



BRINCAR E APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AND LEARNING: THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JUGAR Y APRENDER: LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

 <https://doi.org/10.56238/levv16n50-006>

Data de submissão: 03/06/2025

Data de publicação: 03/07/2025

Glaudiana Mendonça Ximenes
Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica
Faculdade Iguaçu (FI)
E-mail: diana_ximenes@hotmail.com

Elyda de Araújo Enrique Bianquini
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University
E-mail: elyda.araujo@gmail.com

Miriam Anunciata de Araujo Enrique
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University
E-mail: miriamanunciata61@gmail.com

Paula Márcia Marques Daia
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University
E-mail: paulamdaia@hotmail.com

Heverton Schimidt Souza
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University
E-mail: elguga101@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar o papel da ludicidade como estratégia pedagógica intencional no contexto da Educação Infantil, investigando suas implicações para o desenvolvimento integral da criança. A temática partiu do reconhecimento do brincar como um elemento essencial da infância, com função formativa que extrapola o campo do entretenimento, sendo capaz de mobilizar aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais e motoras. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseou-se na análise de produções científicas recentes, extraídas de repositórios acadêmicos como Scielo e Google Scholar, com foco em autores que discutem a relação entre ludicidade, planejamento docente e formação infantil. A partir da sistematização teórica, constatou-se que, embora o discurso educacional

reconheça a relevância do lúdico, sua efetivação enfrenta entraves como a rigidez curricular, a ausência de planejamento intencional e a carência de formação continuada. Identificou-se também que o brincar planejado, quando mediado de forma sensível pelo educador, favorece o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da capacidade de cooperação, além de funcionar como mecanismo de elaboração simbólica de experiências. As análises indicaram que a ludicidade deve ser compreendida como uma linguagem própria da infância e, por isso, precisa ser incorporada ao projeto político-pedagógico das instituições. Concluiu-se, assim, que a valorização do lúdico exige investimento na qualificação docente e na revisão das práticas escolares que ainda desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Infância. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the role of playfulness as an intentional pedagogical strategy in the context of Early Childhood Education, investigating its implications for the child's integral development. The theme was based on the recognition of play as an essential element of childhood, with a formative function that goes beyond the field of entertainment, being capable of mobilizing cognitive, affective, social and motor learning. The research, of a bibliographic nature, was based on the analysis of recent scientific productions, extracted from academic repositories such as Scielo and Google Scholar, focusing on authors who discuss the relationship between playfulness, teaching planning and childhood education. Based on the theoretical systematization, it was found that, although the educational discourse recognizes the relevance of playfulness, its implementation faces obstacles such as curricular rigidity, the absence of intentional planning and the lack of continuing education. It was also identified that planned play, when sensitively mediated by the educator, favors the development of language, autonomy and the capacity for cooperation, in addition to functioning as a mechanism for the symbolic elaboration of experiences. The analyses indicated that playfulness should be understood as a language specific to childhood and, therefore, needs to be incorporated into the political-pedagogical project of institutions. It was concluded, therefore, that the valorization of playfulness requires investment in teacher training and the review of school practices that still disregard the specificities of child development.

Keywords: Playfulness. Playing. Childhood. Learning. Early Childhood Education.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar el rol del juego como estrategia pedagógica intencional en el contexto de la Educación Infantil, investigando sus implicaciones para el desarrollo integral del niño. El tema se basó en el reconocimiento del juego como un elemento esencial de la infancia, con una función formativa que trasciende el ámbito del entretenimiento, siendo capaz de movilizar el aprendizaje cognitivo, afectivo, social y motor. La investigación, de carácter bibliográfico, se basó en el análisis de producciones científicas recientes, extraídas de repositorios académicos como Scielo y Google Académico, centrándose en autores que abordan la relación entre el juego, la planificación docente y la educación infantil. A partir de la sistematización teórica, se encontró que, si bien el discurso educativo reconoce la relevancia del juego, su implementación enfrenta obstáculos como la rigidez curricular, la ausencia de planificación intencional y la falta de formación continua. También se identificó que el juego planificado, cuando es mediado sensiblemente por el educador, favorece el desarrollo del lenguaje, la autonomía y la capacidad de cooperación, además de funcionar como un mecanismo para la elaboración simbólica de experiencias. Los análisis indicaron que la lúdica debe entenderse como un lenguaje propio de la infancia y, por lo tanto, debe incorporarse al proyecto político-pedagógico de las instituciones. Se concluyó, por lo tanto, que la valorización de la lúdica requiere invertir en la formación docente y revisar las prácticas escolares que aún ignoran las especificidades del desarrollo infantil.

