

Jogos Recreativos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos, percepções docentes e contribuições pedagógicas em escolas municipais de São Pedro do Piauí

Leyane Faustino de Sousa¹, Adriano Faustino de Sousa², Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros³

¹Licenciada em Educação Física, Universidade Federal do Piauí – UFPI/PARFOR, Piauí, Brasil. E-mail: leyanefaustino@hotmail.com; ²Licenciado em Educação Física, Universidade Federal do Piauí – UFPI/PARFOR, Piauí, Brasil. E-mail: adrianofaustinosousa@hotmail.com; ³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Piauí, Brasil. E-mail: desterrobarros@hotmail.com.

<https://doi.org/10.67694/v5hj712>

Received: 26/09/2026 | Accepted: 29/09/2026 | Published: 02/10/2026 | Pages: 147–155

RESUMO

O brincar ocupa posição central na Educação Infantil por envolver experiências de interação, expressão, movimento, imaginação e construção de significados. Este estudo teve como objetivo analisar a utilização e as percepções docentes acerca das contribuições dos jogos recreativos, brinquedos e brincadeiras para as experiências de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em escolas municipais da zona urbana de São Pedro do Piauí. Trata-se de pesquisa descritiva de campo, de abordagem predominantemente qualitativa, com tratamento quantitativo descritivo de parte dos dados. Participaram 25 professores, sendo 23 docentes da Educação Infantil e dois professores de Educação Física, correspondendo à totalidade dos profissionais identificados no universo delimitado pela pesquisa. A coleta ocorreu entre fevereiro e abril de 2013, mediante observação e aplicação de questionários. Os dados quantitativos foram organizados em frequências absolutas e relativas, e os resultados foram interpretados à luz da literatura sobre brincar, mediação pedagógica e Educação Infantil, atualizada com estudos contemporâneos e documentos normativos. Os resultados mostram que 24% dos professores declararam utilizar jogos recreativos com frequência, enquanto 76% relataram

utilizá-los pouco. Embora todos os participantes tenham reconhecido a importância de jogos, brinquedos e brincadeiras para a aprendizagem, somente 72% declararam utilizar o brinquedo como atividade em sala. Evidencia-se, assim, uma diferença entre o reconhecimento do valor pedagógico do brincar e sua incorporação sistemática às práticas educativas. Conclui-se que jogos e brincadeiras apresentam possibilidades pedagógicas relevantes, mas sua contribuição está relacionada à intencionalidade do planejamento, à qualidade das interações e à mediação docente. Os resultados devem ser interpretados considerando o contexto local, a natureza autorreferida de parte dos dados e o período em que foram produzidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincar; jogos recreativos; práticas pedagógicas; percepção docente.

ABSTRACT

Play occupies a central position in Early Childhood Education because it involves experiences of interaction, expression, movement, imagination, and meaning-making. This study aimed to analyze teachers' use and perceptions of the contributions of recreational games, toys, and play activities to children's learning, socialization, and development experiences in muni-

principal Early Childhood Education schools in the urban area of São Pedro do Piauí, Brazil. This is a descriptive field study with a predominantly qualitative approach and descriptive quantitative treatment of part of the data. Twenty-five teachers participated, including 23 Early Childhood Education teachers and two Physical Education teachers, corresponding to the total population identified within the research setting. Data were collected between February and April 2013 through observation and questionnaires. Quantitative data were organized using absolute and relative frequencies, and the results were interpreted in light of the literature on play, pedagogical mediation, and Early Childhood Education, updated with contemporary studies and current Brazilian educational regulations. The results showed that 24% of teachers reported frequently using recreational games, whereas 76% reported using them infrequently. Although all participants acknowledged the importance of games, toys, and play activities for learning, only 72% reported using toys as classroom activities. These findings reveal a gap between teachers' recognition of the pedagogical value of play and its systematic incorporation into educational practices. It is concluded that games and play offer relevant pedagogical possibilities, but their contributions depend on intentional planning, the quality of interactions, and teacher mediation. The findings should be interpreted considering the local context, the self-reported nature of part of the data, and the period in which they were produced.

Key words: Early Childhood Education; play; recreational games; pedagogical practices; teacher perception.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica brasileira e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementaridade à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Essa compreensão ultrapassa concepções assistencialistas ou preparatórias da infância e reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar ativamente das experiências que constituem seu processo de desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabeleceram as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas dessa etapa (Brasil, 2009). Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular reforçou essa concepção ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organizar o currículo da Educação Infantil por campos de experiências (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, brincar não constitui atividade periférica, recompensa após uma tarefa considerada escolar ou simples ocupação do tempo infantil, mas integra as condições mediante as quais a criança estabelece relações consigo mesma, com outras pessoas, com objetos, espaços, linguagens e conhecimentos.

Esse entendimento foi recentemente reafirmado pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. O documento enfatiza a necessidade de condições institucionais, ambientes educativos e processos pedagógicos capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades das crianças,

dos territórios e das instituições (Brasil, 2024).

