

O que cabe no brincar? Sentidos e desmistificações da ludicidade na Educação Infantil

What belongs in play? Meanings and demystifications of playfulness in Early Childhood Education

Fernando Russo Costa do Bomfim¹
Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto – FHO
Araras, SP, 13600-070, Brasil

Maria Jade Pohl Sanches²
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Araras, SP, 13600-080, Brasil

Bruna Rosso Camargo³
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria, RS, 97105-270, Brasil

Cristian Cargnin Barbieri⁴
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria, RS, 97105-270, Brasil

Resumo: O artigo discute a ludicidade como uma dimensão essencial da educação infantil, destacando que sua função pedagógica ainda é frequentemente subestimada quando reduzida à ideia de simples “brincadeirinhas”. A pesquisa analisa a importância das práticas lúdicas no cotidiano escolar e busca desmistificar essa compreensão reducionista, evidenciando o brincar como um eixo estruturante da infância e da aprendizagem. A investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e de 20 turnos de observação realizadas em 2019 por graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em uma escola municipal da cidade, acompanhando duas professoras e duas turmas de pré 2, compostas por crianças de quatro e cinco anos. As observações de campo revelaram que atividades lúdicas,

¹ Mestre (2014) e Doutor (2018) em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Interdisciplinar do Departamento de Cirurgia da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina (UNIFESP/EPM) na linha de Pesquisa de laser em Cirurgia com ênfase em biologia molecular. Professor supervisor do Estágio em Biologia Molecular e Análises Clínicas do Curso de Biomedicina da Fundação Hermínio Ometto - UNIARARAS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2614-3603>. Email: fernando_bomfim@live.com.

² Mestra em Educação com a linha de pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2023 - 2025). Graduanda em Psicologia na Fundação Hermínio Ometto (FHO) (2025 – atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4977-8521>. Email: jade.pohl.sanches@gmail.com.

³ Possui pós-graduação em Artes Visuais, Orientação Escolar e Psicopedagogia pela FASUL Educacional (2023/2024). Atualmente, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, com ênfase em trabalho pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3667-9911>. E-mail: brunarosso074@gmail.com.

⁴ Mestre em Ciência do Movimento e Reabilitação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente Professor de Educação Física no Município de Santa Maria, RS, e Professor de Educação Física na Secretaria Estadual de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0177-0678>. E-mail: cristian-cbarbieri@educar.rs.gov.br.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2026. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



quando planejadas com intencionalidade pedagógica, potencializam a aprendizagem, estimulam a criatividade, fortalecem vínculos sociais e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: ludicidade; Educação Infantil; atividades lúdicas; desenvolvimento infantil; aprendizagem.

Abstract: This article discusses playfulness as an essential dimension of early childhood education, highlighting that its pedagogical role is still frequently underestimated when reduced to the notion of mere "play activities." The study examines the importance of playful practices in the school routine and seeks to challenge this reductionist perspective by emphasizing play as a fundamental pillar of childhood and learning. The research was conducted through a literature review and twenty observation sessions carried out in 2019 by two undergraduate students from the Pedagogy program at the Federal University of Santa Maria (UFSM), in a municipal school in the city. The observations involved two teachers and two preschool classes (Pre II), composed of four- and five-year-old children. The field observations revealed that playful activities, when planned with clear pedagogical intentionality, enhance learning, stimulate creativity, strengthen social bonds, and contribute to children's holistic development.

Keywords: playfulness; Early Childhood Education; playful activities; child development; learning.

1. Prontos para começar? Faz de conta que...

A infância é um território potente, atravessado por movimento, curiosidade e descoberta. Assim como alimentos e roupas integram o cotidiano das crianças, o brincar constitui parte essencial de sua existência. No entanto, apesar de sua força formativa, ainda persiste no imaginário social e escolar a concepção de que o lúdico é apenas recreação ou passatempo, uma “brincadeirinha” que interrompe o trabalho pedagógico. Essa visão reducionista ignora que a ludicidade é um estado interno de inteireza, uma forma de presença que favorece aprendizagens profundas, e que o brincar se configura como modo legítimo de estar no mundo (LUCKESI, 2005).

Nesse sentido, o brincar não é um ato espontâneo desvinculado do conhecimento, mas uma experiência cultural que organiza estruturas cognitivas, afetivas e sociais. Vygotsky (1991) reforça que o lúdico amplia zonas de desenvolvimento e permite que a criança atue além do que conseguiria sozinha. Apesar desse conjunto expressivo de evidências, muitas instituições de educação infantil ainda reproduzem práticas escolarizantes, privilegiando atividades mecânicas e dirigidas em detrimento das interações, das brincadeiras e das experiências próprias da infância. Nesse contexto, surge o problema que orienta esta pesquisa: por que a ludicidade continua sendo desvalorizada na educação infantil, e como desmistificar sua função pedagógica para que seja reconhecida como componente essencial do desenvolvimento integral da criança?

