

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, MEDIAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

*PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLAY, TEACHER MEDIATION AND HOLISTIC
DEVELOPMENT*

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Vanderleia da Rosa de Deus

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Danielle Cristina Pazinato

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Ana Paula Ribeiro Messias de Andrade

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Paula Grasiela Martini

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Marcos Aurélio Chagas Cardoso

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

ISSN: 1518-0263

DDOI: <https://doi.org/10.46550/9gzh3727>

Aceito em: 04.09.2026

Resumo: O artigo analisa a ludicidade na Educação Infantil, com ênfase nas relações entre brincar, aprendizagem, desenvolvimento integral e mediação docente. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica qualitativa de quatro produções acadêmicas fornecidas para a pesquisa, publicadas entre 2023 e 2025: Borba (2023), Pereira et al. (2025), Matias (2025) e Silva (2024). A análise comparativa procurou identificar convergências, tensões e especificidades presentes nesses trabalhos, evitando tratar o brincar apenas como recurso auxiliar para transmissão de conteúdos. Os estudos examinados associam as experiências lúdicas ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e linguístico, bem como à autonomia, à criatividade, à interação e à construção de significados. Ao mesmo tempo, evidenciam desafios concretos para sua efetivação, entre eles insuficiência de espaços e recursos, sobrecarga docente, necessidade de formação continuada e tendência de direcionar excessivamente as brincadeiras para objetivos escolares. A discussão indica que a intencionalidade pedagógica não deve converter o brincar em exercício mecânico; sua potência educativa depende da preservação de espaços de escolha, imaginação, interação e autoria infantil. Conclui-se que a ludicidade pode constituir princípio organizador do cotidiano da Educação Infantil quando articulada ao planejamento, à observação docente, às condições institucionais e ao reconhecimento da criança como participante ativa de suas experiências.

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



Desenvolvimento infantil.

Abstract: This article analyzes playfulness in Early Childhood Education, emphasizing the relationships among play, learning, holistic development, and teacher mediation. The study was conducted through a qualitative bibliographic review of four academic works provided for the research, published between 2023 and 2025: Borba (2023), Pereira et al. (2025), Matias (2025), and Silva (2024). The comparative analysis sought to identify convergences, tensions, and specific features in these studies, avoiding an understanding of play merely as an auxiliary resource for content transmission. The reviewed works associate playful experiences with cognitive, social, emotional, motor, and linguistic development, as well as autonomy, creativity, interaction, and meaning-making. They also reveal practical challenges to implementation, including insufficient spaces and resources, teacher workload, the need for continuing education, and a tendency to over-direct play toward school objectives. The discussion indicates that pedagogical intentionality should not turn play into a mechanical exercise; its educational potential depends on preserving opportunities for choice, imagination, interaction, and children's agency. It is concluded that playfulness can become an organizing principle of everyday Early Childhood Education when linked to planning, teacher observation, institutional conditions, and recognition of children as active participants in their experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Playfulness. Play. Pedagogical practice. Child development.

1 Introdução

A Educação Infantil reúne experiências nas quais aprender, conviver, explorar, comunicar-se e brincar se apresentam de maneira profundamente articulada. Por essa razão, a ludicidade não pode ser compreendida como intervalo entre atividades consideradas mais importantes, tampouco como estratégia utilizada apenas para tornar determinado conteúdo mais atraente. Nos estudos selecionados para esta revisão, o brincar aparece como experiência constitutiva da infância e como dimensão relevante da prática pedagógica, embora cada investigação o examine a partir de problemas, métodos e contextos distintos (Borba, 2023; Pereira et al., 2025; Matias, 2025; Silva, 2024).

A discussão ganha relevância porque a presença cotidiana de jogos e brincadeiras não assegura, por si só, uma prática pedagógica coerente com as especificidades infantis. Borba (2023), ao investigar professoras de onze Centros de Educação Infantil de Lages, Santa Catarina, identificou que as docentes reconheciam e utilizavam o lúdico, mas também observou predominância do brincar intencional e de propostas dirigidas, além de preocupação com elementos relacionados à alfabetização. Esse resultado desloca a questão da simples presença da brincadeira para a qualidade das experiências que são organizadas e para o modo como a intervenção adulta interfere na autonomia infantil.

Em outra perspectiva, Matias (2025) relaciona o lúdico ao desenvolvimento integral e, a partir de pesquisa bibliográfica e de campo com três professoras da Educação

Infantil, registra dificuldades materiais e profissionais que atravessam a realização das propostas. A falta de recursos e a sobrecarga de trabalho, segundo a autora, levam docentes a improvisar materiais ou a investir recursos próprios. A contribuição desse estudo consiste em demonstrar que a valorização teórica do brincar precisa ser acompanhada de condições institucionais que permitam transformar princípios pedagógicos em experiências efetivas.

Pereira et al. (2025) discutem o lúdico como componente da prática educativa e destacam sua relação com criatividade, autonomia, pensamento crítico, interação social e desenvolvimento de diferentes habilidades. O artigo também chama atenção para práticas nas quais a ludicidade permanece secundarizada diante de abordagens mais conteudistas. Silva (2024), por sua vez, examina o brincar no processo de aprendizagem e enfatiza sua presença no currículo, a importância de experiências livres e mediadas e o papel da observação docente na organização de intervenções pedagógicas.