Nesse cenário, jogos, brinquedos e brincadeiras adquirem relevância pedagógica na medida em que oferecem possibilidades para a criança experimentar diferentes papéis, regras, movimentos, formas de comunicação, situações imaginárias e relações sociais. A atividade lúdica pode favorecer experiências envolvendo linguagem, motricidade, atenção, memória, imaginação, negociação e convivência, desde que não seja compreendida como mecanismo automático de produção de aprendizagem. Seu valor educativo depende das condições nas quais ocorre, da possibilidade de participação efetiva da criança e das formas de intervenção dos adultos.

Kishimoto (2011) destaca que brinquedo, jogo e brincadeira apresentam relações distintas, embora interligadas, com a cultura infantil e com os processos educativos. Piaget (1975), por sua vez, relaciona o jogo aos processos mediante os quais a criança organiza ações e representações. No campo da Educação Física, Freire (2009) ressalta que experiências corporais como correr, saltar, girar, lançar, equilibrar-se e participar de jogos constituem oportunidades para a criança ampliar o conhecimento sobre o próprio corpo e sobre suas relações com o ambiente.

A produção científica contemporânea vem ampliando esse debate, principalmente ao deslocar a atenção do simples emprego de brinquedos ou jogos para a qualidade das interações e da mediação docente. Pezzi e Frison (2024) demonstram que as compreensões das professoras sobre o brincar repercutem na organização de suas práticas educativas, reforçando que o potencial pedagógico da brincadeira não decorre unicamente da disponibilidade de brinquedos ou materiais.

Estudos internacionais apresentam conclusão semelhante. Pedersen, Fimreite e Hofslundsengen (2025), ao analisarem professores interagindo com crianças pequenas durante situações de brincadeira, identificaram práticas relacionadas à criação de conexões, expansão das brincadeiras e sua regulação. As diferenças nas intervenções dos professores mostraram-se relevantes para a continuidade, ampliação ou encerramento das experiências lúdicas.

Rüdisüli *et al.* (2024) também investigaram relações entre qualidade da interação professor-criança e ludicidade infantil, reforçando a importância das interações produzidas nos ambientes educativos. Young, Edwards e Nuttall (2024), por sua vez, problematizaram a participação do professor nas brincadeiras dramáticas, mostrando que a intervenção adulta exige equilíbrio entre a posição docente e a participação como integrante do universo imaginativo construído pelas crianças.

No Brasil, a relação entre Educação Física, infância, corpo e movimento também vem sendo objeto de renovação teórica. Rocha, Almeida e Moreno Doña (2024) observam que a produção brasileira em Educação Física e Educação Infantil se intensificou, superando progressivamente perspectivas exclusivamente biológicas ou instrumentais do movimento e fortalecendo concepções relacionadas à cultura, corporeidade e experiência infantil.

Entretanto, reconhecer teoricamente o valor educativo do brincar não significa que jogos e brincadeiras sejam incorporados de maneira sistemática, intencional e diversificada no cotidiano das instituições. As concepções docentes, a formação profissional, o planejamento, os espaços, os materiais disponíveis, a organização das rotinas e as expectativas social-

mente construídas acerca da aprendizagem podem interferir na forma pela qual o brincar é compreendido e desenvolvido.

Essa tensão entre reconhecimento e utilização constitui um ponto relevante para a análise dos dados desta pesquisa. O estudo original foi realizado entre fevereiro e abril de 2013 em escolas municipais de São Pedro do Piauí. Embora os dados representem aquele contexto histórico e não devam ser interpretados como diagnóstico atual da rede municipal, sua análise continua pertinente quando explicitamente situada no tempo e confrontada com referenciais teóricos e normativos mais recentes.

Diante disso, formulou-se a seguinte questão: como os professores das escolas investigadas utilizam e compreendem as contribuições dos jogos recreativos, brinquedos e brincadeiras para as experiências de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral foi analisar a utilização e as percepções docentes acerca das contribuições dos jogos recreativos, brinquedos e brincadeiras para as experiências de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em escolas municipais da zona urbana de São Pedro do Piauí. Especificamente, buscou-se identificar a frequência de utilização dos jogos recreativos nas práticas pedagógicas; caracterizar as principais atividades lúdicas mencionadas pelos participantes; analisar as percepções dos docentes acerca das relações entre brincar e aprendizagem; e discutir aproximações e distanciamentos entre o reconhecimento do valor pedagógico do brincar e sua efetiva utilização nas práticas educativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O brincar como direito e experiência educativa na Educação Infantil

A concepção contemporânea de Educação Infantil reconhece que aprendizagem, desenvolvimento, cuidado, interação e brincadeira não constituem dimensões isoladas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definem as interações e brincadeiras como eixos das propostas pedagógicas (Brasil, 2009).

Com a BNCC, essa concepção é aprofundada ao reconhecer o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ao colocar a criança em posição ativa diante das experiências vivenciadas. Isso implica compreender que atividades educativas não necessitam assumir exclusivamente características formais ou escolarizadas para produzir oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2018).