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância das atividades lúdicas na educação infantil e desconstruir a compreensão limitada que reduz a ludicidade à ideia de brincadeira descompromissada, resgatando seu caráter humanizador, formativo e estruturante. Tal investigação se justifica porque compreender o lúdico como direito, e como linguagem legítima da infância é

condição para transformar práticas pedagógicas e fortalecer a concepção de criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura (SARMENTO, 2005).

A investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e de uma observação participante realizada em 2019, em 20 turnos, por graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante o trabalho de campo, foram observadas duas turmas de Pré II: a turma A composta por 15 crianças sob responsabilidade da Professora A, e a Turma B, com 16 crianças sob regência da Professora B. Ressalta-se que a proposta não foi elogiar ou criticar as metodologias adotadas por cada docente, mas analisá-las à luz das questões levantadas sobre a ludicidade e sua importância no cotidiano educativo.

Metodologicamente, a investigação se apoia em revisão bibliográfica de autores que tratam do brincar, da ludicidade e da infância, como Luckesi (2014), Kishimoto (1994), Vygotsky (1991) e Sarmento (2005), além das observações de campo sobre como professores utilizam práticas lúdicas no cotidiano escolar. A partir desse percurso, espera-se que os resultados revelem não apenas os impactos educativos do lúdico, mas também os obstáculos culturais e institucionais que limitam sua presença, contribuindo para práticas que reconheçam o brincar como experiência legítima de aprendizagem e como marca identitária da infância.

2. Quando a Teoria Brinca

Ao discutir a ludicidade na educação infantil, torna-se igualmente necessário reconhecer que não existe uma única forma de viver a infância. O emprego do termo infâncias, no plural, evidencia que as experiências infantis são atravessadas por aspectos históricos, culturais, sociais, territoriais, econômicos e familiares, produzindo modos distintos de ser criança. Essa compreensão rompe com perspectivas universalizantes que tratam a infância como uma etapa homogênea do desenvolvimento e convida educadores a considerar as singularidades presentes em cada contexto educativo.

Nessa direção, Sarmento (2005) argumenta que as crianças constituem um grupo social com culturas próprias, produzindo significados, interpretações e formas particulares de participação na vida coletiva. Assim, reconhecer a pluralidade das infâncias implica compreender que o brincar, as interações e as aprendizagens assumem sentidos diferentes conforme as condições concretas em que as crianças vivem.

Nesse sentido, a ludicidade constitui o lugar do novo, do inusitado e da criação de tempos e espaços que a criança produz ao viver sua imaginação com autenticidade. Nesse movimento, ela compartilha experiências internas que não são simples representações de papéis, mas expressões vividas no presente, modos próprios de ser e estar. Por isso, o gesto lúdico, espontâneo e criativo,

precisa ser preservado como parte essencial da formação do “eu”. Luckesi (2014) critica a transformação dessa vivência em ações dirigidas, planejadas e controladas por adultos, algo que se tornou comum em planejamentos escolares, brinquedotecas, salas de espera e até setores infantis de supermercados. Para o autor, garantir a experiência lúdica não é conduzir ou determinar, mas oferecer objetos e ambientes ricos que permitam à criança explorar sem roteiros prévios, acolhendo inclusive aquilo que, para os adultos, parece caótico.

Nesse contexto, o foco precisa permanecer na criança, e não no adulto educador, cuidador ou fabricante de materiais. É necessário perguntar quem vive o lúdico, onde, quando, como, e com quais objetos ou experiências visíveis e invisíveis. Essas perguntas orientam uma atitude que sabe estar presente, mas também sabe não invadir a experiência infantil. Não se trata de ausência, mas de disponibilidade afetiva e dialógica. Luckesi (2014) explica que o lúdico não está na atividade em si, mas no estado interno de quem a vivencia. Uma criança que não gosta de pular corda, por exemplo, não encontrará sentido nessa prática. Embora socialmente considerada lúdica, para ela é incômoda e sem alegria, portanto destituída de ludicidade.

A partir disso, o autor afirma que a ludicidade é um estado interno que pode surgir tanto das atividades mais simples quanto das mais complexas e não depende necessariamente do entretenimento. Trata-se de um estado que faz os olhos brilharem. Esse estado de plenitude, que Luckesi (2014) aproxima de um “estado búdico”, corresponde a uma vivência de alegria, bem-estar e inteireza enquanto se investe energia em alguma atividade significativa, em qualquer etapa da vida. Em sua síntese, “a ludicidade tem a ver com experiência interna pessoal e, ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva” (LUCKESI, 2014, p. 19).