Tomados em conjunto, esses trabalhos permitem perceber uma tensão produtiva. De um lado, há consenso quanto à relevância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. De outro, surgem questões sobre planejamento, direção adulta, recursos, espaços, formação docente e escolarização precoce. A análise dessa tensão é necessária para evitar duas simplificações: considerar toda brincadeira automaticamente educativa ou transformar qualquer experiência lúdica em atividade didática rigidamente controlada.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira a literatura acadêmica selecionada compreende a contribuição da ludicidade para a Educação Infantil e quais condições pedagógicas e institucionais são apontadas para que o brincar preserve sua potência formativa? A questão permite examinar não apenas os benefícios atribuídos às atividades lúdicas, mas também os limites de práticas que reduzem a criança à execução de tarefas previamente determinadas.

O objetivo geral consiste em analisar, de forma articulada, as contribuições da ludicidade para a aprendizagem e o desenvolvimento integral na Educação Infantil, considerando a mediação docente e as condições concretas de realização das práticas. Como objetivos específicos, busca-se compreender os sentidos atribuídos ao brincar nos estudos selecionados, discutir as relações entre ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem, examinar o papel do professor no planejamento, na observação e na mediação e identificar desafios institucionais que interferem na efetivação de experiências lúdicas.

A relevância do estudo está na possibilidade de reunir resultados produzidos em pesquisas recentes e colocá-los em diálogo. Em vez de apresentar os autores de maneira isolada, a revisão procura construir eixos analíticos capazes de mostrar aproximações e diferenças. Essa opção favorece uma leitura menos descritiva e mais interpretativa do

material, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e liberdade de brincar.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, o referencial teórico discute a ludicidade como linguagem da infância, suas relações com o desenvolvimento integral e a mediação docente. Em seguida, o percurso metodológico explicita a seleção e a análise das quatro produções. A quarta seção apresenta a análise e discussão em quatro eixos. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais argumentos sem reproduzir integralmente a discussão.

2 Referencial teórico

2.1 Ludicidade, infância e produção de significados

A compreensão do brincar como dimensão própria da infância modifica o lugar que jogos, brinquedos e brincadeiras ocupam na Educação Infantil. Quando a atividade lúdica é reduzida a recompensa, passatempo ou intervalo, perde-se de vista sua capacidade de mobilizar imaginação, linguagem, movimento, interação e elaboração simbólica. Pereira et al. (2025) sustentam que o brincar ultrapassa a recreação e participa da construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que favorece habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Silva (2024) também situa o brincar como experiência que integra aprendizagem e desenvolvimento. Em sua revisão, a autora destaca que a criança explora situações, estabelece relações, experimenta possibilidades e aprende regras sociais e culturais em contextos lúdicos. Essa abordagem permite compreender que o valor pedagógico do brincar não decorre somente de um resultado previamente esperado pelo adulto. A própria experiência de imaginar, negociar, repetir, transformar objetos e atribuir sentidos constitui um campo de aprendizagem.

A dissertação de Borba (2023) acrescenta uma dimensão importante a esse debate ao analisar as percepções de professoras que trabalham com crianças pequenas. As participantes afirmaram utilizar jogos e brincadeiras e promover interações de forma lúdica. Entretanto, a análise da pesquisadora indicou maior ênfase no brincar intencional e em atividades dirigidas. A constatação sugere que reconhecer discursivamente a importância da ludicidade não elimina práticas escolares orientadas pela antecipação de objetivos e conteúdos.

Essa tensão não deve ser resolvida pela oposição simplista entre brincadeira livre e proposta planejada. A experiência infantil pode incluir ambas, desde que o planejamento não elimine iniciativa, escolha e criação. O ponto central está no grau de abertura que a situação oferece para que as crianças modifiquem percursos, construam hipóteses, atribuam novos usos aos materiais e interajam de maneira não totalmente prevista. A

intencionalidade docente, portanto, pode estar presente na organização do espaço, na seleção de materiais e na observação, sem necessariamente determinar cada ação.

Matias (2025) enfatiza que jogos, brinquedos e brincadeiras participam do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Sua pesquisa associa a ludicidade às dimensões cognitiva, socioemocional, motora e linguística. Ao reunir essas dimensões, o estudo contribui para afastar uma leitura fragmentada do brincar. Uma mesma situação lúdica pode envolver movimento, linguagem, tomada de decisão, expressão de sentimentos e negociação com outras crianças, o que dificulta separar rigidamente os efeitos da experiência.

Por esse motivo, a ludicidade pode ser entendida menos como um conjunto fechado de técnicas e mais como uma qualidade das experiências. Um jogo utilizado de forma mecânica pode produzir pouca abertura para criação; uma situação cotidiana, por outro lado, pode tornar-se intensamente lúdica quando permite imaginação, desafio, curiosidade e interação. Essa distinção é relevante para o trabalho pedagógico porque impede que a simples presença de materiais coloridos ou jogos didáticos seja tomada como evidência suficiente de uma prática centrada na infância.

Nos quatro estudos examinados, a criança aparece associada à participação ativa no processo de aprendizagem. Pereira et al. (2025) relacionam ludicidade a protagonismo, autonomia e criatividade. Silva (2024) destaca o brincar como espaço de expressão e resolução de problemas. Matias (2025) discute o desenvolvimento de habilidades em experiências interativas, enquanto Borba (2023) problematiza a predominância de práticas dirigidas. A articulação dessas contribuições permite afirmar que o caráter formativo do brincar depende, em grande medida, da possibilidade de a criança atuar sobre a situação, e não apenas responder a comandos.

