O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO DA CRIANÇA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

RESUMO
O brincar constitui-se como elemento fundamental da educação infantil, sendo reconhecido como direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas. Amparado por legislações e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, o brincar é compreendido como linguagem própria da infância e condição essencial para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o brincar na educação infantil, discutindo a relação entre seu reconhecimento enquanto direito da criança e sua efetivação nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, bem como em documentos normativos que orientam a educação infantil no Brasil. A análise evidencia que, apesar do reconhecimento teórico e legal do brincar, ainda persistem desafios para sua concretização no cotidiano das instituições educativas, especialmente em função de concepções escolarizantes, fragilidades na formação docente e limitações institucionais. Conclui-se que garantir o direito de brincar exige a reorganização das práticas pedagógicas, a valorização da mediação docente e o compromisso com propostas educativas que respeitem as especificidades da infância, assegurando experiências lúdicas significativas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Brincar; Direito da criança; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

1. INTRODUÇÃO

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação da criança com o mundo. Na educação infantil, o brincar não se configura apenas como uma atividade recreativa, mas como um direito assegurado às crianças e um eixo estruturante das práticas pedagógicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, expressam emoções, desenvolvem habilidades sociais e atribuem significados às experiências vividas.

Historicamente, entretanto, o brincar nem sempre foi reconhecido como dimensão essencial do processo educativo. Durante longo período, as práticas pedagógicas na educação infantil estiveram marcadas por concepções assistencialistas ou preparatórias, nas quais o brincar era frequentemente compreendido como atividade secundária, utilizada apenas para ocupar o tempo das crianças ou como recompensa após tarefas consideradas “mais importantes”. Esse entendimento reducionista contribuiu para a dissociação entre brincar e aprender, reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio de atividades dirigidas e conteudistas.

Com os avanços das pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, especialmente a partir das contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, o brincar passou a ser reconhecido como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e simbólico da criança. Essas abordagens evidenciam que, ao brincar, a criança elabora hipóteses, resolve conflitos, desenvolve a imaginação e constrói relações sociais, demonstrando que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem na infância.

No contexto das políticas educacionais bra-

sileiras, essa concepção é reforçada por documentos oficiais que reconhecem o brincar como direito da criança e como princípio pedagógico da educação infantil. A BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, assegurando direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Contudo, apesar desse reconhecimento legal, observa-se que, no cotidiano das instituições de educação infantil, o brincar nem sempre ocupa o espaço central que lhe é atribuído nos documentos normativos.

Na prática escolar, o brincar frequentemente é tensionado por rotinas rígidas, demandas administrativas, pressões por resultados e concepções pedagógicas ainda pautadas na antecipação de conteúdos do ensino fundamental. Essas práticas podem esvaziar o sentido pedagógico do brincar, reduzindo-o a momentos fragmentados ou desvinculados dos objetivos educativos. Tal cenário revela uma distância entre o reconhecimento do brincar como direito da criança e sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas cotidianas.

Diante desse contexto, torna-se relevante refletir criticamente sobre o lugar do brincar na educação infantil, analisando como esse direito tem sido compreendido e incorporado às práticas pedagógicas. Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar o brincar na educação infantil, considerando-o como direito da criança e como eixo estruturante do processo educativo. Como objetivos específicos, busca-se compreender as concepções teóricas sobre o brincar e seu papel no desenvolvimento infantil; analisar o tratamento do brincar nos documentos oficiais da educação infantil; identificar desafios presentes na prática pedagógica relacionados à valorização do brincar; e discutir possibilidades de ressignificação das práticas educativas, de modo a garantir o brincar como experiência central na formação integral da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Métodos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar o brincar na educação infantil, compreendendo-o como direito da criança e elemento fundamental das práticas pedagógicas. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos significados atribuídos ao brincar, bem como das concepções pedagógicas que orientam sua inserção no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas da área da educação infantil, com destaque para autores que discutem o desenvolvimento infantil, a ludicidade e o papel do brincar no processo educativo, como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto. Esses referenciais teóricos permitiram compreender o brincar como linguagem própria da infância e como elemento estruturante das aprendizagens, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, fundamentada na análise de documentos oficiais que orientam a educação infantil no contexto brasileiro. Dentre os documentos analisados, destacam-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram selecionados por sua relevância normativa e por estabelecerem diretrizes fundamentais para a garantia do direito de brincar e para a organização das práticas pedagógicas na educação infantil.

