentar acordos, cooperação, tomada de decisões e formas de organizar a ação com os pares (Carmo et al., 2017; Velho et al., 2026). Quando participa de uma situação com regras, a criança precisa

considerar não apenas seu desejo imediato, mas também acordos compartilhados e ações dos demais participantes.

Isso não significa transformar todo jogo em treinamento disciplinar. Regras também podem ser discutidas, negociadas e modificadas, especialmente quando o objetivo é ampliar a participação. O valor educativo está no processo de compreender por que determinada regra existe, o que acontece quando ela muda e como o grupo pode resolver impasses. Assim, a criança aprende que a convivência envolve reciprocidade e que acordos coletivos podem ser construídos.

Nos jogos simbólicos, as regras podem aparecer de forma implícita. Uma criança que assume o papel de médica, motorista ou cozinheira mobiliza conhecimentos sociais sobre essas posições, ainda que transforme livremente a situação. Nas brincadeiras tradicionais, cantigas e jogos corporais, regras transmitidas culturalmente convivem com variações produzidas pelo grupo. Em ambos os casos, a experiência articula cultura e criação.

A mediação do professor precisa considerar idade, experiência do grupo e complexidade da proposta. Em alguns momentos, será necessário explicar ou demonstrar; em outros, observar e permitir que as próprias crianças resolvam divergências. A intervenção ganha qualidade quando protege a participação sem ocupar o lugar das decisões infantis. O objetivo não é evitar todo conflito, mas ajudar a transformá-lo em oportunidade de diálogo, negociação e aprendizagem social.

8 Brinquedos, materiais e espaços que convidam a brincar

A organização do ambiente comunica expectativas sobre a infância. Espaços em que os materiais permanecem inacessíveis, são utilizados apenas sob comando ou precisam retornar rapidamente a uma única configuração oferecem menos oportunidades de exploração. A organização de ambientes que favoreçam brincadeira, criatividade, interação e diferentes possibilidades de ação constitui parte importante do trabalho pedagógico na Educação Infantil (Soares, 2021; Velho et al., 2026).

Entretanto, a ludicidade não deve ficar confinada à brinquedoteca. Soares (2021) propõe pensar uma instituição brincante, na qual o brincar permeie o conjunto do trabalho educativo. Essa perspectiva amplia o foco: corredores, pátios, salas, áreas externas e espaços de transição também podem acolher investigações e brincadeiras, desde que sejam organizados com segurança e intencionalidade.

A seleção de materiais merece cuidado. Brinquedos industrializados podem enriquecer experiências, mas não são a única possibilidade. Elementos simples e não estruturados favorecem combinações variadas porque não determinam antecipadamente o que a criança deve fazer. Caixas, potes, tubos, tecidos, peças de encaixe, sementes, folhas e objetos de uso cotidiano, quando adequados à faixa etária e às condições de segurança, podem provocar explorações diversas.

O ambiente precisa ainda considerar acessibilidade e participação. Materiais devem estar visíveis e, quando possível, ao alcance das crianças; percursos precisam permitir circulação; diferentes formas de comunicação e exploração devem ser contempladas. Uma organização inclusiva evita que a ludicidade dependa de um único tipo de habilidade. Assim, o espaço deixa de ser cenário e passa a atuar como componente pedagógico das experiências.

9 Mediação docente: entre presença e controle

A discussão sobre mediação docente exige equilíbrio. Ausência completa do adulto pode significar perda de oportunidades de apoio, ampliação e proteção; controle excessivo pode retirar da brincadeira justamente sua imprevisibilidade e autoria. Velho et al. (2026) diferenciam intencionalidade pedagógica de controle, defendendo que o professor pode planejar ambientes, selecionar materiais, observar e realizar intervenções pontuais sem antecipar cada ação da criança.