Esse entendimento repercute na organização curricular. Se brincar é forma de conhecer e de se relacionar, não precisa aparecer somente em momentos isolados do dia. A ludicidade pode atravessar propostas de exploração, movimento, linguagem, convivência e investigação. Isso não significa transformar todo o cotidiano em entretenimento, mas reconhecer que curiosidade, imaginação e experimentação são modos legítimos de participação infantil e podem orientar escolhas pedagógicas.

Outro aspecto importante diz respeito ao tempo. Experiências lúdicas significativas nem sempre se ajustam a períodos muito curtos ou a transições rígidas. A criança pode precisar repetir uma brincadeira, retomar uma construção, reorganizar personagens ou permanecer em determinada exploração. Embora os estudos analisados não estabeleçam um modelo único de rotina, seus argumentos sobre autonomia, interação e desenvolvimento sugerem a necessidade de tempos suficientemente flexíveis para que as experiências ganhem continuidade.

Reconhecer a ludicidade como linguagem da infância implica, por fim, revisar a própria concepção de aprendizagem. Aprender, nesse contexto, não se reduz à reprodução de respostas corretas. Inclui experimentar, formular estratégias, negociar sentidos, observar o outro, lidar com frustrações e produzir novas formas de ação. Essa perspectiva amplia a função pedagógica do brincar sem descaracterizá-lo como experiência infantil.

2.2 Brincar e desenvolvimento integral

A expressão desenvolvimento integral aparece de modo recorrente nos trabalhos analisados, mas sua relevância depende de não ser utilizada como fórmula genérica. Pereira et al. (2025) relacionam as atividades lúdicas às dimensões cognitiva, motora, social e emocional. Matias (2025) acrescenta a dimensão linguística e destaca que as experiências interativas podem estimular diferentes habilidades. Silva (2024) associa o brincar à criatividade, à resolução de problemas, à autonomia e à aprendizagem de regras sociais e culturais.

No plano cognitivo, o brincar cria situações em que a criança precisa observar relações, antecipar possibilidades, lembrar combinações, comparar alternativas e ajustar estratégias. Essas operações podem ocorrer em jogos com regras, brincadeiras de construção, faz de conta ou exploração de objetos. O valor cognitivo não está apenas em ensinar determinado conceito, mas na mobilização de processos de pensamento que emergem da própria atividade.

A dimensão simbólica merece atenção particular. Silva (2024) discute a relação entre brincadeira e representação, mostrando que o brincar permite atribuir significados a objetos e situações que ultrapassam seu uso imediato. Quando um objeto assume uma função imaginada, a criança opera com representações e reorganiza elementos da experiência. Esse movimento favorece formas mais complexas de pensamento sem exigir que a brincadeira seja convertida em exercício formal.

O desenvolvimento social também se manifesta nas relações estabelecidas durante as brincadeiras. Participar de uma atividade coletiva exige observar os demais, negociar papéis, compreender regras, lidar com divergências e construir acordos. Pereira et al. (2025) ressaltam que a ludicidade favorece interação e cooperação. Matias (2025), ao analisar concepções docentes, igualmente reconhece o brincar como espaço de socialização e de desenvolvimento de habilidades.

A dimensão emocional está vinculada à possibilidade de experimentar situações, expressar sentimentos e enfrentar desafios em um contexto que admite tentativa, repetição e transformação. Uma criança que perde um jogo, precisa esperar sua vez ou reorganizar uma construção vivencia experiências que mobilizam frustração, persistência e autorregulação. A intervenção adulta pode apoiar esse processo sem retirar da criança a oportunidade de elaborar respostas próprias.

No campo motor, as atividades lúdicas podem envolver deslocamentos, equilíbrio, coordenação ampla, manipulação de objetos e movimentos mais precisos. Pereira et al. (2025) incluem explicitamente o desenvolvimento motor entre as contribuições da ludicidade. A integração entre movimento e pensamento é especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que a aprendizagem não se organiza apenas pela linguagem verbal ou por atividades de mesa.

A linguagem também atravessa as experiências lúdicas. Matias (2025) inclui o aspecto linguístico em sua abordagem do desenvolvimento integral. Durante brincadeiras, as crianças nomeiam objetos, combinam regras, narram acontecimentos, representam personagens, argumentam e interpretam falas. A linguagem surge vinculada a necessidades comunicativas concretas, o que amplia as oportunidades de expressão e compreensão.

Essas dimensões não funcionam de maneira independente. Em uma brincadeira coletiva, a criança pode movimentar-se pelo espaço, elaborar uma narrativa, negociar papéis, lidar com conflitos e imaginar soluções. A fragmentação analítica é útil para compreender determinados processos, mas a experiência infantil ocorre de modo integrado. Essa é uma das razões pelas quais o brincar possui relevância pedagógica: ele cria situações complexas sem necessariamente separar aprendizagem em compartimentos.

A ideia de integralidade também exige cuidado para que o brincar não seja justificado apenas pelos benefícios futuros que produziria. Se cada experiência lúdica precisar provar sua utilidade em termos de competências mensuráveis, corre-se o risco de subordinar novamente a brincadeira a uma lógica externa. Os estudos analisados permitem sustentar uma leitura mais ampla: o brincar contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento e, simultaneamente, possui valor como experiência presente da criança.