O brincar permite que as crianças atribuam sentidos às experiências, representem situações observadas no cotidiano, formulem hipóteses, experimentem ações e estabeleçam relações com outras crianças e adultos. Craidy e Kaercher (2001) argumentam que as experiências infantis estão vinculadas ao contexto cultural e histórico no qual a criança está inserida, fazendo com que as brincadeiras também expressem formas de participação na cultura.

Kishimoto (2011) contribui para diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira, evitando que esses conceitos sejam empregados como sinônimos absolutos. O brinquedo constitui um objeto cultural que pode adquirir diferentes significados; a brincadeira refere-se à ação desenvolvida pelos sujeitos; e o

jogo geralmente apresenta determinadas estruturas ou regras, que podem variar conforme os contextos em que é realizado.

Nesse sentido, a presença de brinquedos ou jogos na instituição não constitui, isoladamente, indicador da qualidade das experiências proporcionadas às crianças. O valor educativo emerge das formas pelas quais esses recursos são inseridos nas relações pedagógicas, da participação dos sujeitos, das possibilidades de exploração e da intencionalidade das propostas.

Wang, Ye e Qiao (2024), em estudo com professores de centros de aprendizagem infantil, identificaram distinções entre brincadeira livre e brincadeira vinculada a objetivos pedagógicos. Os resultados mostram que as concepções docentes são atravessadas por expectativas sociais e educacionais, indicando que a relação entre brincar e ensinar é mais complexa do que uma simples oposição entre liberdade infantil e intervenção adulta.

Essa questão é particularmente importante porque uma pedagogia que valoriza o brincar precisa evitar dois extremos. No primeiro, a brincadeira é excessivamente dirigida e transformada apenas em técnica para alcançar conteúdos previamente estabelecidos. No segundo, considera-se que toda situação lúdica produz aprendizagem automaticamente, dispensando planejamento, observação e mediação. Entre esses extremos, encontra-se a possibilidade de uma ação docente sensível às iniciativas infantis e, ao mesmo tempo, consciente dos objetivos educativos.

Jogos, brincadeiras, corpo e desenvolvimento infantil

A criança relaciona-se com o mundo também por meio do corpo. Movimento, gestualidade, expressões, deslocamentos e manipulação de objetos integram a experiência infantil e não devem ser concebidos apenas como preparação para habilidades futuras.

Freire (2009) argumenta que a Educação Física voltada à infância deve reconhecer a criança em sua totalidade, evitando fragmentações entre corpo e cognição. Correr, saltar, equilibrar-se, dançar, lançar objetos, imitar, representar personagens e participar de diferentes jogos constituem experiências corporais relacionadas à exploração do ambiente e à interação com outras pessoas.

No mesmo sentido, Grassi (2004) compreende a aprendizagem como processo dinâmico de construção e apropriação do conhecimento, produzido nas relações que os sujeitos estabelecem com outros indivíduos e com a realidade. Em atividades lúdicas coletivas, as crianças precisam frequentemente negociar ações, esperar, comunicar-se, compartilhar materiais e interpretar condutas dos demais participantes.

Piaget (1975) relaciona o jogo à construção de representações e à organização da ação infantil. Embora diferentes perspectivas teóricas expliquem o brincar por caminhos distintos, existe convergência quanto à necessidade de reconhecê-lo como fenômeno complexo que envolve componentes cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

A Educação Física pode contribuir para esse processo quando não reduz suas práticas à execução mecânica de movimentos ou ao desenvolvimento isolado de capacidades motoras. Rocha, Almeida e Moreno Doña (2024) destacam transformações ocorridas no debate da Educação Física em relação à Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, onde a produção acadêmica vem incorporando concepções mais

amplas de infância, corpo e cultura.

Dessa forma, jogos recreativos podem constituir oportunidades para que as crianças ampliem seus repertórios corporais, culturais e relacionais. Entretanto, não é possível pressupor que os mesmos efeitos ocorram em qualquer situação. Uma brincadeira poderá ter diferentes significados conforme sua organização, regras, duração, espaço, materiais disponíveis, relações entre participantes e formas de mediação.

Intencionalidade pedagógica e mediação docente

A mediação do professor constitui aspecto central para compreender a relação entre brincar e educação. O educador não ocupa apenas a posição de quem disponibiliza materiais, tampouco precisa controlar permanentemente a atividade infantil. Sua intervenção pode assumir diferentes formas: observar, organizar ambientes, selecionar materiais, formular perguntas, introduzir desafios, favorecer a inclusão de crianças, ampliar possibilidades da brincadeira ou participar de determinadas situações.

Pezzi e Frison (2024) mostraram que as compreensões das profissionais acerca da brincadeira afetam sua prática pedagógica. O estudo reforça que a forma como o professor interpreta o brincar interfere na organização das oportunidades que oferece às crianças.

Os resultados de Pedersen, Fimreite e Hofslundsen (2025) também contribuem para esse debate. Ao investigar práticas de professores durante brincadeiras com crianças entre dois e três anos, os autores identificaram diferenças na capacidade docente de criar conexões, ampliar as experiências lúdicas e regular as situações. Essas variações podem influenciar a continuidade das brincadeiras e a inclusão das crianças.