Essa concepção modifica a imagem do professor como alguém que precisa dirigir continuamente a atividade. Em muitos momentos, a intervenção mais adequada é uma pergunta aberta, a introdução de um novo objeto, o apoio a uma negociação ou a reorganização do espaço. Em outros, o professor pode simplesmente observar. A qualidade da mediação depende de compreender o que está acontecendo antes de intervir.

Carmo et al. (2017) afirmam que cabe ao professor acompanhar e motivar as crianças, preservando a possibilidade de escolha. Soares (2021) reforça que a reflexão sobre o brincar nos processos formativos pode aproximar conhecimentos profissionais e situações concretas do cotidiano. Essas contribuições mostram que mediar exige conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sensibilidade para ler a situação e clareza sobre os objetivos educacionais, mas também disponibilidade para acolher caminhos não previstos.

Uma mediação respeitosa evita perguntas que transformem toda brincadeira em verificação de conteúdo. Se a criança constrói uma torre, não é necessário converter imediatamente a experiência em interrogatório sobre cores, números e formas. Esses conhecimentos podem surgir de maneira pertinente, mas a intervenção precisa preservar o fluxo da ação. O professor ensina também quando sustenta condições para a investigação infantil continuar.

10 Planejamento com abertura para o imprevisto

Planejar experiências lúdicas não significa escrever um roteiro rígido do que cada criança deverá fazer. O planejamento pode definir intenções, preparar ambientes, selecionar materiais e prever formas de acompanhamento, mantendo espaço para acontecimentos que emergem do grupo. Velho et al. (2026) defendem a abertura do percurso como critério importante para uma prática lúdica consistente, pois a brincadeira ganha potência quando admite diferentes soluções, repetições e mudanças de direção.

Na Educação Infantil, o imprevisto não deve ser entendido como falha do planejamento. Uma pergunta inesperada, um objeto que desperta interesse ou uma narrativa criada pelas crianças pode abrir possibilidades mais significativas do que a sequência inicialmente prevista. O professor atento reconhece esses movimentos e decide quando vale prolongá-los, retomá-los em outro momento ou introduzir novos elementos.

Essa flexibilidade exige clareza pedagógica. Sem objetivos amplos e conhecimento do grupo, a abertura pode se transformar em improvisação permanente. O planejamento precisa registrar o que se pretende favorecer, mas sem definir antecipadamente todas as respostas. Pode-se planejar uma exploração de água e recipientes visando comparação, linguagem, coordenação e interação, por exemplo, sem exigir que todas as crianças realizem os mesmos procedimentos.

O registro posterior completa o ciclo. Fotografias institucionais autorizadas, anotações, falas das crianças, produções e observações ajudam o professor a compreender interesses, avanços e necessidades. A documentação permite que o planejamento seguinte dialogue com o que realmente aconteceu, tornando a prática mais responsiva e menos baseada em sequências prontas desconectadas do grupo.

11 O tempo da criança e a continuidade das experiências

O tempo institucional nem sempre coincide com o tempo da brincadeira. Rotinas muito fragmentadas podem interromper experiências justamente quando as crianças começam a aprofundar relações, construir narrativas ou resolver problemas. Velho et al. (2026) observam que propostas significativas podem exigir repetição e continuidade. A criança frequentemente deseja retomar uma construção, reencontrar personagens ou repetir um jogo para experimentar novas possibilidades.

Repetir não significa permanecer no mesmo lugar. Ao voltar a uma brincadeira conhecida, a criança pode introduzir novas regras, aperfeiçoar movimentos, ampliar a linguagem ou assumir outro papel. A repetição oferece segurança e, ao mesmo tempo, abre espaço para variações. O professor que observa essas mudanças consegue reconhecer aprendizagem onde uma visão apressada enxergaria apenas “mais do mesmo”.

A rotina precisa garantir previsibilidade sem se tornar inflexível. Crianças pequenas se beneficiam de referências estáveis para alimentação, higiene, descanso e transições, mas isso não impede ajustes quando uma experiência mobiliza intensamente o grupo. O desafio pedagógico está em equilibrar necessidades coletivas e continuidade das investigações infantis.