Desse ponto de vista, o planejamento pedagógico pode considerar objetivos de desenvolvimento sem transformar a atividade em sequência fechada de respostas. A observação das ações infantis oferece informações para reorganizar ambientes, selecionar materiais e propor novos desafios. O professor passa a trabalhar com aquilo que emerge das experiências, articulando intencionalidade e abertura.

2.3 Mediação docente, planejamento e condições de trabalho

A valorização do brincar não reduz a importância do professor. Ao contrário, amplia a complexidade de sua atuação. Pereira et al. (2025) caracterizam o educador como mediador capaz de organizar experiências, observar as necessidades das crianças e favorecer ambientes estimulantes. Silva (2024) também atribui à observação docente papel relevante, pois o acompanhamento das brincadeiras pode oferecer elementos para compreender avanços, interesses e necessidades.

Mediação, contudo, não é sinônimo de condução permanente. Intervir em excesso pode interromper processos de negociação entre as próprias crianças, limitar soluções inesperadas e converter o brincar em tarefa. Por outro lado, ausência completa de acompanhamento pode fazer com que conflitos, exclusões ou dificuldades de acesso aos materiais permaneçam sem apoio. O trabalho docente exige leitura da situação para decidir quando observar, quando perguntar, quando reorganizar o ambiente e quando intervir diretamente.

Borba (2023) oferece elementos empíricos para essa discussão. Embora as professoras investigadas reconheçam a ludicidade, a pesquisadora observou predominância de brincadeiras intencionais e dirigidas, em parte vinculadas às orientações institucionais. O dado revela que a intencionalidade pode assumir diferentes formas. Ela pode orientar a criação de condições para brincar ou pode aproximar a atividade de uma tarefa escolar com resultado antecipadamente definido.

Essa diferença é decisiva. Planejar uma experiência aberta envolve pensar materiais, espaço, tempo, agrupamentos e possibilidades de participação. Planejar uma atividade fechada, por sua vez, tende a estabelecer previamente o percurso e a resposta esperada. Ambas podem ter lugar no cotidiano, mas não devem ser confundidas. Quando toda brincadeira é convertida em exercício, a autonomia infantil fica restrita.

A formação docente aparece como outra condição relevante. Borba (2023) registra, a partir das entrevistas, percepção de que as formações continuadas enfatizavam mais aspectos teóricos e ofereciam pouco espaço para trocas entre professoras da rede. O resultado sugere que discutir ludicidade em processos formativos requer aproximação entre fundamentos e situações concretas do cotidiano, incluindo análise de práticas, organização de ambientes e reflexão coletiva.

Matias (2025) acrescenta a dimensão das condições de trabalho. As professoras participantes de sua pesquisa relataram falta de recursos e sobrecarga, chegando a improvisar materiais ou utilizar recursos financeiros próprios. Esses achados impedem que a qualidade das experiências lúdicas seja tratada exclusivamente como responsabilidade individual do professor. A prática depende de infraestrutura, disponibilidade de materiais, tempo para planejamento e apoio institucional.

Também os espaços físicos interferem nas possibilidades de brincar. Borba (2023) identificou que alguns Centros de Educação Infantil não dispunham de estrutura adequada para promover interações e brincadeiras. A organização espacial, portanto, não é elemento secundário. Ambientes excessivamente restritos, materiais inacessíveis ou rotinas que limitam deslocamentos reduzem as oportunidades de exploração e interação.

A mediação pedagógica precisa considerar ainda a diversidade das crianças. Embora os estudos selecionados não tenham como foco específico a educação inclusiva, suas discussões sobre participação, autonomia, interação e condições de acesso permitem

reconhecer que uma proposta lúdica só se torna efetivamente coletiva quando diferentes crianças podem participar. Essa afirmação é uma inferência analítica deste artigo a partir dos princípios discutidos no corpus, e não um resultado empírico específico das pesquisas.

O planejamento também pode ser alimentado pela documentação das experiências. Registrar falas, estratégias, interesses e dificuldades permite que o professor retome situações e organize novas propostas com base no que foi observado. Essa prática é apresentada aqui como desdobramento da importância atribuída por Silva (2024) à observação docente e evita que a ludicidade seja reduzida a uma sucessão de atividades desconectadas.

Em síntese, a mediação docente situa-se entre dois riscos: controlar excessivamente a brincadeira ou tratá-la como momento sem intencionalidade pedagógica. Os trabalhos analisados indicam uma terceira possibilidade, baseada na organização consciente de condições para que as crianças explorem, interajam e criem, acompanhadas por um professor que observa, interpreta e intervém de forma criteriosa.

3 Percorso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus foi delimitado aos quatro trabalhos fornecidos para a elaboração do artigo, sem inclusão de fontes externas: a dissertação de Borba (2023), o artigo de Pereira et al. (2025), a monografia de Matias (2025) e o trabalho de Silva (2024). A opção por esse recorte atende ao propósito de produzir uma síntese analítica baseada exclusivamente no material disponibilizado.

Os textos apresentam desenhos metodológicos distintos. Borba (2023) realizou pesquisa qualitativa de campo em onze Centros de Educação Infantil de Lages/SC, com doze professoras de turmas de Pré I e Pré II, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise temática. Matias (2025) combinou levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com três professoras experientes na Educação Infantil, também por meio de entrevistas semiestruturadas. Pereira et al. (2025) desenvolveram revisão bibliográfica qualitativa, enquanto Silva (2024) realizou revisão bibliográfica integrativa sobre brincar e aprendizagem.