O procedimento metodológico consistiu inicialmente no levantamento e seleção das fontes bibliográficas e documentais, seguido de leitura exploratória, analítica e interpretativa dos materiais. Posteriormente, realizou-se a sistematização das informações, buscando identificar convergências e divergências entre os referenciais teóricos e os documentos normativos, bem como os desafios relacionados à efetivação do brincar

nas práticas pedagógicas.
A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, por meio da articulação entre teoria e legislação, permitindo a construção de uma reflexão crítica sobre a distância existente entre o reconhecimento do brincar como direito da criança e sua efetivação no cotidiano das instituições de educação infantil. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, respeitando o contexto educacional e social no qual se insere.

2.2 Referencial teórico

Concepções de infância e o lugar do brincar

A compreensão do brincar na educação infantil está diretamente relacionada às concepções de infância que orientam as práticas pedagógicas. Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Durante séculos, a criança foi vista como um "adulto em miniatura", cuja função principal era preparar-se o mais rapidamente possível para a vida adulta, o que relegava o brincar a um papel secundário ou irrelevante no processo educativo.

A partir dos estudos de Ariès (1981), observa-se uma mudança significativa na forma como a infância passa a ser compreendida socialmente. A criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, portadora de direitos e necessidades próprias. Essa mudança de perspectiva impacta diretamente a educação infantil, que passa a considerar o brincar como linguagem fundamental da criança e elemento central do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva contemporânea, o brincar deixa de ser visto como mero passatempo e passa a ser compreendido como forma legítima de expressão, comunicação e aprendizagem. Ao brincar, a criança interpreta o mundo, recria experiências vividas e constrói significados a partir de suas interações com o meio e com os outros. Assim, o brincar assume papel estruturante na constituição da identidade infantil e no desenvolvimento integral.

O brincar no desenvolvimento infantil: contribuições da Psicologia

Os estudos da Psicologia do Desenvolvimento oferecem importantes contribuições para a compreensão do brincar como elemento essencial da infância. Piaget (1999) destaca que o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, sendo uma forma pela qual a criança assimila a realidade e organiza seus esquemas mentais. Para o autor, os jogos simbólicos permitem à criança representar situações do cotidiano, favorecendo a construção do pensamento e da inteligência.

Vygotsky (2007), por sua vez, atribui ao brincar um papel ainda mais central no desenvolvimento infantil, ao compreendê-lo como espaço privilegiado para a aprendizagem e para a internalização de regras sociais. Segundo o autor, no brincar a criança atua além de seu comportamento habitual, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento por meio da imaginação e da interação social. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança aprende mediada pelo outro.

Wallon (2007) contribui para essa discussão ao enfatizar a dimensão afetiva do brincar. Para o autor, emoção, movimento e cognição são indissociáveis no desenvolvimento humano. O brincar possibilita à criança expressar sentimentos, elaborar conflitos emocionais e fortalecer vínculos afetivos, sendo fundamental para o equilíbrio emocional e social.

Dessa forma, as diferentes abordagens teóricas convergem ao reconhecer que o brincar promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como componente essencial do currículo da educação infantil.

O brincar como direito da criança

O reconhecimento do brincar como direito da criança representa um avanço significativo no campo da educação infantil. No contexto internacional, documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) asseguram o direito ao lazer, ao descanso e às atividades recreativas próprias da idade, reconhecendo o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento saudável.
No Brasil, esse direito é reafirmado por diversos dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, incluindo o brincar como expressão da cultura infantil. Esses documentos reforçam a compreensão da criança como sujeito de direitos e do brincar como experiência essencial à infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida esse entendimento ao definir as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil. Ao estabelecer os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se —, o documento reconhece o brincar não apenas como direito, mas como princípio pedagógico que orienta a organização do trabalho educativo (BRASIL, 2017).

Entretanto, a garantia legal do direito ao brincar não assegura, por si só, sua efetivação nas práticas pedagógicas. A distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que ocorre no cotidiano das instituições revela a necessidade de reflexão crítica sobre como esse direito tem sido materializado nas escolas de educação infantil.

O brincar na Base Nacional Comum Curricular e nas políticas educacionais

A BNCC representa um marco importante na consolidação do brincar como elemento central da educação infantil. O documento orienta que as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir de experiências que integrem o brincar às interações, respeitando os tempos, ritmos e interesses das crianças.