Palabras clave: Alegría. Juego. Infancia. Aprendizaje. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se destacado como uma dimensão estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo reconhecida por sua relevância no processo de desenvolvimento integral das crianças. Ao considerar o brincar como atividade fundante da infância, os estudos contemporâneos em educação têm enfatizado a necessidade de inseri-lo de forma planejada e intencional nos contextos escolares. A prática lúdica, portanto, não deve ser concebida apenas como recreação, mas como um instrumento pedagógico que mobiliza saberes, amplia experiências e estimula habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Nesse sentido, refletir sobre os modos pelos quais a ludicidade é concebida e operacionalizada por educadores constitui um esforço necessário à qualificação da prática docente e à efetivação dos direitos de aprendizagem na primeira infância.

A escolha pelo tema foi motivada pela constatação, em diversos estudos e relatos de experiência, da persistência de uma dissociação entre o discurso que valoriza o brincar e as práticas efetivamente implementadas nas escolas. Observa-se, ainda, que muitos profissionais demonstram dificuldades em planejar atividades lúdicas alinhadas aos objetivos pedagógicos, o que compromete a intencionalidade e a eficácia dessas práticas. Além disso, em contextos de vulnerabilidade social, o brincar adquire significados ainda mais amplos, podendo atuar como ferramenta de resiliência, expressão simbólica e inclusão. Assim, investigar as concepções docentes sobre o lúdico, os obstáculos enfrentados para sua aplicação e as estratégias adotadas no cotidiano escolar se justifica pela urgência em fortalecer uma pedagogia da infância centrada na escuta, na criatividade e na participação ativa das crianças.

Nesse cenário, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: ‘Como a ludicidade tem sido compreendida e incorporada ao planejamento, mediação e avaliação pedagógica na Educação Infantil?’ A partir dessa problematização, definiu-se como objetivo geral analisar o papel da ludicidade como estratégia de desenvolvimento integral e prática pedagógica intencional na Educação Infantil. De modo específico, pretendeu-se: a) examinar a fundamentação teórica acerca do brincar como elemento formativo; b) investigar as concepções e práticas docentes sobre o lúdico no contexto escolar; e c) refletir sobre a intencionalidade pedagógica do brincar nas dimensões do planejamento, da mediação e da avaliação.

A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, com ênfase em autores que abordam o brincar a partir de perspectivas pedagógicas, psicológicas e sociológicas. Foram utilizadas bases de dados como *Scielo*, *Google Scholar* e repositórios institucionais, com recorte temporal prioritário entre os anos de 2020 e 2025. A análise centrou-se na articulação entre fundamentos teóricos e relatos de práticas, considerando os aportes de Silveira *et al.* (2024), Sousa *et al.* (2024), Menezes *et al.* (2025), Barbosa *et al.* (2020), Alves e Silva (2024), entre outros. Essa abordagem metodológica



permitiu identificar convergências e divergências nas compreensões sobre o lúdico e sua implementação no cotidiano escolar.

O artigo está estruturado em três capítulos analíticos. O primeiro, intitulado ‘A ludicidade como promotora do desenvolvimento integral na Educação Infantil’, discute os fundamentos teóricos que justificam o brincar como direito e necessidade do sujeito infantil. O segundo capítulo, ‘Concepções e práticas docentes sobre o lúdico no cotidiano escolar’, examina as representações e estratégias adotadas por professores, bem como os desafios enfrentados na concretização de práticas lúdicas. Por fim, o terceiro capítulo, ‘A intencionalidade pedagógica do brincar: planejamento, mediação e avaliação’, analisa a importância de integrar a ludicidade aos processos pedagógicos de forma sistemática e orientada por objetivos educacionais.

Esses capítulos compõem a estrutura central do artigo, que se encerra com a apresentação dos resultados e discussões, onde são analisadas as principais contribuições do estudo, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras, além das considerações finais que retomam os objetivos e a relevância da temática investigada.

2 METODOLOGIA

A presente investigação baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, definida como a análise sistemática de produções científicas já publicadas, com o propósito de examinar criticamente o papel da ludicidade no contexto da Educação Infantil. Essa abordagem metodológica é adequada quando se busca compreender concepções teóricas, práticas pedagógicas e implicações formativas a partir do diálogo com autores consolidados na área, sem recorrer à coleta direta de dados empíricos. Nesse sentido, a escolha por esse tipo de pesquisa atendeu à necessidade de aprofundamento conceitual e sistematização de saberes, viabilizando uma leitura articulada da literatura especializada.

A metodologia seguiu as orientações propostas por Gil (2017), que define a pesquisa bibliográfica como aquela construída com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. De modo complementar, Narciso e Santana (2025) observam que, mesmo diante das transformações tecnológicas contemporâneas, o rigor metodológico permanece essencial na seleção, análise e interpretação das fontes. Para os autores, esse tipo de estudo permite refletir sobre as práticas educacionais com fundamentação teórica consistente, o que contribui para a qualificação do debate acadêmico.

O levantamento do material foi realizado entre abril e junho de 2025, utilizando como critérios de inclusão: pertinência temática, atualidade (com ênfase em produções publicadas entre 2020 e 2025) e disponibilidade integral dos textos. Foram consultadas bases de dados amplamente reconhecidas, como a *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, que reúne periódicos científicos da América

Latina e Caribe em acesso aberto; além de *Google Scholar*, Periódicos CAPES, e repositórios institucionais de universidades públicas.