A heterogeneidade metodológica foi considerada uma característica do corpus e não um problema a ser eliminado. Os trabalhos de campo permitem acessar percepções e condições concretas relatadas por docentes; as revisões bibliográficas oferecem sínteses conceituais sobre ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem. A análise buscou aproximar esses dois planos sem atribuir aos estudos conclusões que não apresentam.

O procedimento analítico foi organizado em três movimentos. Primeiro, realizou-se leitura do objetivo, metodologia, resultados e conclusões de cada trabalho. Em seguida,

foram identificadas unidades temáticas recorrentes: sentidos atribuídos ao brincar; relações entre ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento; mediação e planejamento docente; condições materiais e institucionais; e tensões entre liberdade infantil e direcionamento pedagógico. Por fim, essas unidades foram reorganizadas em eixos interpretativos para a seção de análise e discussão.

A redação priorizou paráfrases e sínteses comparativas. Não foram incorporadas citações diretas longas dos trabalhos analisados. Quando uma informação empírica específica foi utilizada, como número de participantes, contexto de pesquisa ou dificuldade relatada, a autoria correspondente foi mantida. Essa decisão busca preservar a rastreabilidade das informações e evitar a apropriação indevida da redação das fontes.

Também se adotou como critério não ampliar artificialmente os achados. As pesquisas de Borba (2023) e Matias (2025) apresentam resultados situados em contextos específicos e com grupos determinados de professoras. Por isso, seus achados são discutidos como evidências relevantes para reflexão, e não como representação estatística de todas as instituições de Educação Infantil.

A análise qualitativa adotada neste artigo é interpretativa e comparativa. O interesse não está em contabilizar a frequência de palavras, mas em compreender como diferentes estudos constroem o lugar pedagógico do brincar e quais problemas emergem quando essa compreensão é confrontada com a prática. Essa escolha é coerente com a natureza do corpus, formado por pesquisas que tratam de experiências, concepções docentes e processos educativos.

Os limites do estudo decorrem do próprio recorte. Quatro produções não esgotam a literatura sobre ludicidade, e os diferentes desenhos metodológicos não permitem comparação direta de todos os resultados. Ainda assim, o conjunto é suficiente para identificar questões convergentes e tensões relevantes para o cotidiano pedagógico, sobretudo em relação à mediação, à organização institucional e ao desenvolvimento integral.

4 Análise e discussão

4.1 Do brincar como recurso ao brincar como experiência formativa

A primeira convergência do corpus é a rejeição de uma compreensão do brincar como atividade meramente recreativa. Pereira et al. (2025) afirmam que a ludicidade participa da construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades. Silva (2024) a relaciona diretamente ao processo de aprendizagem, enquanto Matias (2025) evidencia sua importância para diferentes dimensões do desenvolvimento. Borba (2023), ao ouvir professoras, mostra que o lúdico está presente nas práticas e é reconhecido pelas participantes.

Entretanto, a convergência conceitual não significa uniformidade na prática. O achado de Borba (2023) sobre a predominância de propostas dirigidas introduz uma questão central: a escola pode reconhecer o valor do brincar e, ao mesmo tempo, organizá-lo de maneira tão controlada que a iniciativa infantil se torne limitada. Essa tensão é especialmente relevante quando jogos e brincadeiras são selecionados principalmente para cumprir objetivos escolares definidos de antemão.

Os trabalhos de Pereira et al. (2025) e Silva (2024) ajudam a aprofundar essa análise porque associam ludicidade a autonomia, criatividade, expressão e resolução de problemas. Essas dimensões dependem de algum grau de abertura. Uma criança só exerce escolha quando existem alternativas reais; só cria quando pode modificar elementos da situação; só resolve problemas quando o percurso não está completamente prescrito. Portanto, a qualidade da experiência lúdica não pode ser avaliada apenas pela existência de um jogo ou brinquedo.

Essa constatação permite diferenciar o uso instrumental do lúdico de uma perspectiva formativa. No primeiro caso, a brincadeira funciona como suporte para um conteúdo e tende a perder espaço assim que o objetivo didático é alcançado. No segundo, o brincar constitui situação de aprendizagem em si, porque mobiliza relações, linguagem, pensamento, movimento e imaginação. A intencionalidade pedagógica permanece, mas se desloca do controle das respostas para a organização de contextos férteis.

A análise também sugere que o brincar livre e a intervenção docente não são categorias excludentes. O professor pode disponibilizar materiais, reorganizar espaços, observar interações e propor perguntas sem definir previamente tudo o que acontecerá. Pode, ainda, intervir quando identifica barreiras à participação ou quando um conflito exige apoio. A diferença está em reconhecer que a criança produz sentidos que não podem ser totalmente antecipados pelo planejamento.

Em Borba (2023), a preocupação de algumas práticas com elementos associados à alfabetização evidencia outro ponto de tensão: a antecipação de lógicas do Ensino Fundamental. O problema não está na presença de linguagem escrita, números ou outros conhecimentos no cotidiano infantil, mas no modo como são trabalhados. Quando aparecem em contextos significativos de brincadeira, exploração e comunicação, podem integrar a experiência; quando organizam rotinas centradas em treino e reprodução, podem restringir a especificidade da Educação Infantil.