Mesmo com tamanha importância, a ludicidade ainda sofre preconceito cultural e institucional. Brougère (1998) mostra que existe um descrédito histórico que associa práticas lúdicas à infantilização, perda de tempo e falta de seriedade, o que faz com que o campo educacional muitas vezes aceite essas experiências apenas quando servem de instrumento para objetivos cognitivos ou disciplinares. Segundo o autor, tal preconceito revela uma visão adultocêntrica que desconsidera o valor formativo, cultural e subjetivo da experiência lúdica.

Diante disso, torna-se inevitável a pergunta: será que a importância da ludicidade é realmente reconhecida? Embora discursos pedagógicos defendam o lúdico, ainda é comum tratá-lo como acessório, como um momento de descanso ou de transição para atividades consideradas mais sérias. A escola, marcada por lógicas de produtividade e controle, nem sempre acolhe a fluidez, a invenção e a imprevisibilidade próprias do estado lúdico. Reconhecer a ludicidade como experiência vital exige repensar concepções e práticas, compreendendo que ela não se opõe ao aprender, mas constitui

uma forma profunda de brincar, de construir sentidos, subjetividades e relações humanas, conforme as palavras da autora:

Brincando, a aprendizagem e o ensino podem se tornar mais significativas e prazerosas, contribuindo, assim, para o sucesso escolar e, por conseguinte, para a inclusão escolar e social – isso, em todos os níveis de ensino: não apenas na educação infantil e no ensino fundamental, mas também no ensino médio e no ensino superior. Além disso, acreditamos que a brincadeira é capaz de engendrar novas formas de ser e de viver com vistas a um mundo mais justo e solidário, pois, brincando, aprendemos a reconhecer o outro em sua diferença e singularidade, estimulando-nos a uma experiência de pertencimento social igualitário e respeitoso. Valorizando o brincar, podemos fazer viver, pelo brincar, novas formas de vida (FORTUNA; BORDAS, 2007, p. 02).

Nesse sentido, reconhecer a potência transformadora das experiências lúdicas implica compreender que elas não se restringem ao campo do prazer, mas constituem um modo profundo de participação no mundo. É justamente essa densidade formativa que exige desmistificar a ludicidade e recolocá-la no centro das práticas educativas, para que sua força criadora e humanizadora não seja reduzida a mero recurso acessório.

Isso significa reconhecê-la como eixo estruturante da Educação Infantil e como forma legítima de linguagem, cognição, cultura, vínculo e expressão. Vygotsky (1991) afirma que o brinquedo inaugura um território privilegiado no qual surge a capacidade simbólica, permitindo à criança criar situações imaginárias e agir além de seu nível real de desenvolvimento. Nesse espaço, entendido como zona de desenvolvimento proximal, o ato lúdico aciona funções psicológicas superiores, reorganiza experiências internas e possibilita que a criança se projete em papéis e modos de agir que ainda não domina na vida cotidiana, conforme o autor:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

Após compreender que, no brincar, a criança ultrapassa seu nível real de desenvolvimento e acessa um campo de criação simbólica que reorganiza sua vida interna, torna-se possível ampliar o olhar para o sentido mais profundo da vivência lúdica. As experiências lúdicas nos permitem entrar em um modo de presença inteira, no qual o corpo e a mente se alinham em uma disponibilidade rara. Trata-se de um momento em que a pessoa se envolve por completo, sem amarras externas, sem pressões, sem receios de errar, e com liberdade para experimentar o novo. Por isso, Friedmann (2005) destaca que a ludicidade não se limita às brincadeiras ou aos jogos convencionais, mas aparece em toda atividade que favoreça esse estado de entrega, espontaneidade e abertura interna que sustenta o agir criativo.

Nessa perspectiva, o papel do professor ganha relevância. Um educador que vive a ludicidade não apenas organiza situações de aprendizagem, mas se coloca como mediador atento, alguém que observa, escuta, suspende julgamentos e cria condições para que cada criança acesse suas próprias formas de expressão. Friedmann (2005) lembra que muitos educadores seguem teorias ou métodos como quem segura uma bengala, mas encontram dificuldade em olhar verdadeiramente para si e para as crianças que estão diante deles todos os dias. Não as crianças idealizadas dos livros, mas aquelas de presença concreta, com histórias, sensibilidades e modos singulares de ser. Quando o professor se dispõe a ouvi-las e a deixar-se afetar por elas, adota uma postura lúdica que acolhe o inesperado, valoriza a criação e transforma o encontro pedagógico em um espaço vivo de aprendizagem mútua, como defende Luckesi (2014, p. 22):

[...] se o professor for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo.