Rüdisüli *et al.* (2024) acrescentam que a qualidade das interações professor-criança se relaciona com dimensões da ludicidade infantil. Isso reforça a necessidade de compreender a mediação não como mera supervisão, mas como parte das condições relacionais oferecidas pelo ambiente educativo.

No caso das brincadeiras dramáticas, Young, Edwards e Nuttall (2024) demonstram que a participação adulta pode adquirir diferentes configurações. O professor pode preservar sua função educativa e, simultaneamente, entrar na situação imaginária criada pelas crianças, contribuindo para ampliar possibilidades narrativas sem assumir controle absoluto da atividade.

A formação docente também interfere nesse processo. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), em estudo envolvendo professoras da Educação Infantil e processos formativos relacionados ao corpo, ao movimento e à ludicidade, identificaram ressignificações das práticas pedagógicas decorrentes das experiências vivenciadas pelas participantes. O trabalho reforça a importância de uma formação que não se limite à exposição conceitual, mas possibilite ao professor experimentar, refletir e reconstruir suas práticas.

Portanto, falar em contribuição pedagógica de jogos e brincadeiras implica necessariamente discutir formação profissional, intencionalidade pedagógica, qualidade das interações e organização dos contextos de aprendizagem.

Entre reconhecer a importância do brincar e incorporá-lo à prática

Um aspecto relevante para esta pesquisa consiste na possível distância entre reconhecer o valor do brincar e utilizá-lo

sistematicamente na ação pedagógica.

A valorização discursiva de jogos e brincadeiras pode coexistir com práticas em que essas experiências ocupam espaço reduzido. Rotinas institucionalizadas, concepções de ensino, expectativas sobre desempenho, limitações materiais, formação profissional ou dificuldades de planejamento podem contribuir para esse fenômeno. Entretanto, é necessário cautela: como a pesquisa aqui analisada não investigou diretamente as razões para a baixa frequência de utilização, tais fatores devem ser compreendidos como hipóteses interpretativas presentes na literatura, e não como causas demonstradas pelos dados.

Wang, Ye e Qiao (2024), por exemplo, identificaram que os professores estudados reconheciam o valor do brincar, mas estabeleciam distinções entre situações livres e propostas organizadas segundo objetivos educacionais, sendo suas concepções influenciadas pelo contexto cultural e por expectativas relacionadas ao desempenho.

No contexto brasileiro, Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) demonstram que processos de formação podem auxiliar docentes a reconstruir relações entre corporeidade, brincadeira e intencionalidade pedagógica. Esses resultados sugerem que a formação continuada constitui uma dimensão importante quando se pretende ampliar a qualidade das experiências lúdicas nas instituições.

É a partir dessa perspectiva que os resultados obtidos nas escolas municipais investigadas serão analisados.

MÉTODO

Delineamento da pesquisa

Trata-se de estudo descritivo de campo, de abordagem predominantemente qualitativa, associado ao tratamento quantitativo descritivo de parte dos dados produzidos por questionário.

O componente bibliográfico foi utilizado para fundamentar teoricamente a investigação e interpretar os achados, não constituindo uma revisão sistemática da literatura. Na presente versão do manuscrito, o referencial teórico e a discussão foram atualizados com documentos normativos e estudos recentes, sem alterar os dados empíricos originalmente produzidos.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três escolas municipais localizadas na zona urbana de São Pedro do Piauí, no período compreendido entre fevereiro e abril de 2013.

É importante ressaltar que a temporalidade dos dados foi considerada na interpretação. Assim, os resultados descrevem o contexto das escolas e dos profissionais participantes naquele período, não constituindo diagnóstico da situação atual da rede municipal.

Participantes

Participaram da pesquisa 25 professores, sendo 23 professores da Educação Infantil e dois professores de Educação Física. O grupo correspondeu à totalidade dos profissionais identificados no universo definido para o estudo.

Os participantes estavam distribuídos em três instituições, denominadas Escola A, Escola B e Escola C, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Escolas participantes, número de professores e formação

Escola	Nº de professores	Participantes	Formação
A	3	3 (100%)	Todos especialistas
B	10	10 (100%)	8 graduados e 2 especialistas
C	12	12 (100%)	2 especialistas, 8 graduados e 2 com Curso Normal Médio
Total	25	25 (100%)	—

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2013).

Instrumentos e procedimentos de coleta

Foram utilizados como instrumentos de produção de dados a observação das atividades desenvolvidas nas escolas e um questionário aplicado aos professores.

Inicialmente, as instituições e os profissionais foram procurados para apresentação da proposta e obtenção de aceite. Posteriormente, foram realizadas observações em dias intercalados, buscando identificar atividades e brincadeiras desenvolvidas nas instituições e aspectos das interações observadas. Em seguida, os questionários foram aplicados aos professores.

No documento original, os registros de observação não foram apresentados mediante protocolo sistemático de categorização nem acompanhados de excertos suficientes para constituírem um corpus qualitativo independente. Por essa razão, na presente versão eles são considerados recursos complementares de contextualização, enquanto os resultados apresentados quantitativamente derivam principalmente das respostas fornecidas pelos professores.