Os campos de experiências propostos pela BNCC reforçam a importância do brincar como meio de aprendizagem, ao valorizar situações que envolvem exploração, imaginação, expressão corporal, linguagem e convivência. Dessa forma, o currículo da educação infantil deixa de ser organizado por conteúdos disciplinares e passa a ser estruturado a partir das experiências vividas pelas crianças.
No entanto, estudos apontam que a implementação dessas orientações enfrenta desafios significativos. Muitas instituições ainda mantêm práticas pedagógicas tradicionais, com rotinas rígidas e atividades excessivamente dirigidas, o que limita as possibilidades de brincar livre e significativo. Esse cenário evidencia tensões entre as propostas curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas.

Assim, compreender o brincar no contexto das políticas educacionais implica analisar não apenas os documentos normativos, mas também as condições concretas de trabalho, a formação docente e as concepções pedagógicas que orientam o cotidiano escolar.

O papel do professor na mediação do brincar

O professor da educação infantil exerce papel fundamental na garantia do brincar como experiência educativa significativa. Sua atuação envolve planejar, organizar espaços, selecionar materiais e mediar as brincadeiras, respeitando a autonomia da criança e favorecendo aprendizagens.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar na educação infantil deve ser compreendido como atividade pedagógica intencional, que exige do professor sensibilidade para observar, escutar e intervir de forma adequada. A mediação docente não significa controlar o brincar, mas criar condições para que ele aconteça de maneira rica e diversificada.

Entretanto, a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla de

forma aprofundada a importância do brincar. A ausência de espaços de reflexão pedagógica, aliada à sobrecarga de trabalho e às exigências burocráticas, pode contribuir para a desvalorização do brincar no cotidiano escolar.

Dessa forma, a valorização do brincar depende diretamente do reconhecimento do papel pedagógico do professor e do investimento em sua formação, de modo que ele possa compreender o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

Desafios e tensões entre o direito de brincar e as práticas pedagógicas

Apesar dos avanços teóricos e legais, o brincar ainda enfrenta desafios para se consolidar como prática central na educação infantil. A antecipação de conteúdos do ensino fundamental, a pressão por resultados mensuráveis e a organização de rotinas rígidas são fatores que limitam o tempo e o espaço destinados às brincadeiras.

Essas práticas revelam uma contradição entre o discurso que reconhece o brincar como direito da criança e a realidade vivenciada nas instituições educativas. Em muitos contextos, o brincar é reduzido a momentos pontuais, desvinculados do planejamento pedagógico, o que esvazia seu potencial educativo.

Refletir sobre essas tensões é fundamental para compreender que garantir o direito de brincar exige mudanças culturais, pedagógicas e institucionais. Trata- se de reconhecer o brincar como linguagem da infância e como elemento central para a construção de uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças.

2.3 Discussão

A análise do referencial teórico e dos documentos normativos evidencia que o brincar ocupa posição central no desenvolvimento infantil e é amplamente reconhecido como direito da criança e eixo estruturante da educação infantil. Autores clássicos e contemporâneos convergem ao afirmar que o brincar promove aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. No entanto, apesar desse reconhecimento teórico e legal, observa-se uma distância expressiva entre o discurso que valoriza o brincar e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Essa contradição torna-se evidente quando se analisa a organização das rotinas escolares. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, muitas práticas ainda se orientam por rotinas rígidas, fragmentadas e excessivamente dirigidas pelo adulto. Nessas situações, o brincar tende a ocupar um espaço residual, limitado a momentos específicos do dia, frequentemente desvinculados do planejamento pedagógico. Tal organização compromete o potencial educativo do brincar e reforça concepções tradicionais que dissociam brincar e aprender.

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon demonstram que o brincar não é atividade acessória, mas condição essencial para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (2007) enfatiza que, ao brincar, a criança atua além de seu comportamento habitual, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento por meio da imaginação e da interação social. No entanto, quando o brincar é controlado excessivamente pelo adulto ou subordinado a objetivos estritamente conteudistas, perde-se sua dimensão criativa, simbólica e formativa, limitando as possibilidades de aprendizagem e expressão da criança.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à formação docente. A literatura aponta que muitos professores reconhecem a importância do brincar, mas enfrentam dificuldades para integrá-lo de forma intencional e significativa às práticas pedagógicas. A formação inicial, em muitos casos, aborda o brincar de maneira superficial, sem aprofundar suas bases teóricas e metodológicas. Soma-se a isso a escassez de oportunidades de formação continuada, o

que contribui para a reprodução de práticas tradicionais e para a insegurança docente em relação à mediação das brincadeiras.