A valorização da ludicidade não depende apenas da postura sensível do professor. Ela também se revela nos materiais, nos espaços e nas oportunidades oferecidas às crianças. Kishimoto (2001) destaca que, embora as instituições escolares invistam majoritariamente em materiais considerados educativos, como recursos gráficos, painéis informativos e equipamentos voltados às atividades físicas no espaço externo, os objetos que alimentam a imaginação e a interação social aparecem em quantidade mínima. São pouco frequentes os materiais que incentivam o faz de conta, a construção conjunta ou a criação de narrativas, o que demonstra a frágil presença da representação simbólica no cotidiano escolar.

Essa realidade evidencia que a ludicidade ainda não ocupa o lugar que deveria dentro da prática pedagógica. Quando os ambientes não oferecem recursos que convidem à imaginação e à experimentação autônoma, as crianças têm sua criatividade limitada e seus modos próprios de expressão empobrecidos (KISHIMOTO, 2001). A teoria, portanto, se confirma na prática: como se pôde observar nas interações das crianças da Educação Infantil, descritas adiante, a presença ou ausência de objetos simbólicos impacta diretamente a intensidade, a qualidade e a duração das experiências lúdicas. Ao acompanhar como elas se relacionavam com os objetos disponíveis no espaço, tornou-se visível que determinados materiais ampliavam o envolvimento e favoreciam a criação, enquanto outros reduziam a exploração e caminhavam para atividades meramente repetitivas.

Um exemplo claro dessa dinâmica ocorreu quando um grupo recebeu apenas bolas e cones, materiais mais voltados à coordenação motora. As crianças brincaram por alguns minutos, mas logo

perderam o interesse. No dia seguinte, foram disponibilizados tecidos, panelinhas, máscaras e caixas vazias. Nesse cenário, criaram uma casa, inventaram personagens e desenvolveram histórias coletivas por um longo período, demonstrando como o acesso a objetos simbólicos sustenta experiências mais ricas, profundas e significativas.

A compreensão de que certos brinquedos possuem uma função estritamente cognitiva, como ocorre quando o cone é visto apenas como instrumento para desenvolver equilíbrio, coordenação ou alguma habilidade previamente planejada pelo adulto, revela mais sobre o olhar adulto do que sobre a experiência real da criança. Essa leitura instrumentaliza a brincadeira e limita o potencial de exploração infantil, porque parte da lógica de que a criança está sempre “a caminho” de algo, ideia que Corsaro (2011) identifica como uma visão prospectiva da infância, em que o valor da criança se associa ao futuro adulto que poderá se tornar.

Quando o adulto organiza o brincar apenas para alcançar objetivos formais, desconsidera o que a criança já é no presente: sujeito cultural, produtor de sentidos e protagonista de sua própria ação. A sociologia da infância reforça esse deslocamento, pois acredita-se que a infância deve ser entendida como categoria social, com modos próprios de experimentar o mundo, e que as crianças não apenas reproduzem a cultura recebida, mas reinterpretam e recriam práticas sociais, movimento que dialoga diretamente com a noção de reprodução interpretativa. Assim, o cone deixa de ser somente um recurso pedagógico e passa a ser um objeto com múltiplas possibilidades simbólicas: montanha, foguete, volante, esconderijo de pequenos tesouros. Esse uso ampliado demonstra que a criança, ao brincar, mobiliza capacidades sociais e criativas que não cabem na lógica adultocentrada da finalidade única (SARMENTO, 2005).

Desse modo, compreender a ludicidade na educação infantil exige afastar-se do modelo que define previamente o que seria “apropriado” ou “correto” para a criança pequena e aproximar-se de uma perspectiva que reconhece seus modos próprios de viver, imaginar, questionar e produzir cultura, segundo a autora:

Distanciando-se dos estereótipos do que é *bom* para a criança pré-escolar, ou do que são conteúdo e forma próprios do *infantil*, e aproximando-se de uma abordagem antropológica para compreender como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações, os professores das crianças de zero a seis anos poderão fazer surgir um espaço potencial de criação e troca entre ele e os alunos, entre o grupo de crianças, entre cada criança e o mundo compartilhado (MACHADO, 2010, p. 117).

Nessa direção, abrir espaço para que o brincar seja vivido em sua dimensão plena significa reconhecer que a criança cria mundos possíveis, negocia regras, estabelece relações e produz interpretações próprias do cotidiano. Quando o professor sustenta esse ambiente com sensibilidade,

presença e escuta, o brincar deixa de funcionar como simples instrumento pedagógico e se afirma como um território fértil de criação, vínculo e expressão. É essa compreensão ampliada do brincar que orienta a análise apresentada no relato da experiência de observação em campo, a seguir.