Essa explicitação fortalece a transparência metodológica e evita atribuir à observação uma capacidade analítica superior àquela efetivamente registrada.

Tratamento e análise dos dados

As respostas que produziram informações categóricas foram organizadas mediante frequências absolutas e relativas, expressas em números e percentuais.

Por se tratar de população pequena, circunscrita às instituições investigadas e com propósito descritivo, não foram realizados testes estatísticos inferenciais. O objetivo consistiu em caracterizar as práticas e percepções dos participantes no contexto estudado.

A interpretação foi desenvolvida mediante articulação entre os resultados empíricos, a literatura sobre jogos, brincadeiras e Educação Infantil e documentos normativos brasileiros. Especial atenção foi atribuída à relação entre reconhecimento do valor pedagógico do brincar e frequência declarada de utilização dessas práticas.

RESULTADOS

Frequência de utilização dos jogos recreativos

Os professores foram questionados sobre a utilização de jogos recreativos em suas práticas pedagógicas. Dos 25 participantes, seis (24%) afirmaram utilizá-los com frequência e 19 (76%) declararam utilizá-los pouco. Nenhum professor informou não utilizar jogos recreativos.

Tabela 2 – Utilização dos jogos recreativos pelos professores

Utilização	N	%
Muito utilizados	6	24
Pouco utilizados	19	76
Não utilizados	0	0
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2013).

O dado evidencia uma característica importante: os jogos estavam presentes nas práticas de todos os participantes, mas para a maioria não constituíam recurso empregado com alta frequência.

Essa constatação adquire maior relevância quando comparada às respostas relativas à importância atribuída às atividades lúdicas, apresentadas posteriormente.

Atividades lúdicas mencionadas pelos professores

Os docentes também foram questionados sobre atividades lúdicas presentes no cotidiano das crianças. Foram mencionados jogos e brincadeiras que envolvem diferentes formas de movimentação, manipulação de objetos, musicalidade, participação coletiva e organização por regras.

Tabela 3 – Atividades lúdicas citadas pelos professores

Atividade	Professores	%
Jogo de boliche	6	24
Quebra-cabeça	10	40
Cantiga de roda	25	100
Dominó	7	28
Jogos de montagem	8	32
Toca do coelho	12	48
Pega-pegas	4	16
Dança da cadeira	9	36
Passando a bola	15	60

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2013).

Como os participantes puderam mencionar mais de uma atividade, os percentuais da tabela não representam categorias mutuamente exclusivas e, portanto, não devem ser somados.

A cantiga de roda foi mencionada por todos os participantes, seguida da atividade “passando a bola”, indicada por 60%, e da brincadeira “toca do coelho”, referida por 48%. Também apareceram quebra-cabeça, dança da cadeira, jogos de montagem, dominó, boliche e pega-pegas.

A variedade das atividades evidencia que o repertório mencionado não se limita a um único tipo de jogo. Há experiências que podem mobilizar movimento corporal mais amplo, outras que exigem manipulação de objetos e outras que

envolvem musicalidade, regras, cooperação ou participação coletiva.

É importante, contudo, distinguir possibilidades pedagógicas de resultados efetivamente mensurados: o presente estudo identificou a presença das atividades e as percepções dos professores, mas não avaliou diretamente o desempenho das crianças em cada uma delas.

Percepções sobre jogos, brinquedos e brincadeiras

A Tabela 4 apresenta as percepções dos participantes acerca do valor educativo dos brinquedos e da importância dos jogos e brincadeiras.

Tabela 4 – Opinião dos professores sobre brinquedos, jogos e brincadeiras

Pergunta	N	Resposta
O brinquedo é educativo e contribui para a construção do conhecimento?	25	Sim – 100%
O brinquedo é utilizado como atividade em sala de aula?	18	Sim – 72%
As brincadeiras, jogos e brinquedos são importantes para a aprendizagem das crianças?	25	Sim – 100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2013).

Os resultados revelam forte reconhecimento do valor pedagógico dessas experiências: todos os participantes consideraram o brinquedo educativo e afirmaram que jogos, brinquedos e brincadeiras são importantes para a aprendizagem.

Entretanto, esse reconhecimento não corresponde integralmente às práticas declaradas. Embora a totalidade dos professores tenha atribuído importância às atividades lúdicas, 72% informaram utilizar o brinquedo em atividades de sala e somente 24% afirmaram utilizar jogos recreativos com frequência.

Esse contraste constitui um dos achados mais relevantes da pesquisa e será aprofundado na discussão.

DISCUSSÃO

Reconhecimento do brincar versus utilização sistemática

Os resultados evidenciam uma situação aparentemente contraditória. De um lado, todos os professores participantes reconhecem a importância educativa dos jogos, brinquedos e brincadeiras. De outro, a maioria relata baixa frequência no emprego de jogos recreativos.

Em vez de interpretar esse resultado simplesmente como incoerência dos participantes, é mais produtivo compreendê-lo

como expressão da complexidade existente entre concepções pedagógicas e práticas efetivamente desenvolvidas.