Valorizar o tempo da criança também significa reduzir a pressa por produtos finais. Nem toda brincadeira precisa resultar em cartaz, ficha, fotografia ou atividade registrada no papel. Muitas aprendizagens permanecem no corpo, na linguagem, nas relações e nas estratégias construídas. A observação docente permite documentar esses processos sem exigir que a criança interrompa a experiência para provar que aprendeu.

12 Formação continuada e construção de uma instituição brincante

A presença qualificada do brincar depende das concepções que orientam o trabalho docente. Soares (2021) mostra a relevância de tematizar a brincadeira nos processos de formação continuada, criando oportunidades para compartilhar saberes, relatos, projetos e práticas. A formação, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de técnicas; constitui espaço de diálogo sobre o que os professores observam, fazem e pensam no cotidiano.

Quando a equipe analisa coletivamente situações reais, torna-se possível perceber contradições que passariam despercebidas. Uma proposta pode ser chamada de lúdica e, ao mesmo tempo, oferecer pouca escolha; um espaço pode possuir muitos brinquedos e permanecer pouco acessível; uma rotina pode reservar horário para brincar, mas interromper constantemente as experiências. A reflexão compartilhada ajuda a deslocar o foco da intenção declarada para os efeitos concretos da organização pedagógica.

Soares (2021) aproxima formação e trabalho docente, dialogando com Nóvoa para defender processos vinculados à profissão e aos contextos de atuação. Essa relação é especialmente importante na Educação Infantil, porque o brincar envolve decisões sutis de observação, presença, intervenção e organização do ambiente. Tais decisões dificilmente são aprendidas por meio de receitas universais.

Uma instituição brincante se constrói quando o compromisso com a ludicidade é coletivo. Gestão, coordenação e professores precisam assegurar tempos de planejamento, estudo e avaliação das práticas. A formação continuada ganha sentido quando retorna ao cotidiano: o que mudou na organização dos espaços? Como as crianças responderam? Que brincadeiras surgiram? Onde houve excesso de direção? Que materiais ampliaram participação? Perguntas assim transformam experiência em conhecimento profissional.

13 Ludicidade, autonomia e participação infantil

Autonomia não significa deixar a criança sem apoio, mas ampliar sua capacidade de agir, escolher, comunicar preferências e participar de decisões compatíveis com sua experiência. As experiências lúdicas podem favorecer escolhas, negociações e diferentes formas de participação infantil, enquanto Velho et al. (2026) reforçam a participação como critério para analisar a qualidade dessas experiências.

Na prática, participação pode aparecer em escolhas aparentemente simples: selecionar materiais, decidir parceiros, propor personagens, modificar uma regra, escolher onde continuar uma construção ou sugerir outro uso para um objeto. Quando todas as etapas são determinadas pelo adulto, a criança pode executar com eficiência e ainda assim ter pouca autoria. O desafio é preservar objetivos educacionais sem transformar participação em obediência.

A escuta infantil faz parte desse processo. Escutar não se reduz a perguntar o que a criança quer e atender automaticamente. Envolve observar gestos, silêncios, aproximações, recusas,

repetições, falas e formas de envolvimento. Crianças pequenas comunicam interesses de modos variados, e o professor precisa interpretar essas manifestações sem substituir sua voz.

A participação também precisa contemplar diferenças entre as crianças. Algumas entram rapidamente em brincadeiras coletivas; outras observam por mais tempo, preferem pequenos grupos ou necessitam de apoio para compreender regras e iniciar interações. Uma pedagogia lúdica inclusiva oferece diferentes portas de entrada. O objetivo não é obrigar todos a brincar da mesma maneira, mas criar condições para que cada criança encontre formas significativas de presença e relação.