2.2. Onde o brincar acontece

A fim de compreender como a ludicidade se manifestava no cotidiano escolar e de que modo dialogava com os fundamentos apresentados na sessão anterior, realizou-se uma observação de campo em uma Escola Municipal de Educação, situada na periferia de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A instituição atendia crianças de 4 a 5 anos distribuídas em duas turmas de Pré II com cerca de quinze a dezesseis crianças em cada sala. Para ampliar o olhar investigativo, dois graduandos do curso de Pedagogia da UFSM, permaneceram em cada turma, acompanhando a rotina completa e registrando interações, usos dos espaços, organização dos materiais e modos de mediação das professoras.

As visitas ocorreram ao longo de dez manhãs consecutivas. A rotina diária seguia uma organização tradicional que incluía o acolhimento na entrada, a roda de conversa, o lanche, as atividades dirigidas e o momento do parque. Embora a estrutura física fosse simples, a escola dispunha de um conjunto variado de materiais que favoreciam o brincar, como blocos de construção, fantasias, utensílios de casinha, jogos de encaixe, fantoches, livros ilustrados, quebra-cabeças e instrumentos musicais. Os ambientes externos também contribuíam para experiências diversificadas, especialmente o pátio amplo, composto por área de areia, escorregador, três balanças, duas casinhas de bonecas com diversos brinquedos e gramado, onde as crianças exploravam movimentos, inventavam jogos e criavam narrativas próprias.

Nesse cenário, o acompanhamento centrou-se no trabalho de duas professoras, aqui chamadas de Professora A e Professora B. A investigação buscou apreender como cada uma organizava o espaço, incentivava ou limitava o brincar e reconhecia a ludicidade como parte legítima da aprendizagem infantil. A presença dos graduandos permitiu observar nuances da prática docente, desde as situações em que as brincadeiras surgiam espontaneamente até os momentos em que eram direcionadas ou restringidas por expectativas pedagógicas.

Ao longo dos dez dias de observação na Escola Municipal de Educação Infantil, foi possível acompanhar de maneira sistemática como a ludicidade se manifestava nas duas turmas de Pré II e em que medida as professoras reconheciam, estimulavam ou restringiam o brincar. Embora a rotina diária incluísse momentos tradicionais como roda, lanche, atividade dirigida e parque, o foco dos

graduandos permaneceu centrado na investigação da ludicidade, para garantir que o estudo não se afastasse de seu objetivo principal. Assim, mesmo diante das demandas cotidianas da instituição, cada gesto, escolha de material, intervenção docente e iniciativa das crianças foi observado à luz das experiências lúdicas.

No primeiro dia, os graduandos concentraram-se em observar como as crianças se relacionavam com o ambiente e com a presença das pesquisadoras. A análise tomou como referência a compreensão de Friedmann (2005), que descreve atividades significativas como aquelas que respeitam a etapa de desenvolvimento, os contextos e as necessidades das crianças, funcionando como meios legítimos de expressão do corpo, da mente e das emoções. Na turma da Professora A, o brincar apresentou caráter espontâneo.

As crianças exploraram blocos de construção e panelinhas, criando pequenas narrativas relacionadas ao cotidiano e reorganizando os materiais conforme suas intenções, além de demonstrarem curiosidade e abertura diante dos observadores. Aproximavam-se, convidavam para participar das brincadeiras e buscavam incluir os graduandos nas histórias imaginadas, o que indicou que a presença externa não gerou retraimento, mas sim ampliação das interações. A professora acompanhou a cena de forma discreta, permitindo que as ações das crianças se estruturassem a partir dos próprios interesses. Esse ambiente favoreceu expressões variadas, alinhadas ao que Friedmann (2005) descreve como experiências que acolhem a criança em sua inteireza.

Na turma da Professora B, observou-se um cenário mais dirigido. A docente propôs uma atividade de desenho em folha e disponibilizou poucos materiais além dos necessários para a tarefa. As crianças que tentavam iniciar brincadeiras paralelas eram chamadas de volta ao lugar, o que reduziu o espaço para iniciativas espontâneas. Nesse contexto, a reação ao olhar dos graduandos foi distinta da observada na primeira turma.

As crianças interagiram de modo mais tímido, mantendo distância e demonstrando cautela ao estabelecer contato, já que a estrutura da atividade exigia foco na execução individual. A ludicidade esteve presente, mas de modo restrito, com menor possibilidade de expressão simbólica e corporal, o que influenciou diretamente a forma como as crianças se colocavam diante dos observadores. Essa primeira aproximação permitiu identificar diferenças marcantes entre os grupos no que diz respeito ao espaço concedido ao brincar significativo a partir das atividades solicitadas, como defende a autora:

ATIVIDADES COM ALMA, ESSÊNCIA, SIGNIFICADO são aquelas adequadas a cada faixa etária, a cada momento específico, a cada grupo; aos diversos contextos, espaços, dificuldades; às diferentes habilidades, necessidades e interesses das crianças. São as atividades que servem de canal de EXPRESSÃO para dar voz às crianças. São aquelas atividades que levam em conta o corpo, a

mente, as emoções, o espírito da criança na sua inteireza (FRIEDMANN, 2005, p. 17).