Além disso, observa-se que as pressões institucionais por resultados mensuráveis e pela antecipação de conteúdos do ensino fundamental influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Essa lógica, muitas vezes associada a avaliações externas e expectativas familiares, pode levar à priorização de atividades dirigidas, fichas e exercícios repetitivos, em detrimento de experiências lúdicas e significativas. Tal cenário evidencia uma tensão entre as concepções contemporâneas de infância e as exigências impostas às instituições educativas.

A discussão sobre o brincar também revela sua estreita relação com o direito da criança à participação e à expressão. Ao brincar, a criança manifesta seus interesses, desejos e formas próprias de compreender o mundo. Quando o brincar é valorizado, cria-se um ambiente educativo mais democrático, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Por outro lado, a restrição do brincar pode silenciar vozes infantis e limitar o exercício da autonomia e da criatividade.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador do brincar torna-se central. Conforme destaca Kishimoto (2011), a mediação pedagógica exige sensibilidade para observar as brincadeiras, compreender seus significados e intervir de forma intencional, sem descaracterizar a autonomia da criança. A ausência dessa mediação qualificada pode transformar o brincar em atividade desprovida de sentido educativo, enquanto o excesso de controle pode comprometer sua espontaneidade e potência formativa.

A análise também evidencia que garantir o direito de brincar exige condições materiais e institucionais adequadas. Espaços físicos inadequados, falta de materiais diversificados e turmas numerosas são fatores que dificultam a realização de práticas lúdicas significativas. Esses elementos reforçam que a efetivação do brincar como eixo estruturante da educação infantil não depende apenas da vontade individual do professor, mas de políticas públicas e de uma gestão escolar comprometida com os princípios da educação infantil.

Portanto, a discussão aponta que a distância entre o direito da criança ao brincar e as práticas pedagógicas decorre de múltiplos fatores, que envolvem concepções de infância, formação docente, organização curricular e condições institucionais. Superar essa distância implica repensar o lugar do brincar no cotidiano escolar, reconhecendo-o como linguagem própria da infância e como elemento central para o desenvolvimento integral.

Assim, a consolidação do brincar como prática pedagógica exige uma mudança de paradigma, que rompa com modelos escolarizantes e valorize experiências lúdicas, interativas e significativas. Somente por meio da articulação entre teoria, políticas educacionais e práticas pedagógicas será possível garantir que o brincar deixe de ser apenas um direito previsto em documentos oficiais e se torne uma experiência efetiva no cotidiano da educação infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o brincar ocupa um lugar central na educação infantil, sendo reconhecido tanto pela literatura especializada quanto pelos documentos oficiais como direito fundamental da criança e eixo estruturante do processo educativo. Ao longo da análise, constatou-se que o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, além de promover a construção de aprendizagens significativas por meio da interação e da imaginação.

Entretanto, apesar do amplo reconhecimento teórico e legal, observou-se que ainda existe uma distância considerável entre o discurso que valoriza o brincar e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Em muitos contextos, o brincar é reduzido a momentos pontuais, desvinculados do

planejamento pedagógico, ou subordinado a atividades dirigidas e conteudistas, o que compromete sua função educativa e sua dimensão formativa.

Os resultados da discussão apontam que essa distância está relacionada a diversos fatores, dentre os quais se destacam concepções tradicionais de ensino, fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, pressões por resultados e antecipação de conteúdos do ensino fundamental, além de limitações estruturais e institucionais. Esses elementos evidenciam a necessidade de uma mudança de paradigma que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

Nesse sentido, o estudo reforça a importância do professor como mediador do brincar, capaz de observar, interpretar e intervir de forma intencional, respeitando a autonomia e a criatividade da criança. A mediação pedagógica qualificada possibilita transformar o brincar em experiência educativa significativa, sem descaracterizar sua espontaneidade e seu valor lúdico.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito de brincar na educação infantil exige mais do que a previsão legal; requer o compromisso das instituições educativas, dos profissionais da educação e das políticas públicas com práticas pedagógicas que valorizem o brincar como linguagem da infância. Investir na formação docente, na reorganização das rotinas escolares e na criação de ambientes educativos ricos em experiências lúdicas constitui um passo fundamental para a efetivação desse direito.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das reflexões sobre o brincar na educação infantil, incentivando práticas pedagógicas mais coerentes com as concepções contemporâneas de infância e com os princípios legais que asseguram o desenvolvimento integral das crianças. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem investigações empíricas sobre o tema, ampliando o diálogo entre teoria e prática no contexto educacional.

4 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.
14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga: Universidade do Minho, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.