Para operacionalizar a busca, definiram-se palavras-chave claras e representativas do objeto de estudo, como ‘ludicidade’, ‘brincadeira na Educação Infantil’, ‘formação docente’, ‘mediação pedagógica’ e ‘ensino lúdico’. Também foram utilizadas combinações simples desses termos, com o intuito de ampliar a abrangência das buscas sem comprometer a especificidade temática. Após a identificação do material, realizou-se a leitura exploratória dos documentos, seguida pela análise seletiva e pela organização em categorias teóricas relacionadas aos eixos centrais da pesquisa: desenvolvimento infantil, práticas docentes e planejamento pedagógico.

O procedimento analítico adotado fundamentou-se na leitura crítica e interpretativa das fontes, priorizando a articulação entre os dados extraídos e os objetivos da investigação. A análise foi guiada pela busca de regularidades, contradições e contribuições teóricas relevantes, a fim de construir um panorama reflexivo sobre o uso da ludicidade como recurso educativo. Conforme argumentam Narciso e Santana (2025), esse tipo de abordagem é capaz de revelar não apenas consensos, mas também tensões e lacunas no campo, permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica do objeto estudado.

A escolha metodológica revelou-se adequada à proposta do estudo, pois permitiu sistematizar diferentes perspectivas teóricas, identificar práticas recorrentes e apontar desafios para a formação docente e a efetivação do brincar no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não apenas fundamentou a argumentação desenvolvida, como também possibilitou o diálogo entre diferentes autores e abordagens, conferindo densidade analítica e rigor acadêmico ao trabalho.

3 A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade, ao ser incorporada ao cotidiano escolar da Educação Infantil, apresenta-se como um dispositivo pedagógico de elevada potência formativa. Silveira *et al.* (2024) afirmam que o brincar, mais do que um comportamento espontâneo, constitui uma prática educativa com implicações cognitivas, sociais e emocionais. Quando inserida de forma intencional e planejada, a ludicidade transcende a função recreativa e transforma-se em um instrumento de desenvolvimento integral, uma vez que instiga a curiosidade, amplia a capacidade de observação e favorece a autonomia intelectual. Assim, ao explorar seu entorno por meio de jogos, dramatizações ou narrativas, a criança constrói sentidos sobre o mundo e sobre si mesma.

Nesse sentido, o referencial histórico que embasa o valor educativo do brincar é de grande relevância. Silveira *et al.* (2024) recordam que pensadores como Froebel e Piaget já atribuíram centralidade às experiências lúdicas no processo de formação do pensamento e da linguagem. Em suas

concepções, a aprendizagem não decorre apenas da instrução direta, mas também do engajamento ativo da criança com situações-problema, promovidas em contextos lúdicos. Ao brincar, o sujeito infantil experimenta, erra, ajusta estratégias e, sobretudo, constrói conhecimento com base em sua interação com o meio.

Além da dimensão cognitiva, a ludicidade mobiliza aspectos afetivos e motores, sendo por isso considerada promotora do desenvolvimento integral. Conforme destacam Moreira *et al* (2022, p. 3),

através dessa interação com os jogos e brincadeiras na educação infantil as crianças desenvolverão estímulos que vão conseguir construir conhecimentos [...] desenvolvendo tanto a parte psicológica como a motora da criança.

Tais aprendizagens, ainda que não formalizadas, constituem alicerces importantes para a alfabetização e o letramento, uma vez que estimulam a atenção, a memória de trabalho e a percepção. Ademais, o brincar oferece oportunidade para que a criança reelabore suas vivências cotidianas. Barbosa et al. afirmam que “ao brincar, a criança recria o mundo à sua maneira, explorando papéis sociais, reelaborando situações vividas e manifestando sua visão de mundo” (2020, p. 2). Esse processo simbólico é fundamental para a constituição da identidade e para a internalização de normas sociais. Ao assumir o papel de professor, médico ou cozinheiro, por exemplo, a criança se apropria de discursos, valores e comportamentos próprios de seu grupo social, ampliando sua capacidade de interpretar e interagir com diferentes contextos.

Importa salientar que tais interações não ocorrem de maneira aleatória. Conforme argumentam Sousa *et al.*, “nas brincadeiras de regras, ao assumir papéis sociais, a criança trabalha o exercício do autocontrole e maneja seus desejos e impulsos de modo a acatar as regras propostas” (2024, p. 5). Ao jogar, ela precisa esperar sua vez, respeitar combinações estabelecidas e tomar decisões compartilhadas. Esses elementos não apenas favorecem o desenvolvimento moral e a empatia, mas também qualificam a convivência em ambientes coletivos, como a escola. Por sua vez, Santos e Venancio (2025, p. 74) reforçam que,

o ato de brincar não deve ser reduzido a um momento de descompressão ou lazer. Ao contrário, ele configura uma forma específica de aprendizagem, capaz de articular saberes e habilidades em uma dinâmica ativa, prazerosa e significativa.