Nesse sentido, ficou evidente que as atividades significativas emergem justamente quando corpo, imaginação e emoção podem atuar em unidade, como foi perceptível no segundo dia, quando a Professora A propôs uma roda de conversa curta e, em seguida, liberou o uso de fantasias e fantoches. As crianças rapidamente transformaram os materiais em recursos narrativos, criando enredos com bruxas, super-heróis e animais. A sala ganhou dinâmica própria, tornando-se um espaço simbólico em constante reinvenção.

A docente acompanhou as interações à distância, intervindo somente quando solicitada, o que ampliou ainda mais o potencial expressivo do grupo. Essa postura dialoga com a reflexão de Kohan (2007), que defende uma compreensão da infância como presença e potência, e não como ausência ou insuficiência. Ao permitir que as crianças organizassem suas próprias histórias e ocupassem simbolicamente o espaço, a professora reconheceu nelas capacidade inventiva e força criadora, abrindo margem para que o brincar estruturasse o tempo e o ambiente.

Na turma da Professora B, a condução do dia manteve características mais diretivas. Houve uma atividade de contação de história seguida da produção de um desenho referente à narrativa apresentada. Os materiais lúdicos permaneceram guardados durante toda a atividade, o que restringiu as possibilidades de criação espontânea. Somente no final da manhã as crianças foram liberadas para o parque. A diferença entre as turmas já se mostrava evidente: na primeira, o brinquedo organizava a rotina e ampliava as experiências infantis; na segunda, surgia como complemento após o cumprimento das tarefas.

À luz de Kohan (2007), essa diferença evidencia concepções distintas sobre a infância. Enquanto a Professora A, parece trabalhar a partir do que as crianças têm: imaginação, corporeidade, iniciativa, potência narrativa, a Professora B conduz a rotina com foco no que considera necessário ensinar, oferecendo menos espaço para a expressão autônoma das crianças. Essa postura tende a reduzir a infância a um estado de espera, como se a criança só pudesse se afirmar após cumprir determinadas atividades, nas palavras do autor:

[...] pensar a infância desde outra marca, ou, melhor, a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la (KOHAN, 2007, p. 101).

Nesse acolhimento, quando o brincar é entendido como central e não acessório, a infância é reconhecida como força que reconfigura o espaço e produz sentidos próprios, o que se evidencia de

modo claro na primeira turma. Assim, nos terceiro e quarto dias, as observações evidenciaram complementaridades importantes entre as duas turmas e reafirmaram diferenças na forma como cada professora compreendia o brincar. Na turma da Professora A, o pátio foi apropriado pelas crianças como cenário simbólico para brincadeiras de casinha e de cuidado com bebês. Elas negociaram papéis, combinaram regras e criaram diálogos complexos, sustentando narrativas que exigiam cooperação.

A intervenção da professora ocorreu somente para resolução de conflitos, o que permitiu que as crianças conduzissem autonomamente suas produções simbólicas. No dia seguinte, quando apresentou jogos de encaixe, a docente novamente preservou a liberdade criativa. As crianças misturaram peças e criaram invenções próprias, ultrapassando o objetivo estritamente cognitivo do material. Esse movimento se aproxima da noção de “interpretação criativa” discutida por Corsaro (2011), que descreve como as crianças ressignificam objetos, espaços e regras a partir de suas próprias culturas de pares.

Na turma da Professora B, embora o parque também tenha sido utilizado, o brincar assumiu caráter menos imaginativo. As crianças correram, utilizaram escorregadores e disputaram baldinhos de areia, mas com pouca construção simbólica. A docente manteve postura mais vigilante, focando organização e segurança. No quarto dia, ao trabalhar com materiais estruturados semelhantes aos usados na outra turma, conduziu a atividade de modo dirigido: orientou a completar sequências específicas e redirecionou as crianças quando tentavam usar as peças simbolicamente.

Essa condução reforçou uma compreensão mais restrita do brincar, alinhada à lógica da tarefa. Nesse sentido, a postura adotada pela professora evidencia uma concepção que, muitas vezes, desconsidera a criança como protagonista de suas próprias ações e produções simbólicas, o que dialoga com a reflexão de Xavier Filha (2015, p. 16):

Crianças há muito tempo fazem parte de pesquisas em geral; no entanto, nem sempre na condição de sujeitos, sujeitos de direitos, atores/atrizes sociais, colaboradore/as, coautores/as em condições de participação de voz e vez. As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições.