Pesquisas atuais corroboram a relevância de estudar essa relação. [Pezzi e Frison \(2024\)](#) demonstraram que compreensões docentes acerca do brincar repercutem na organização da atividade educativa. As autoras identificaram inclusive dúvidas de professoras sobre como evidenciar aprendizagem em situações de brincadeira, especialmente diante de contextos nos quais registros formais são valorizados.

Essa discussão ajuda a interpretar os resultados de São Pedro do Piauí, mas não permite afirmar quais fatores efetivamente determinaram a baixa frequência encontrada, pois o questionário original não investigou diretamente as razões pelas quais os professores utilizavam pouco os jogos.

Essa limitação é importante. Infraestrutura, tempo, formação, planejamento, materiais, organização institucional ou concepções pedagógicas são hipóteses plausíveis apresentadas pela literatura, mas não podem ser transformadas em conclusões empíricas do presente estudo sem dados específicos.

Ainda assim, o contraste identificado aponta uma importante questão para pesquisas posteriores: por que professores que reconhecem amplamente a importância do brincar não necessariamente o incorporam com a mesma intensidade em

suas práticas?

Wang, Ye e Qiao (2024) ajudam a compreender a complexidade dessa relação ao mostrarem que professores podem reconhecer simultaneamente o valor da brincadeira livre e da brincadeira pedagogicamente estruturada, construindo concepções influenciadas por objetivos educacionais e expectativas culturais.

Portanto, uma política que pretenda ampliar as experiências lúdicas não deveria limitar-se à afirmação genérica de que “brincar é importante”. É necessário discutir como esse princípio se concretiza em planejamento, organização dos tempos e espaços, avaliação e formação profissional.

Diversidade das atividades e possibilidades pedagógicas

O repertório mencionado pelos professores apresenta expressiva diversidade. Cantigas de roda, brincadeiras de movimento, quebra-cabeças, jogos de construção, dominó e atividades envolvendo objetos indicam diferentes formas pelas quais o brincar pode aparecer no cotidiano escolar.

A cantiga de roda, mencionada por todos os participantes, reúne componentes relacionados à cultura, musicalidade, linguagem, movimento e participação coletiva. A atividade “passando a bola”, citada por 60%, possibilita diferentes formas de organização corporal e interação entre participantes. Quebra-cabeças e jogos de montagem, por sua vez, oferecem situações de manipulação e resolução de problemas.

Essas interpretações, contudo, devem ser apresentadas como possibilidades, e não como resultados produzidos diretamente pelo estudo. A pesquisa não aplicou instrumentos às crianças para medir alterações motoras, cognitivas ou socioemocionais decorrentes de cada brincadeira.

Essa distinção representa um avanço importante em relação à formulação original do artigo. A opinião positiva dos professores não constitui prova de que determinada prática produziu desenvolvimento cognitivo ou motor. Para demonstrar esse tipo de efeito, seriam necessários delineamentos específicos com avaliação das crianças.

O que os dados permitem afirmar com segurança é que existe diversidade de atividades lúdicas reconhecidas e empregadas no contexto estudado e que os professores lhes atribuem valor educativo.

Essa diversidade encontra respaldo na concepção da BNCC segundo a qual crianças devem ter oportunidades de brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se em diferentes campos de experiências (Brasil, 2018).

O papel da mediação docente

O fato de os participantes reconhecerem o caráter educativo dos brinquedos coloca em evidência outra questão: não é o objeto, isoladamente, que define a qualidade da experiência pedagógica.

Um brinquedo pode possibilitar exploração autônoma, interação entre pares, resolução de problemas, representação simbólica ou reprodução mecânica de uma tarefa, dependendo do modo como o ambiente e as interações são organizados.

Pesquisas atuais reforçam essa interpretação. Pedersen, Fimreite e Hofslundsengen (2025) observaram que práticas docentes durante situações de brincadeira apresentam características como criar conexões com as crianças, ampliar as possibilidades do brincar e regulá-lo. As diferenças entre professores nessas dimensões mostraram-se relevantes inclusive

para a participação e inclusão das crianças.

Rüdisüli *et al.* (2024) também ressaltam a importância da qualidade das interações adulto-criança, enquanto Young, Edwards e Nuttall (2024) demonstram que o professor pode integrar-se às brincadeiras dramáticas sem necessariamente eliminar a autonomia das crianças.

Esses achados ajudam a superar a concepção segundo a qual a mediação docente seria sinônimo de controle. Em determinadas situações, mediar pode significar observar e não interromper; em outras, disponibilizar novos materiais, introduzir questões, favorecer a participação de uma criança, ampliar uma narrativa ou reorganizar o espaço.

A intencionalidade pedagógica deve, portanto, estar articulada à observação e à escuta das crianças.

Formação docente e experiências lúdicas

A formação profissional também merece atenção na interpretação dos dados.

A Tabela 1 evidencia diferentes níveis de formação entre os participantes, incluindo docentes com especialização, graduação e Curso Normal em nível médio. Contudo, os dados disponíveis não permitem relacionar estatisticamente o nível de formação com maior ou menor frequência de utilização de jogos.