14 O brincar, a cultura e as relações sociais

A brincadeira é atravessada pela cultura. Carmo et al. (2017), apoiando-se em Brougère, destacam que a criança se apropria de códigos culturais e os reelabora nas experiências lúdicas. Personagens, objetos, profissões, relações familiares, mídias, festas, músicas e práticas comunitárias podem aparecer no faz de conta, revelando como as crianças interpretam o mundo ao redor.

Esse processo não é mera reprodução. Ao brincar, a criança combina referências, exagera situações, inverte papéis e cria alternativas. A cultura fornece materiais simbólicos, mas a brincadeira os transforma. Por isso, observar o brincar pode ajudar o professor a conhecer repertórios do grupo e perceber temas que merecem ser ampliados, problematizados ou acolhidos.

A dimensão cultural também exige atenção à diversidade. Materiais, livros, bonecos, imagens e narrativas precisam evitar representações estreitas da infância e oferecer contato com diferentes modos de viver. A ludicidade pode favorecer encontros entre repertórios quando o ambiente permite que as crianças tragam experiências de suas famílias e comunidades sem que uma única forma de vida seja tratada como padrão.

Nas relações sociais, brincar envolve aproximações e conflitos. Crianças disputam objetos, combinam papéis, recusam propostas, formam alianças e reconstroem acordos. Esses acontecimentos não são interrupções externas à aprendizagem; fazem parte da experiência de conviver. A mediação adulta precisa proteger as crianças e, ao mesmo tempo, ajudá-las a desenvolver recursos para expressar desejos, ouvir o outro e buscar soluções compartilhadas.

15 Desafios para que o brincar não se torne apenas discurso

A valorização do brincar é amplamente afirmada no campo da Educação Infantil, mas sua efetivação encontra obstáculos. Velho et al. (2026) registram desafios relacionados a recursos, espaços, sobrecarga profissional e formação continuada, mostrando que a qualidade das experiências não depende somente da vontade individual do professor. Uma instituição pode defender a ludicidade em seu projeto pedagógico e, ainda assim, organizar rotinas que deixam pouco tempo para brincadeiras prolongadas.

Outro desafio é a escolarização precoce. A preocupação com aprendizagens futuras pode levar à substituição progressiva de experiências lúdicas por tarefas repetitivas, fichas e exercícios formais. Isso não significa que linguagem escrita, matemática, ciências ou artes devam ficar fora da Educação Infantil. Significa que esses conhecimentos podem ser explorados em experiências coerentes com a infância, sem antecipar modelos de ensino próprios de etapas posteriores.

Também é necessário evitar a instrumentalização permanente. Quando toda brincadeira precisa ensinar um conteúdo previamente definido, a criança perde espaço para formular seus próprios problemas. O professor pode reconhecer aprendizagens que emergem da experiência sem transformar cada momento em atividade avaliativa. A intencionalidade pedagógica pode estar na organização das condições e na qualidade da observação, não apenas na direção explícita.

Por fim, a formação docente precisa acompanhar as mudanças da prática. Soares (2021) demonstra que discutir o brincar em processos formativos favorece compartilhamento de saberes e revisão de concepções. Uma política institucional comprometida com a ludicidade deve combinar formação, tempo de planejamento, materiais, espaços adequados e acompanhamento pedagógico. Sem essa articulação, o brincar corre o risco de permanecer como princípio valorizado no discurso e limitado no cotidiano.

16 Contribuições para uma prática pedagógica centrada na infância

A análise desenvolvida permite compreender que uma prática pedagógica lúdica não se define pela adoção de uma atividade específica. Ela se reconhece na forma como a criança é posicionada na experiência. Quando há possibilidade de escolha, exploração, comunicação, movimento, criação e negociação, a ludicidade deixa de ser adorno metodológico e passa a compor a própria organização do trabalho educativo.