Nos quinto e sexto dias, observaram-se mudanças significativas no modo como cada professora mobilizou práticas lúdicas, revelando que a ludicidade não é um elemento fixo na rotina escolar, mas algo que se desloca conforme demandas do dia, objetivos pedagógicos, organização do ambiente e até mesmo disposição afetiva dos adultos. Assim, diferentemente dos dias anteriores, a Professora B apresentou propostas mais marcadamente lúdicas que a Professora A, ainda que os objetivos de cada atividade fossem distintos.

No quinto dia, a Professora B realizou a leitura de um livro ilustrado e convidou as crianças a dramatizá-lo. O faz de conta ocupou toda a manhã e envolveu negociação de papéis, invenção de cenas e forte engajamento emocional. Já na turma da Professora A, embora a leitura também tenha sido realizada, a sequência didática priorizou a atividade escrita, sem convite à dramatização. Nesse dia específico, portanto, a ludicidade assumiu lugar mais central na turma da Professora B, enquanto na turma da Professora A ocorreu de modo mais limitado. Essa diferença evidencia como o acesso a experiências variadas amplia o potencial criativo e imaginativo das crianças, aspecto que é coerente com a perspectiva de Vygotsky:

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VYGOTSKY, 1991, p. 13).

Nesse contexto, no sexto dia, essa dinâmica seguiu invertida. Na turma da Professora A, instrumentos musicais foram disponibilizados e as crianças criaram ritmos, dançaram e organizaram pequenos “shows”, mas a proposta se manteve com foco na exploração livre, sem aprofundamento dramático ou narrativo como no dia anterior. Já a Professora B conduziu uma roda de músicas tradicionais que, embora estruturada e baseada em gestos modelados pela docente, favoreceu expressões corporais coletivas e envolvimento do grupo em um fluxo rítmico mais integrado. Nesse momento, a professora assumiu papel mais ativo na mediação musical, tornando a experiência mais guiada, porém também mais engajada do ponto de vista da participação conjunta, o que produziu, na prática, maior presença lúdica que a observada na outra turma naquele dia.

Essas oscilações podem ser compreendidas à luz da análise de Machado (2010), para quem o brincar é um espaço privilegiado em que as crianças experimentam novos papéis, lidam com desafios, exercitam flexibilidade e expressam emoções profundas. A autora reforça que, ao brincar, as crianças elaboram angústias e medos na tentativa inconsciente de retomar controle sobre seus próprios sentimentos. Nesse sentido, quando a Professora B, no sexto dia, promove um espaço mais expressivo e corporal, ainda que guiado, ela oferece às crianças um campo fértil para essas experimentações simbólicas e emocionais, ampliando o alcance formativo da atividade.

Nos dois encontros seguintes, as professoras reuniram as turmas, formando um único grupo que circulava entre a sala e o pátio. A mistura ampliou as possibilidades de invenção e favoreceu um ambiente mais vibrante, no qual as crianças criaram construções de areia, mapas do tesouro e pequenas histórias que surgiam espontaneamente entre um material e outro. A convivência diária entre as docentes também começou a se transformar, pois a condução compartilhada das atividades

fez com que ambas observassem novas maneiras de apoiar o brincar e de se deixar envolver pelas propostas do grupo.

Nesse processo, foi possível perceber que a atividade lúdica se realiza plenamente quando quem participa vivencia a experiência de forma inteira, sentindo-se livre e presente no que faz. À medida que as turmas se misturavam e as professoras atuavam lado a lado, essa sensação de inteireza começou a aparecer não apenas nas crianças, mas também nelas, que se permitiram acompanhar o fluxo criativo do grupo sem interrupções rígidas. A ludicidade, assim, deixou de ser apenas uma técnica pedagógica e passou a ser uma atmosfera construída coletivamente (LUCKESI, 2014).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a criatividade floresce quando o ambiente é suficientemente bom para sustentar a espontaneidade e o gesto criador (WINNICOTT, 1975). Nos dois encontros, as educadoras ofereceram esse ambiente ao permitir que os materiais fossem explorados de formas não previstas, que as narrativas surgissem organicamente e que as interações se desenvolvessem sem pressa. Foi nesse clima de acolhimento e descoberta conjunta que a imaginação infantil se intensificou e que as próprias professoras, influenciadas pela presença uma da outra, redescobriram maneiras mais sensíveis e compartilhadas de se relacionar com o brincar.

No nono encontro, seguindo uma proposta apresentada pelos graduandos, as professoras decidiram trocar temporariamente de turma. A intenção era provocar nas crianças a sensação do inesperado, algo que costuma despertar entusiasmo, ampliar a atenção e renovar o envolvimento com as atividades. A novidade fez com que cada grupo se deparasse com outra forma de condução, outro ritmo, outro modo de narrar e acompanhar o brincar. Ao mesmo tempo, possibilitou às docentes observar, a partir de outro lugar, como as crianças reagiam, como organizavam suas iniciativas e como acolhiam o gesto da educadora que chegava. A mudança mobilizou a todos, criando um ambiente permeado de curiosidade e descoberta.