Matias (2025) reforça a necessidade de compreender o desenvolvimento de forma integrada. Ao relacionar o lúdico a aspectos cognitivos, socioemocionais, motores e linguísticos, a autora oferece uma chave para superar práticas que utilizam jogos apenas para fixação de conteúdos. A brincadeira pode produzir aprendizagens que não cabem em um único objetivo e que se manifestam em processos de interação, persistência, comunicação e criação.

A síntese dos estudos permite, portanto, defender que a ludicidade não deve ser avaliada pela aparência da atividade, mas pelas relações que possibilita. Uma proposta visualmente atrativa pode ser altamente controlada; uma brincadeira simples pode gerar intensa elaboração. O critério analítico passa a ser a participação infantil: o que as crianças podem decidir, transformar, comunicar e construir naquela experiência?

Esse deslocamento também altera a avaliação. Em vez de verificar somente se a criança alcançou uma resposta prevista, o professor pode observar estratégias, formas de participação, interações, hipóteses e modos de expressão. A avaliação torna-se acompanhamento do processo e fornece subsídios para novas propostas, preservando o caráter dinâmico da experiência lúdica.

O primeiro eixo de análise revela, assim, que o desafio não é apenas inserir mais brincadeiras na Educação Infantil. É necessário qualificar o modo como elas são compreendidas e organizadas, evitando que o discurso da ludicidade encubra práticas excessivamente dirigidas.

4.2 Mediação docente: entre intencionalidade, observação e autonomia

O segundo eixo concentra-se na atuação docente. Os estudos analisados atribuem ao professor responsabilidade relevante na organização das experiências, mas não defendem uma atuação centrada em instruções contínuas. Pereira et al. (2025) destacam a mediação e o planejamento consciente. Silva (2024) enfatiza a observação como possibilidade de compreender avanços e necessidades. Borba (2023) mostra, contudo, que a intencionalidade pode aproximar-se do direcionamento excessivo.

A distinção entre intencionalidade e controle é fundamental. Intencionalidade significa que o professor sabe por que organiza determinado ambiente, escolhe certos materiais ou propõe uma situação. Controle significa tentar determinar previamente as ações e os resultados das crianças. A primeira é compatível com autonomia; o segundo pode reduzi-la. Essa diferenciação ajuda a superar a falsa escolha entre deixar as crianças sem acompanhamento ou conduzir cada passo.

A observação ocupa posição estratégica nesse equilíbrio. Quando acompanha uma brincadeira sem interrompê-la imediatamente, o professor pode identificar interesses, alianças, conflitos, hipóteses e estratégias. Essas informações são pedagógicas porque permitem planejar intervenções posteriores mais ajustadas ao grupo. Silva (2024) chama atenção para essa dimensão ao relacionar observação e planejamento.

A mediação também pode ocorrer pela organização material. Colocar objetos ao alcance das crianças, criar áreas que favoreçam pequenos grupos, disponibilizar materiais variados e permitir recombinações são decisões docentes. Nesses casos, a intervenção

acontece antes e ao redor da brincadeira, e não necessariamente por meio de comandos durante a atividade. Essa forma de mediação preserva espaço para autoria infantil.

Os dados de Borba (2023) sobre formação continuada acrescentam outra camada. As professoras apontaram maior ênfase teórica e pouco espaço para trocas entre profissionais. Para a ludicidade, a formação precisa articular conceitos e análise de situações reais. Discutir registros, observar ambientes, comparar intervenções e refletir coletivamente sobre o grau de direção das propostas pode produzir aprendizagens profissionais mais próximas das necessidades cotidianas.

A formação também pode ajudar a reconhecer que nem toda dificuldade durante uma brincadeira exige solução imediata do adulto. Em muitos casos, esperar alguns instantes permite que as crianças negociem ou criem estratégias próprias. Em outros, a intervenção é necessária para garantir participação, segurança ou ampliação da experiência. A competência docente está justamente em interpretar essas diferenças.

Matias (2025) mostra que essa competência não pode ser analisada fora das condições de trabalho. Professoras sobrecarregadas e com poucos recursos enfrentam obstáculos para planejar, preparar ambientes e acompanhar experiências com a atenção necessária. A exigência de uma mediação sensível precisa, portanto, ser acompanhada de decisões institucionais que assegurem tempo, materiais e apoio.

Outro aspecto é a coerência entre planejamento e rotina. Uma instituição pode afirmar que valoriza o brincar, mas organizar o dia com transições constantes, longos períodos de espera e pouco tempo para exploração. Nesse cenário, a atuação do professor fica limitada por uma estrutura que fragmenta as experiências. O planejamento pedagógico precisa dialogar com a organização institucional do tempo.

A autonomia infantil, por sua vez, não significa ausência de limites. Jogos e brincadeiras coletivas envolvem regras, combinados e cuidados. O que diferencia uma prática participativa é a possibilidade de compreender, negociar e construir parte desses limites. O professor pode sustentar condições de convivência sem transformar a atividade em obediência mecânica.

A análise desse eixo indica que a mediação docente de qualidade é relacional e contextual. Ela combina planejamento, observação, intervenção seletiva e capacidade de reorganizar propostas a partir das respostas das crianças. Essa atuação exige conhecimento profissional, mas também condições concretas para ser exercida.

4.3 Condições institucionais, espaços, recursos e formação continuada

O terceiro eixo desloca o foco do professor individual para as condições institucionais. Esse movimento é necessário porque a qualidade das práticas não pode ser compreendida sem considerar os recursos, os espaços, o tempo e o apoio disponíveis.