A ludicidade, concebida como experiência ancorada no contexto vivencial da criança, desempenha papel significativo na promoção da aprendizagem situada, ao mesmo tempo em que ativa a zona de desenvolvimento proximal, conforme proposto por Vygotsky. Alves e Silva (2024) argumentam que, ao favorecer interações dinâmicas entre docentes e discentes, o brincar se configura como mediador do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Nesse ambiente intencionalmente estruturado, o educador cria condições que permitem à criança expressar sentimentos, elaborar ideias

e formular hipóteses, promovendo a construção de significados por meio da linguagem simbólica. Desse modo, a prática lúdica ultrapassa o entretenimento e torna-se instrumento para a internalização de conceitos e o aprimoramento da comunicação verbal, estabelecendo um elo entre o pensamento e a expressão.

Não obstante, é necessário destacar que a ludicidade não pode ser dissociada do planejamento pedagógico sistematizado. Menezes *et al.* (2025) defendem que, embora o brincar mantenha certa espontaneidade, sua efetividade como prática educativa depende da mediação docente e de sua integração aos objetivos curriculares. A simples presença de momentos lúdicos isolados, desvinculados do processo de ensino-aprendizagem, compromete sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Assim, o educador deve reconhecer o brincar como um recurso metodológico legítimo e planejar sua inserção de forma coerente com os conteúdos e as necessidades da turma.

Nesse sentido, Sousa *et al.* (2024) ressaltam que a ludicidade promove um ambiente educacional menos rígido, favorecendo o engajamento e a assimilação de conhecimentos de forma leve e espontânea. Além disso, os autores enfatizam seu caráter terapêutico, especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade social. O brincar simbólico permite que a criança reelabore experiências, expresse emoções e desenvolva mecanismos de enfrentamento, contribuindo para sua estabilidade emocional e bem-estar psicossocial, ainda que não substitua o atendimento especializado quando necessário.

Por sua vez, Barbosa *et al.* (2020) sustentam que o reconhecimento da criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura exige práticas pedagógicas que valorizem sua capacidade de significar o mundo a partir de suas próprias experiências. Para esses autores, a valorização do brincar está associada à criação de ambientes educativos nos quais as vozes infantis sejam ouvidas e consideradas na organização das atividades. Isso implica, para o docente, adotar uma postura de escuta e coautoria no processo educativo, fomentando espaços de negociação e participação efetiva.

Ilustra-se esse posicionamento com a proposta de construção de uma ‘cidade imaginária’, atividade em que as crianças manipulam blocos, objetos simbólicos e materiais recicláveis para simular um ambiente urbano. Durante o desenvolvimento da tarefa, os alunos atribuem funções, definem regras e estabelecem rotinas, mobilizando, simultaneamente, saberes matemáticos, competências linguísticas, habilidades sociais e valores morais. A experiência evidencia a capacidade do brincar de articular diferentes dimensões do conhecimento em um contexto concreto, dinâmico e significativo.

Em resumo, os autores analisados, embora com ênfases distintas, convergem quanto à centralidade da ludicidade no desenvolvimento integral da criança. A ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, mediada com sensibilidade e avaliada com critérios formativos, constitui um recurso didático essencial na Educação Infantil. Seu papel extrapola o campo do

recreativo, consolidando-se como fundamento metodológico para a promoção da autonomia, da criatividade e da participação ativa dos sujeitos no processo educacional.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE O LÚDICO NO COTIDIANO ESCOLAR

A compreensão das concepções docentes sobre a ludicidade constitui elemento essencial para a análise da prática pedagógica na Educação Infantil. Conforme apontam Silveira *et al.* (2024), as narrativas docentes revelam tensões, ambivalências e estratégias relacionadas à implementação de atividades lúdicas no ambiente escolar. A partir de entrevistas conduzidas por meio da análise do discurso, os autores identificaram a presença de um saber prático, constituído na experiência e permeado por limites estruturais e culturais. Tal saber é fundamental para entender as formas como o brincar é interpretado, apropriado e operacionalizado no cotidiano educativo.

Apesar do reconhecimento do valor do brincar, os docentes relatam entraves diversos para a efetivação da ludicidade. Entre os obstáculos mais recorrentes, destacam-se a pressão por resultados mensuráveis, a rigidez dos currículos e a carência de recursos didáticos adequados Silveira *et al* (2024). Essa dificuldade reflete uma concepção escolar que ainda privilegia práticas instrucionais tradicionais, em detrimento de abordagens que valorizem a construção ativa do conhecimento. Mesmo diante desse contexto adverso, os professores observam que o lúdico aumenta o engajamento das crianças e favorece sua expressão emocional e corporal, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Sousa *et al.* (2024) indicam que há contradições nas posturas docentes frente às atividades lúdicas, especialmente aquelas consideradas agressivas ou que desafiam normas disciplinares. Tais observações revelam uma tensão entre o controle comportamental e a liberdade criativa, característica da infância. Em muitas situações, segundo Barbosa *et al.* (2020), práticas lúdicas são reprimidas por meio de advertências, punições ou interrupções arbitrárias, resultando em ações que contradizem os discursos oficiais sobre o valor pedagógico do brincar. Os docentes, portanto, oscilam entre a valorização teórica do lúdico e sua negação prática.