Essa vivência se aproxima do que afirma Luckesi (2005), ao explicar que a ludicidade não se define apenas pelas atividades propostas, mas pelo estado interno de entrega que cada sujeito experimenta quando se envolve de maneira plena com o que está vivendo. Mesmo em grupo, essa sensação nasce dentro de cada pessoa, e quando muitos se deixam afetar, cria-se uma atmosfera comum que favorece a vitalidade da experiência. Durante a troca, esse clima se intensificou, pois as crianças se permitiram experimentar o novo e as professoras, ao acolherem esse movimento, também se abriram a outras percepções sobre o brincar e os modos de conduzir a rotina. Essa abertura, que reconhece as crianças como participantes ativas do processo educativo, converge com reflexões mais amplas sobre a dimensão pedagógica da educação infantil, como aponta Andrade:

podemos compreender que a dimensão pedagógica da educação infantil reconhece a criança como sujeito cultural, não mais um “vir a ser” [...], o reconhecimento da

criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social (ANDRADE, 2010, p. 01).

No último dia, para marcar o encerramento das observações, as turmas se reuniram para um piquenique preparado com carinho pelas professoras, pelas crianças e pelos graduandos. As toalhas se espalharam pelo pátio, os lanches foram compartilhados e a manhã transcorreu entre conversas, brincadeiras espontâneas e pequenas cenas imaginadas ali mesmo, enquanto todos celebravam o tempo que haviam vivido juntos. Esse momento retomou, de forma sensível, a ideia de que a ludicidade floresce quando há convivência, vinculação e presença. O piquenique não foi apenas uma despedida, mas a síntese afetiva de uma trajetória marcada por descobertas, escutas e encontros que deixaram marcas no modo como crianças e adultos passaram a olhar para o brincar e para a própria experiência educativa.

3. O que se conclui no brincar

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que a ludicidade não cabe apenas em caixas de brinquedos, em horários específicos da rotina ou em planejamentos previamente definidos. Cabe, sobretudo, em tudo aquilo que pulsa na infância: o desejo de descobrir, o impulso de imaginar, a coragem de experimentar e a necessidade profunda de se expressar. Ao observar o cotidiano das salas, percebeu-se que a ludicidade nasce justamente nesse entrelugar onde o gesto espontâneo encontra o cuidado docente e onde a proposta pedagógica dialoga com o movimento vivo da criança.

As descobertas revelaram que, quando o lúdico é tratado como componente central da experiência infantil, ele reorganiza vínculos, amplia modos de aprender e sustenta formas de convivência mais sensíveis. No entanto, também ficou claro que a ludicidade ainda enfrenta barreiras sutis: a pressão por resultados, a rigidez das rotinas, o medo da desordem e a permanência de concepções que confundem brincar com improdutividade. Essas tensões convocam educadores a repensarem suas práticas, não para alcançar uma escola idealizada ou perfeita, mas para reconhecer que há sempre brechas possíveis onde a infância pode respirar com mais liberdade.

O percurso desta pesquisa indica que o brincar é lugar de potência e não de suplementação. É eixo, não enfeite. É linguagem que revela aquilo que a criança sabe, sente e constrói sobre o mundo. A docência, nesse cenário, aparece como profissão que escuta, que observa, que se desloca e que encontra, no lúdico, um território fértil para cultivar aprendizagens significativas. Não se trata

de transformar todas as atividades em jogos, mas de permitir que a ludicidade atravessasse a prática como modo de relação, como disponibilidade, como abertura ao novo.

Por fim, a pergunta que dá nome ao estudo permanece como convite: o que, afinal, cabe no brincar? Cabe a escola inteira, quando ela se permite olhar a infância em sua profundidade. Cabe à docência, quando aceita que ensinar também é experimentar. Cabe o mundo, quando oferecemos às crianças a chance de reinventá-lo todos os dias. E cabe, sobretudo, a própria criança, em sua inteireza, lembrando aos adultos que aprender sendo criança, é sempre um ato vivo, afetivo e profundamente humano.

4. Referências

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.
- FORTUNA, T. R.; BORDAS, M. C. A formação lúdica do professor: contribuições da extensão. **Revista del IICE**, UBA, v. 15, p. 98-105, 2007.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 229-245, 2001.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: LUCKESI, C. C. **Ludicidade**: o que é mesmo isso. p. 22-60, 2005.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.
- MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 35, n. 2, p. 115-136, 2010.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

VELASCO, C. **Histórias de boca**: o conto tradicional na Educação Infantil. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER FILHA, C. Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1569-1584, 2015.

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

Recebido em 12 de dezembro de 2025.

Aprovado em 14 de julho de 2026.