O professor assume papel decisivo, mas não como controlador de todos os acontecimentos. Sua responsabilidade envolve conhecer o grupo, preparar ambientes, selecionar materiais, garantir segurança, observar processos e intervir de modo proporcional às necessidades. A mediação de qualidade amplia possibilidades sem ocupar o lugar da ação infantil. Essa postura exige conhecimento, sensibilidade e reflexão contínua.

As contribuições de Carmo et al. (2017), Soares (2021) e Velho et al. (2026) convergem na valorização do brincar e, ao mesmo tempo, ajudam a evitar uma compreensão simplificada. A brincadeira envolve liberdade, mas acontece em contextos sociais; favorece aprendizagem, mas não precisa ser convertida em exercício; requer planejamento, mas não combina com controle absoluto; depende do professor, mas também de condições institucionais.

Uma prática centrada na infância, portanto, precisa olhar menos para a quantidade de atividades realizadas e mais para a qualidade das experiências. Perguntas como “o que as crianças puderam fazer?”, “que sentidos produziram?”, “como interagiram?”, “que desafios encontraram?” e “o que a observação sugere para o próximo planejamento?” oferecem pistas mais potentes do que a simples verificação de cumprimento de uma sequência.

17 Considerações finais

A ludicidade ocupa lugar fundamental na Educação Infantil porque se relaciona à maneira como a criança conhece, comunica, imagina, convive e transforma a realidade. O brincar não precisa justificar-se apenas por resultados escolares futuros. Sua importância está também na experiência presente da infância, no direito de explorar o mundo e de construir sentidos em relação com outras crianças, adultos, objetos e culturas.

Os estudos analisados mostram que jogos e brincadeiras podem favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento, desde que não sejam reduzidos a procedimentos mecânicos. A aprendizagem que emerge do brincar envolve pensamento, linguagem, corpo, emoções, autonomia e relações sociais. Essa integração desafia práticas fragmentadas e convida o professor a observar processos, não apenas produtos.

A mediação docente é indispensável quando compreendida como presença que sustenta e amplia a experiência. Planejar, nesse contexto, significa preparar condições e manter abertura para o inesperado. O professor pode propor, provocar, apoiar e reorganizar, mas precisa reconhecer que a criança também produz caminhos. Preservar essa autoria é condição para que a ludicidade não perca seu sentido.

A formação continuada contribui para que a equipe transforme o brincar em objeto de estudo da própria prática. Ao discutir situações reais, rever rotinas e compartilhar observações, os profissionais podem construir uma instituição em que a brincadeira atravesse o cotidiano e não fique restrita a momentos isolados. Esse movimento requer apoio da gestão, tempos de planejamento e condições materiais coerentes.

Conclui-se que, quando a escola reconhece o brincar como direito, linguagem e experiência formativa, a aprendizagem deixa de ser vista apenas como resposta a tarefas propostas pelo adulto. A criança passa a ser reconhecida como participante ativa, capaz de criar, experimentar, negociar e aprender em movimento. Uma Educação Infantil comprometida com essa perspectiva não transforma toda brincadeira em aula; transforma o cotidiano para que aprender e brincar possam permanecer profundamente conectados.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARMO, Carliani Portela do; VEIGA, Elaine Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; LIMA, Sarah da Silvia Corrêa. A ludicidade na Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento. 2017.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MOYLES, Janet. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

SOARES, Leticia Cavassana. O brincar na Educação Infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada. Vitória, ES: Edifes, 2021.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; DEUS, Vanderleia da Rosa de; PAZINATO, Danielle Cristina; ANDRADE, Ana Paula Ribeiro Messias de; MARTINI, Paula Grasiela; CARDOSO, Marcos Aurélio Chagas. Ludicidade na Educação Infantil: brincar, mediação docente e desenvolvimento integral. Missioneira, Santo Ângelo, v. 28, n. 9, p. 1-18, 2026. DOI: 10.46550/9gzh3727.

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, p. 23-36, 2008.