As evidências empíricas demonstram que o despreparo pedagógico é um fator agravante nesse cenário. Como alerta Sousa *et al* (2024), a falta de formação específica pode conduzir a uma gestão inadequada do tempo e ao descuido com conteúdos curriculares essenciais. Diante disso, torna-se imperativo que as instituições de ensino ofereçam formação continuada e assessoria pedagógica focada na articulação entre ludicidade, planejamento e avaliação. A ausência dessa qualificação compromete o potencial da prática docente e perpetua modelos escolares descontextualizados das necessidades infantis.

Alves e Silva (2024) reforçam essa perspectiva ao destacarem a importância da formação docente para o reconhecimento do lúdico como recurso metodológico qualificado. Para os autores, o

uso intencional de jogos e brincadeiras favorece o desenvolvimento das inteligências múltiplas e contribui para o aprimoramento das dimensões sociais, cognitivas, éticas e afetivas dos alunos. Desse modo, o professor não atua como mero aplicador de atividades, mas como mediador crítico, responsável por selecionar, adaptar e organizar experiências lúdicas em consonância com os objetivos educacionais.

Essa função mediadora requer, ainda, sensibilidade para identificar e interpretar as manifestações simbólicas das crianças. Menezes *et al.* (2025) argumentam que, durante a mediação lúdica, o professor auxilia na construção de significados, promovendo habilidades de resolução de conflitos, cooperação e empatia. A mediação eficaz exige escuta ativa, domínio conceitual e capacidade de adaptação, especialmente em contextos de heterogeneidade cultural e cognitiva. Assim, o papel docente no uso da ludicidade transcende a simples execução de atividades, assumindo contornos éticos, políticos e formativos.

Como apontam Moreira *et al.* (2022), é essencial que as práticas lúdicas respeitem a singularidade das crianças, considerando suas limitações e potencialidades. A perspectiva inclusiva defendida pelos autores propõe que o brincar seja uma via de acesso à aprendizagem para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas. Isso implica reconhecer o brincar como um direito e uma linguagem universal, capaz de promover experiências significativas e afetivamente marcantes para cada sujeito.

Entretanto, ainda há resistência institucional e cultural à integração do lúdico como elemento central da prática educativa. Santos e Venancio (2025) alertam que muitas escolas e famílias desvalorizam o brincar, considerando-o atividade secundária. Tal postura revela uma concepção reducionista de aprendizagem, centrada na repetição e na memorização. Em contrapartida, os autores defendem que a superação dessas barreiras passa por investimentos em infraestrutura, formação continuada e reconfiguração das práticas avaliativas, de modo a integrar o lúdico ao projeto político-pedagógico das instituições.

Como exemplo concreto, pode-se mencionar a prática de uma professora que organizou uma atividade chamada “mercadinho da escola”. Com materiais recicláveis, as crianças simularam uma feira, com produtos, valores e cédulas fictícias. Durante a atividade, foram mobilizadas competências matemáticas (operações simples, contagem), habilidades sociais (negociação, cooperação) e conhecimentos de mundo (alimentação, consumo). A professora mediou a brincadeira propondo desafios e registrando observações que seriam utilizadas posteriormente na avaliação formativa.

Em meio a esses desafios e possibilidades, observa-se que a prática docente lúdica demanda mais do que boa vontade: requer fundamentação teórica, planejamento intencional e compromisso político com a infância. Conforme sintetiza Silveira *et al.* (2024, p. 49).

os professores relataram que, embora reconheçam a importância do brincar, muitas vezes enfrentam limitações para sua efetivação no cotidiano escolar. Fatores como a pressão por resultados imediatos, a rigidez curricular e a escassez de materiais dificultam a integração das práticas lúdicas no planejamento pedagógico. Apesar disso, destacaram que a ludicidade promove maior engajamento dos alunos

Complementando essa análise, Moreira *et al.* (2022) destacam que o brincar possui papel essencial no progresso infantil, sendo necessário reconhecer as especificidades de cada criança no processo educativo. Segundo os autores, a prática docente deve considerar as diferenças individuais e socioculturais, de modo a possibilitar que cada sujeito encontre, na ludicidade, formas próprias de expressão e desenvolvimento. Assim, o brincar é compreendido como meio privilegiado de acesso ao conhecimento, que respeita a diversidade dos modos de ser e de aprender, promovendo experiências significativas e inclusivas no contexto escolar.

Em suma, as concepções e práticas docentes sobre a ludicidade revelam um campo em constante disputa entre normativas institucionais, valores sociais e saberes pedagógicos. A efetiva incorporação do lúdico ao cotidiano escolar depende da superação de visões reducionistas, do investimento em formação crítica e do reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo educativo. Assim, o professor deixa de ser um executor de tarefas para se tornar um articulador de experiências formativas que respeitam, estimulam e significam a infância.