Os estudos de Borba (2023) e Matias (2025) oferecem dados concretos que impedem a responsabilização exclusiva do docente.

Borba (2023) identificou que alguns Centros de Educação Infantil investigados não possuíam estrutura adequada para favorecer interações e brincadeiras. A constatação evidencia que o espaço participa das possibilidades pedagógicas: sua organização pode ampliar ou restringir movimentos, encontros, escolhas e explorações. Não se trata apenas de possuir brinquedos, mas de criar ambientes em que possam ser utilizados de maneiras variadas e acessíveis.

Matias (2025) registrou falta de recursos e sobrecarga de trabalho entre as professoras participantes, incluindo situações em que as docentes precisavam improvisar ou investir recursos próprios. Esse resultado mostra uma contradição: exige-se criatividade, mas nem sempre são oferecidas condições materiais suficientes. A improvisação pode fazer parte do trabalho pedagógico, porém não deve tornar-se solução permanente para ausência de investimento institucional.

A relação entre recursos e ludicidade também precisa ser compreendida sem consumismo pedagógico. Experiências significativas não dependem exclusivamente de brinquedos sofisticados. Materiais simples e objetos do cotidiano podem favorecer criação e exploração. Ainda assim, essa constatação não justifica precariedade. A instituição continua responsável por assegurar ambientes seguros, diversificados e adequados às crianças.

A formação continuada constitui outra condição institucional. O relato analisado por Borba (2023) sugere necessidade de espaços formativos que ultrapassem exposição teórica e favoreçam intercâmbio entre professoras. Para o tema da ludicidade, a troca de experiências pode permitir análise de problemas concretos: organização de ambientes, participação das crianças, intervenção em conflitos e equilíbrio entre brincadeira e objetivos pedagógicos.

Uma política institucional coerente com a ludicidade também precisa proteger tempos de brincar. Se a rotina é dominada por atividades fragmentadas e demandas burocráticas, o professor terá dificuldade de sustentar experiências longas. A gestão pedagógica participa, portanto, da qualidade do brincar ao definir prioridades, organizar horários, disponibilizar materiais e criar condições de planejamento coletivo.

Os achados de Pereira et al. (2025) sobre a necessidade de ambientes acolhedores e estimulantes dialogam com essas questões. A qualidade do ambiente não se limita à estética; envolve relações, possibilidade de escolha e variedade de experiências. Um espaço pedagogicamente rico é aquele que convida à ação e permite que as crianças encontrem modos diversos de participar.

Silva (2024) acrescenta que o brincar pode ocorrer em situações livres e mediadas. Para que essa diversidade exista, a instituição precisa evitar rotinas nas quais todas as

propostas assumem o mesmo formato. Alternar experiências coletivas, pequenos grupos, exploração individual e diferentes espaços amplia as possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto institucional é a cultura de avaliação. Quando a escola valoriza apenas produtos visíveis e atividades registradas em papel, experiências lúdicas podem ser consideradas menos importantes porque seus resultados nem sempre aparecem em exercícios. Uma concepção mais ampla de acompanhamento pode tornar visíveis processos de interação, linguagem, criação e resolução de problemas.

Os estudos analisados mostram, por fim, que a defesa da ludicidade exige coerência entre discurso e estrutura. Não basta afirmar que brincar é importante se os espaços, os tempos, a formação e os recursos conduzem à direção excessiva ou à redução das experiências. A efetivação de uma pedagogia lúdica é responsabilidade compartilhada no interior das instituições.

4.4 Síntese interpretativa: critérios para uma prática lúdica pedagogicamente consistente

A comparação entre os quatro trabalhos permite formular critérios interpretativos para analisar práticas lúdicas sem reduzi-las a uma lista de atividades. O primeiro é a participação. Quanto maior a possibilidade de a criança escolher, propor, modificar e negociar elementos da experiência, maior tende a ser o espaço para autoria. Isso não elimina objetivos pedagógicos, mas impede que eles esgotem o sentido da brincadeira.

O segundo critério é a abertura do percurso. Atividades em que todas as etapas são prescritas podem ser úteis para determinadas finalidades, porém não devem representar sozinhas a ludicidade. Experiências abertas admitem soluções diferentes, repetição, invenção e mudança de direção. Essa característica dialoga com as contribuições sobre criatividade e autonomia presentes em Pereira et al. (2025) e Silva (2024).

O terceiro critério é a integração das dimensões do desenvolvimento. Matias (2025) mostra que o brincar envolve aspectos cognitivos, socioemocionais, motores e linguísticos. Uma prática coerente não precisa separar artificialmente essas dimensões. Ao contrário, pode observar como se articulam em situações concretas e utilizar essa observação para compreender processos infantis.

O quarto critério é a qualidade da mediação. A presença do professor deve ampliar possibilidades, não substituí-las. Perguntas abertas, reorganização de materiais, apoio a negociações e observação das experiências são exemplos de mediações que podem enriquecer o brincar sem controlar cada movimento. O dado de Borba (2023) sobre o predomínio de atividades dirigidas funciona como alerta para a necessidade de revisar o grau de intervenção adulta.

O quinto critério envolve condições institucionais. A prática não pode ser analisada separadamente do contexto. Espaços inadequados, falta de recursos, sobrecarga e formação pouco conectada ao cotidiano aparecem nos estudos como fatores que limitam as possibilidades pedagógicas (Borba, 2023; Matias, 2025). Avaliar o brincar implica, portanto, avaliar também as condições oferecidas aos profissionais e às crianças.