Por isso, seria inadequado concluir que professores com determinada titulação utilizam mais ou melhor as atividades lúdicas.

O que pode ser discutido, à luz da literatura, é a importância de processos formativos que abordem especificamente corpo, movimento, brincadeira, observação infantil e planejamento.

Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) analisaram um processo de formação continuada com professoras de Educação Infantil e constataram que experiências corporais e reflexivas possibilitaram ressignificações das práticas pedagógicas. As autoras chamam atenção para a necessidade de que os próprios docentes vivenciem e reflitam sobre práticas relacionadas ao corpo e à ludicidade para ampliar suas possibilidades de atuação com as crianças.

Essa discussão é particularmente relevante diante do principal achado do presente estudo: o reconhecimento do valor educativo do brincar não correspondeu a uma frequência igualmente elevada de utilização.

Formação continuada, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico podem constituir caminhos para aproximar princípios educacionais e práticas, embora novas pesquisas sejam necessárias para verificar quais estratégias seriam mais adequadas ao contexto de cada rede.

Educação Física, corpo e infância

A presença de dois professores de Educação Física entre os participantes também possibilita discutir o lugar da área na Educação Infantil.

Historicamente, determinadas perspectivas da Educação Física compreenderam o trabalho com crianças pequenas principalmente pela ótica do desenvolvimento motor ou do exercício físico. A produção acadêmica brasileira, entretanto, avançou na direção de uma compreensão mais ampla de corpo, movimento, cultura e infância.

Rocha, Almeida e Moreno Doña (2024) destacam que a produção brasileira sobre Educação Física e Educação In-

fantil aumentou de maneira significativa nas últimas décadas, acompanhada de uma renovação das concepções sobre corpo e movimento.

Essa mudança implica compreender que o trabalho corporal na infância não deve ser reduzido ao treinamento de habilidades ou à preparação para práticas esportivas futuras. As experiências corporais podem envolver imaginação, cultura, expressão, relações, brincadeiras tradicionais, danças, exploração dos espaços e criação coletiva.

Nesse sentido, a Educação Física pode dialogar com os campos de experiência propostos pela BNCC, particularmente “Corpo, gestos e movimentos”, sem funcionar como componente isolado da proposta educativa.

Atualidade dos dados e limites interpretativos

Os dados foram produzidos em 2013. Essa característica exige tratamento cuidadoso em um artigo submetido mais de uma década depois.

O período de coleta não invalida automaticamente a pesquisa, mas impede que seus resultados sejam apresentados como retrato atual da rede municipal de São Pedro do Piauí. Mudanças ocorridas desde então em políticas públicas, formação profissional, composição das equipes escolares, currículo, infraestrutura e orientações pedagógicas podem ter alterado substancialmente o contexto.

Por essa razão, o estudo deve ser compreendido como registro descritivo de determinado contexto educacional e período histórico, atualizado teoricamente à luz das discussões atuais.

Essa transparência é preferível a tentar ocultar a data da coleta. Além de metodologicamente mais correto, o recorte temporal possibilita utilizar os dados para refletir sobre um problema que continua presente na literatura contemporânea: a relação entre valorização do brincar, intencionalidade pedagógica e prática docente.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Primeiramente, a investigação foi realizada em apenas três escolas municipais de uma única localidade, envolvendo 25 professores. Embora todos os profissionais identificados no universo delimitado tenham participado, os resultados não podem ser generalizados para outras redes de ensino.

Em segundo lugar, parcela significativa dos resultados decorre de respostas autorreferidas pelos docentes. Percepções e declarações sobre utilização não equivalem necessariamente a medidas objetivas da frequência e da qualidade das práticas pedagógicas.

Em terceiro lugar, as observações realizadas no estudo original não foram apresentadas mediante protocolo sistemático de análise ou categorização que permita uma triangulação aprofundada com os dados do questionário.

Além disso, não foram aplicados instrumentos às crianças para avaliar diretamente aprendizagem, desenvolvimento motor, competências socioemocionais ou outras dimensões. Assim, as “contribuições” discutidas no artigo dizem respeito prioritariamente às possibilidades apontadas pela literatura e às percepções dos professores, e não à demonstração causal de efeitos sobre o desenvolvimento infantil.

Outra limitação corresponde ao período de coleta, reali-

zado em 2013. Os resultados devem ser interpretados como pertencentes àquele contexto histórico.

Por fim, o instrumento não investigou especificamente os motivos que poderiam explicar a baixa frequência de utilização dos jogos recreativos. Estudos futuros poderiam incluir entrevistas, grupos focais e observações sistemáticas para explorar aspectos relacionados à formação docente, ao planejamento, aos espaços, aos materiais, às rotinas e às concepções pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a utilização e as percepções de professores acerca das contribuições dos jogos recreativos, brinquedos e brincadeiras para experiências educativas desenvolvidas na Educação Infantil em escolas municipais da zona urbana de São Pedro do Piauí.