5 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DO BRINCAR: PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO

A compreensão do brincar enquanto ação pedagógica exige uma ruptura com a concepção tradicional de atividade espontânea desvinculada do processo educativo. Conforme argumentam Silveira *et al.* (2024), o brincar deve ser concebido como prática deliberada, demandando planejamento, mediação e avaliação criteriosa por parte do docente, que deve adequar o tempo e o espaço escolar às necessidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, não se trata de inserir o lúdico como adendo, mas de estruturá-lo como eixo norteador da proposta pedagógica.

A esse respeito, destaca-se a importância da formação docente na construção dessa intencionalidade. Silveira *et al.* (2024) observam que, embora a maioria dos professores reconheça os benefícios das práticas lúdicas, ainda carecem de apoio institucional para sua implementação plena. A formação continuada deve, portanto, incluir estratégias de integração entre currículo e ludicidade, considerando as especificidades de cada faixa etária. Assim, o lúdico é transformado em ferramenta metodológica consciente, capaz de articular saberes e promover aprendizagens significativas Silveira *et al.* (2024).

De forma convergente, Sousa *et al.* (2024) apontam que a ludicidade contribui para uma aprendizagem mais eficaz ao dinamizar os conteúdos e estimular a criatividade e a autonomia. Todavia, os autores alertam que tal abordagem exige sólida preparação técnica e sensibilidade pedagógica. Um

exemplo disso pode ser observado em salas de aula que utilizam jogos matemáticos para ensinar operações básicas: a criança, ao interagir com materiais manipuláveis, desenvolve competências cognitivas ao mesmo tempo em que exercita habilidades sociais como o respeito às regras e o trabalho em grupo.

Além disso, Alves e Silva (2024) destacam que o educador deve conhecer as habilidades e limitações de seus alunos, utilizando os jogos de maneira estratégica para aprimorar competências. Ao mediar essas atividades, o professor atua como facilitador da aprendizagem, sendo responsável por transformar situações lúdicas em oportunidades educativas significativas Alves e Silva (2024) Nessa perspectiva, o planejamento ganha centralidade, pois dele depende a eficácia das experiências propostas.

Barbosa *et al.* (2020) aprofundam essa discussão ao afirmarem que o reconhecimento do brincar como prática pedagógica pressupõe a escuta ativa das crianças e a observação atenta das formas como constroem e atribuem significado às brincadeiras. Conforme afirmam Barbosa *et al.* (2020, p. 7)

a atuação pedagógica precisa romper com a lógica de controle e disciplina, e assumir um papel de escuta e observação atenta às formas como as crianças constroem suas brincadeiras e os significados que atribuem a elas.

Essa mudança de postura docente demanda abertura para as múltiplas expressões da infância, reconhecendo o valor formativo da brincadeira simbólica, coletiva e espontânea. Com base nessa perspectiva, o planejamento das atividades lúdicas deve contemplar a diversidade de interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, conforme enfatizam Menezes *et al.* (2025). Os autores afirmam que, ao elaborar propostas pedagógicas que incorporem o lúdico, o professor deve garantir que essas atividades estejam alinhadas aos objetivos curriculares e contribuam para o desenvolvimento integral. Um exemplo seria a organização de um circuito de estações temáticas em sala de aula, em que os alunos alternam entre diferentes jogos relacionados a conteúdos de língua portuguesa, matemática e ciências, explorando os saberes de modo interdisciplinar.

Ademais, a mediação docente durante as atividades lúdicas é considerada fundamental para garantir que o brincar se torne um instrumento de construção de conhecimento. Menezes *et al.* (2025) afirmam que a mediação eficaz requer que o professor ajude os alunos a construir significados, desenvolver habilidades sociais e resolver conflitos Menezes *et al.* (2025, p. 11). Tal mediação exige uma postura ativa do educador, capaz de intervir com sensibilidade sem comprometer a autonomia infantil.

Em relação à avaliação, observa-se que o acompanhamento do progresso dos alunos nas atividades lúdicas permite identificar avanços e dificuldades, adaptando-se às estratégias de ensino. Nesse sentido, Santos e Venancio (2025) ressaltam que o professor deve planejar atividades que integrem o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socioemocionais. As interações

promovidas pelo lúdico, além disso, facilitam o aprendizado cooperativo, contribuindo para a interiorização de valores como empatia e respeito.

Barbosa *et al.* (2020) reforçam esse argumento ao destacarem que o planejamento didático deve incorporar as experiências infantis e convertê-las em oportunidades educativas, respeitando os modos de agir das crianças. Conforme explicitado por Barbosa *et al.* (2020, p. 7)

Para que o brincar seja realmente valorizado como instrumento de aprendizagem, é necessário planejamento didático que incorpore as experiências infantis e as transforme em oportunidades educativas, respeitando os interesses e modos de agir das crianças.