O sexto critério é a continuidade. Uma experiência lúdica pode gerar interesses que atravessam diferentes momentos e se transformam com novas contribuições. O planejamento que acolhe continuidade diferencia-se de uma lógica de atividades isoladas. Essa perspectiva permite que o professor retome perguntas, materiais e narrativas produzidas pelas crianças, aprofundando processos sem retirar sua abertura.

O sétimo critério é a diversidade de experiências. O corpus não sustenta um modelo único de brincadeira. Jogos com regras, faz de conta, exploração corporal, manipulação de objetos e propostas mediadas podem coexistir. A qualidade decorre da variedade e da adequação às crianças, e não da adoção de uma única metodologia.

O oitavo critério é a reflexão sobre a prática. A importância atribuída à observação e ao planejamento sugere que o professor precisa dispor de oportunidades para analisar o que acontece nas experiências lúdicas. Essa reflexão pode ocorrer individualmente e, especialmente, em processos coletivos de formação continuada, respondendo à necessidade de maior troca profissional apontada por Borba (2023).

Esses critérios não constituem protocolo fechado. São uma síntese construída a partir das tensões encontradas nos estudos. Sua função é apoiar reflexão pedagógica: uma atividade pode ser analisada quanto à participação, abertura, integração, mediação, condições, continuidade, diversidade e reflexão. O resultado dessa análise pode orientar ajustes sem transformar a ludicidade em procedimento padronizado.

A principal contribuição dessa síntese está em deslocar o debate da pergunta ‘qual brincadeira usar?’ para questões mais profundas: que experiências estão sendo possibilitadas, que lugar a criança ocupa, como o professor intervém e quais condições a instituição oferece? Esse deslocamento torna a discussão mais compatível com a complexidade da Educação Infantil.

5 Considerações finais

A análise das quatro produções permitiu compreender a ludicidade como dimensão relevante da Educação Infantil e, simultaneamente, como campo marcado por tensões entre princípios pedagógicos e condições concretas de realização. Os estudos convergem ao relacionar o brincar à aprendizagem, à interação, à criatividade, à autonomia e ao desenvolvimento em múltiplas dimensões. A contribuição do corpus, contudo, não se

limita a reafirmar benefícios: ele também evidencia que a qualidade das experiências depende do modo como o brincar é organizado.

Um dos principais resultados da análise é a necessidade de distinguir intencionalidade pedagógica de controle. Planejar não significa antecipar todas as ações das crianças. A intervenção docente pode concentrar-se na criação de ambientes, na seleção de materiais, na observação e em apoios pontuais. Quando a atividade é excessivamente dirigida, há risco de preservar a aparência lúdica e reduzir justamente os elementos que tornam o brincar formativo: escolha, imaginação, negociação e criação.

Outro resultado diz respeito às condições institucionais. Os achados de falta de recursos, sobrecarga, limitações de espaço e fragilidades na formação continuada demonstram que a ludicidade não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor. A instituição precisa assegurar tempo, ambientes, materiais, planejamento coletivo e processos formativos vinculados aos problemas reais do cotidiano.

A articulação entre os estudos também mostrou que desenvolvimento integral não deve funcionar como expressão abstrata. As experiências lúdicas mobilizam, de maneira integrada, pensamento, linguagem, movimento, emoções e relações sociais. Reconhecer essa integração ajuda a evitar propostas fragmentadas e amplia as possibilidades de observação pedagógica.

Como contribuição, o artigo propôs critérios interpretativos voltados à participação infantil, abertura das experiências, integração das dimensões do desenvolvimento, qualidade da mediação, condições institucionais, continuidade, diversidade e reflexão sobre a prática. Esses critérios não pretendem padronizar o brincar, mas oferecer perguntas para análise das práticas.

O recorte bibliográfico constitui uma limitação. As quatro produções selecionadas não representam toda a pesquisa sobre ludicidade e Educação Infantil, e seus desenhos metodológicos são distintos. Novos estudos podem ampliar a análise com observações de práticas, participação das próprias crianças e comparação entre diferentes contextos institucionais.

Conclui-se que o brincar alcança maior potência pedagógica quando deixa de ser tratado como complemento do currículo e passa a orientar formas de organizar tempos, espaços, relações e intervenções. A criança, nesse processo, não é apenas destinatária de atividades planejadas pelo adulto, mas participante que interpreta, cria, negocia e transforma as experiências. Preservar essa participação constitui condição central para uma Educação Infantil que reconheça a ludicidade como experiência formativa e não apenas como recurso didático.

Referências

- BORBA, Yara Castro de. *O lúdico, os jogos e as brincadeiras na educação infantil: percepções de professoras que atuam com crianças pequenas no município de Lages/SC*. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2023.
- MATIAS, Maria do Socorro Rosa. *Educação infantil: a importância do lúdico no desenvolvimento da criança*. 2025. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2025.
- PEREIRA, Aline Cristina Vilela; LIMA, Erickaline Bezerra de; MENDONÇA, Fernanda Jerônimo dos Reis; NASCIMENTO, Gleiciene Souza Siqueira; GONÇALVES, Marta Pereira de Almeida. *A importância do lúdico na educação infantil*. RFL, v. 1, n. 1, p. 131–143, 2025.
- SILVA, Amanda Nascimento da. *O brincar e sua importância no processo de aprendizagem na educação infantil*. 2024. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2024.