Os resultados demonstraram forte reconhecimento do valor pedagógico do brincar: todos os participantes consideraram o brinquedo educativo e reconheceram a importância de brincadeiras, jogos e brinquedos para a aprendizagem. Entretanto, somente 24% declararam utilizar jogos recreativos com frequência, enquanto 76% informaram utilizá-los pouco. Além disso, 72% relataram empregar o brinquedo como atividade em sala.

Esse contraste constitui o principal achado do estudo. Mais do que reiterar que brincar é importante, os resultados suscitam a necessidade de compreender as condições que favorecem ou dificultam sua incorporação sistemática às propostas pedagógicas.

A literatura contemporânea reforça que a potencialidade educativa da brincadeira não reside exclusivamente no brinquedo ou no jogo utilizado, mas nas relações construídas em torno dele. Planejamento, ambiente, participação infantil, qualidade das interações, mediação docente e formação profissional interferem nas características das experiências proporcionadas às crianças.

Nesse sentido, não se trata de transformar toda brincadeira em atividade rigidamente orientada por objetivos escolares. A intencionalidade pedagógica pode coexistir com autonomia, imaginação, criação e iniciativa infantil, cabendo ao professor observar quando participar, quando ampliar, quando organizar e quando preservar o fluxo produzido pelas próprias crianças.

As práticas mencionadas pelos participantes — entre elas cantigas de roda, atividades com bola, brincadeiras de movimento, jogos de construção e quebra-cabeças — evidenciam um repertório diversificado que pode ser explorado em propostas relacionadas ao corpo, à cultura, à linguagem, à convivência e à imaginação.

Os resultados, entretanto, precisam ser compreendidos dentro de seus limites. O estudo analisa percepções docentes e não realizou avaliação direta da aprendizagem das crianças. Além disso, os dados foram produzidos em 2013 e representam aquele contexto específico, não podendo ser considerados retrato atual da rede municipal.

Como implicação pedagógica, destaca-se a relevância de processos de formação inicial e continuada que discutam o brincar de modo articulado ao planejamento, à observação das crianças, à organização dos ambientes e à mediação das interações. Também se recomenda que as instituições assegurem tempos, espaços e materiais adequados à brincadeira, conforme os princípios estabelecidos pela BNCC e pelas atuais

Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

Para estudos futuros, recomenda-se investigar diretamente as razões pelas quais professores que reconhecem o valor das atividades lúdicas podem utilizá-las com baixa frequência, bem como analisar práticas concretas mediante observações sistemáticas e incluir as próprias crianças como participantes das investigações.

Dessa forma, o brincar deve ser compreendido não como intervalo entre momentos considerados educativos, mas como experiência constitutiva da infância e dimensão relevante de uma Educação Infantil comprometida com participação, interação, expressão e desenvolvimento integral.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal do Piauí (UFPI) e ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pelas oportunidades de formação e pelo apoio institucional e acadêmico proporcionado ao longo desta trajetória.

Agradecemos à orientadora, Dra. Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, pelas contribuições acadêmicas, disponibilidade e acompanhamento no desenvolvimento deste trabalho.

Agradecemos também às instituições escolares e aos profissionais que participaram da pesquisa e contribuíram para a produção dos dados.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não possuir conflitos de interesses relacionados à realização ou publicação deste estudo.

FINANCIAMENTO

A pesquisa não recebeu financiamento específico.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91617, 2025. DOI: [10.1590/1984-0411.91617](https://doi.org/10.1590/1984-0411.91617).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. [S. l.: s. n.], 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024: institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 205, p. 40, 22 out. 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

GRASSI, Tânia Mara. **Linguagem, comunicação e psicomotricidade: implicações no processo de aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ed.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDERSEN, Lillian; FIMREITE, Hege; HOFSLUNDSSENGEN, Hilde. Norwegian ECEC teachers' play practices with children aged 2–3 years. **Early Years**, v. 45, n. 3-4, p. 441–455, 2025. DOI: [10.1080/09575146.2024.2371122](https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2371122).

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290105, 2024. DOI: [10.1590/S1413-24782024290105](https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão de; MORENO DOÑA, Alberto. Crítica e renovação da Educação Física: possíveis interseções com a Educação Infantil de Brasil e Chile. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, e20240063, 2024. DOI: [10.1590/rbce.45.e20240063](https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20240063).

RÜDISÜLI, Cornelia *et al.* Relations between teacher-child interaction quality and children's playfulness. **Early Child Development and Care**, v. 194, n. 7-8, p. 883–897, 2024. DOI: [10.1080/03004430.2024.2356242](https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242).

WANG, Xinxin; YE, Pingzhi; QIAO, Tianqi. Free play and pedagogical play: a multiple-case study of teachers' views of play in Chinese early learning centers. **Frontiers in Education**, v. 9, p. 1359867, 2024. DOI: [10.3389/educ.2024.1359867](https://doi.org/10.3389/educ.2024.1359867).

YOUNG, Sarah; EDWARDS, Susan; NUTTALL, Joce. Teacher participation in young children's dramatic play. **Journal of Early Childhood Research**, v. 22, n. 4, p. 598–611, 2024. DOI: [10.1177/1476718X241258604](https://doi.org/10.1177/1476718X241258604).