Outro ponto destacado na literatura refere-se à importância de ambientes organizados e estimulantes. Menezes *et al.* (2025) argumentam que o professor deve criar espaços que incentivem a livre exploração, dispondo materiais variados e acessíveis, o que reforça o papel do espaço físico como mediador do processo de aprendizagem. Em uma atividade de dramatização, por exemplo, a disposição de fantasias e objetos simbólicos permite que as crianças encenem situações do cotidiano, desenvolvendo linguagem, empatia e criatividade.

Embora reconheçam os benefícios da intencionalidade pedagógica do brincar, como Sousa *et al.* (2024) chamam atenção para as lacunas na formação docente e na estrutura das escolas. Muitos educadores não dispõem de recursos adequados nem de orientação metodológica suficiente para planejar atividades lúdicas eficazes. Isso torna urgente a ampliação de políticas de formação continuada voltadas à ludicidade.

Nesse contexto, Alves e Silva (2024) sugerem que a inclusão de jogos no planejamento escolar pode ser decisiva para potencializar a aprendizagem. Ao planejar uma atividade de tabuleiro adaptado ao conteúdo de ciências, por exemplo, o professor estimula a resolução de problemas e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que favorece a cooperação e a autonomia entre os estudantes.

Com efeito, a construção de uma prática pedagógica intencionalmente lúdica requer que o professor adote uma postura investigativa e reflexiva sobre sua ação docente. A escuta atenta às crianças, aliada à mediação qualificada e à avaliação contínua, constitui-se como condição para o êxito das práticas lúdicas na educação infantil. Dessa maneira, o brincar se consolida não como intervalo do aprendizado, mas como eixo estruturante da formação integral da criança.

Por fim, o engajamento institucional é indispensável para que a intencionalidade pedagógica do brincar seja efetiva. É preciso que as escolas não apenas autorizem, mas incentivem o uso do lúdico como estratégia de ensino, criando condições materiais, formativas e curriculares para sua implementação. Tal compromisso exige investimento, mas sobretudo uma mudança de concepção que reconheça o valor epistemológico e formativo do brincar.

Assim, ao compreender a ludicidade como prática intencional, os educadores não apenas qualificam sua atuação, mas também promovem experiências educativas mais ricas, coerentes com os

princípios do desenvolvimento infantil e com as diretrizes da educação contemporânea. O brincar planejado, mediado e avaliado, quando inserido de forma reflexiva e crítica no cotidiano escolar, revela-se um caminho promissor para uma educação mais inclusiva, significativa e humanizadora.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados evidenciou que, embora os docentes reconheçam a relevância da ludicidade para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, há um distanciamento entre esse reconhecimento teórico e a aplicação prática no cotidiano escolar. As práticas lúdicas, quando presentes, aparecem de forma esporádica e, frequentemente, desarticuladas dos objetivos pedagógicos formais. Essa constatação revela que o brincar ainda é, em muitos contextos, tratado como uma atividade complementar ou secundária à instrução acadêmica tradicional.

O significado dessa constatação reside na compreensão de que a ludicidade, ao ser subvalorizada no planejamento e na avaliação, perde sua função formativa plena. A desconexão entre a ludicidade e os conteúdos curriculares impede que a brincadeira atue como mediadora de processos cognitivos, sociais e afetivos complexos. Isso compromete não apenas a eficácia das ações pedagógicas, mas também o direito das crianças a uma educação coerente com suas necessidades e potencialidades. A pesquisa sugere, portanto, que a transformação dessa realidade requer uma mudança estrutural na concepção de infância e de ensino-aprendizagem por parte dos profissionais da educação.

Essas conclusões dialogam com os achados de Silveira et al. (2024), que evidenciam uma tensão constante entre os discursos favoráveis à ludicidade e as limitações impostas pelo modelo escolar tradicional. Do mesmo modo, Sousa et al. (2024) apontam que a falta de formação específica sobre a mediação do brincar é um dos principais obstáculos à consolidação de práticas lúdicas efetivas. As contribuições de Alves e Silva (2024) também corroboram essas observações, ao ressaltarem que o uso pedagógico da ludicidade exige não apenas intencionalidade, mas também domínio teórico-metodológico por parte do professor. Portanto, as descobertas do presente estudo inserem-se em um corpo teórico que denuncia a precariedade da ludicidade como prática sistematizada na Educação Infantil.

Todavia, as limitações da pesquisa devem ser consideradas. A restrição da amostra a um grupo específico de profissionais impede a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, o enfoque qualitativo, embora propício à compreensão profunda das representações docentes, não permite a mensuração objetiva dos impactos das atividades lúdicas no desempenho acadêmico das crianças. Tais limitações já foram assinaladas por Menezes et al. (2025), que alertam para a importância de triangulação metodológica em estudos que envolvam fenômenos educacionais complexos.



Entre os resultados inesperados, destaca-se a constatação de que mesmo docentes com experiências positivas no uso da ludicidade enfrentam dificuldades para integrá-la de forma contínua ao planejamento escolar. Essa contradição pode ser explicada, em parte, pelas pressões externas oriundas de avaliações padronizadas e pelo excesso de demandas burocráticas. De acordo com Santos e Venancio (2025), tais elementos contribuem para a manutenção de uma cultura escolar avessa à experimentação e à criatividade, restringindo a autonomia docente e inibindo inovações metodológicas.

Frente a esse cenário, recomenda-se a realização de novas pesquisas que envolvam não apenas professores, mas também coordenadores pedagógicos, gestores escolares e familiares, de modo a mapear de forma mais abrangente os fatores que condicionam o uso da ludicidade na escola. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento de práticas lúdicas ao longo do tempo também seriam pertinentes, pois permitiriam compreender os efeitos dessas intervenções na aprendizagem, na socialização e no bem-estar das crianças. Além disso, seria oportuno investigar os impactos de programas de formação continuada voltados especificamente à articulação entre ludicidade, planejamento e avaliação.

Por fim, torna-se necessário fortalecer o campo de estudos que trate da ludicidade como direito da criança e como categoria pedagógica fundamental, articulando as dimensões epistemológica, política e didática do ato de brincar. Essa abordagem contribuiria para a consolidação de práticas educativas mais sensíveis, equitativas e transformadoras, que respeitem a singularidade infantil e promovam a aprendizagem de forma plena e significativa.

7 CONCLUSÃO

As considerações finais do presente estudo confirmam a relevância da ludicidade como recurso pedagógico essencial à Educação Infantil, reafirmando que o brincar, quando intencionalmente planejado, mediado e avaliado, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa permitiu responder às questões inicialmente formuladas na introdução, relativas à função educativa do brincar, à percepção docente sobre a ludicidade e aos desafios enfrentados na sua implementação. Com base nos procedimentos metodológicos adotados, foi possível compreender como os professores concebem, organizam e executam práticas lúdicas no ambiente escolar, bem como identificar as tensões existentes entre o discurso pedagógico e a realidade das instituições educacionais.

Os objetivos propostos foram plenamente atingidos. Primeiramente, ao investigar a intencionalidade pedagógica do brincar, evidenciou-se que o uso da ludicidade está frequentemente desvinculado de um planejamento sistemático, o que compromete seu potencial formativo. Em seguida, ao analisar as concepções e práticas docentes, constatou-se que, embora os professores reconheçam a importância do lúdico, sua aplicação é, por vezes, limitada por fatores como a rigidez

curricular, a escassez de materiais e a carência de formação adequada. Por fim, ao considerar a ludicidade como promotora do desenvolvimento integral, verificou-se que ela mobiliza dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, consolidando-se como uma estratégia didático-pedagógica indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da consistência dos resultados, o estudo apresenta limitações que abrem espaço para investigações futuras. A amostra restrita e a abordagem qualitativa não permitem generalizações amplas, sendo recomendável o aprofundamento em contextos diversos e com diferentes perfis de profissionais da educação. Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas longitudinais que avaliem os impactos concretos das práticas lúdicas no desempenho e no bem-estar das crianças ao longo do tempo. Além disso, seria pertinente investigar como a formação inicial e continuada de professores influencia a qualidade e a frequência do uso do lúdico no cotidiano escolar, assim como explorar as implicações do brincar para crianças com necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que promovam a valorização do brincar como direito da criança e como fundamento da prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma escola mais sensível, inclusiva e significativa.



REFERÊNCIAS

ALVES, S. D.; SILVA, E. A. Brincar de aprender: a ludicidade como recurso didático na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 10, n. 10, p. 5806–5816, out. 2024. ISSN 2675-3375.

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, v. 31, n. 1, e3156, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENEZES, S. S. de; SILVA, Â. M. de L. da; PAIVA, D. N. J.; LIMA, B. A. de. A ludicidade como ferramenta para a aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática de literatura. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 3, p. 01–16, 2025.

MOREIRA, A. P. M.; BRASÃO, H. J. P.; CHAVES, P. V. A. Brincar e aprender na educação infantil: o lúdico como instrumento pedagógico na educação especial. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 52, p. 1–8, 19, 2022.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SANTOS, C. A. C. dos; VENANCIO, J. A importância do lúdico na educação infantil. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 68–80, 2025.

SILVEIRA, É. L.; RIBEIRO, C.; SEIXAS, R.; FAVARO, D. M. M.; JESUS, J. B.; PEREIRA, R.; OLIVEIRA, P. C. G.; VERAS, P. R. M.; BUROCK, F. S. C.; UCHÔA, Y. M. M.; SILVA filho, A. H. H. de. Brincar para aprender: a importância do lúdico na educação infantil. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)**, v. 26, n. 12, Ser. 13, p. 47–50, 2024.

SOUZA, M. C. O.; SANTOS, R. E. V.; CAVALCANTI, Á. L. L. A importância da ludicidade na educação infantil: é possível aprender brincando? In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 10., 2024. **Anais [...]**. Editora Realize, 2024.