

## CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Lucia de Oliveira Pereira<sup>1</sup>  
Rosiclei da Silva Fonseca dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo adota um recorte teórico-metodológico que busca compreender o brincar na Educação Infantil a partir de diferentes abordagens ao longo do tempo e sob o olhar de diferentes autores. Do ponto de vista teórico, parte-se das contribuições de autores clássicos que influenciaram profundamente o campo da educação e do desenvolvimento infantil. Do ponto de vista de importantes documentos, faremos uma análise do RCNEI e da Base Nacional Comum Curricular. Vygotsky (1984) compreende o brincar como uma atividade socialmente construída, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; Wallon (2007) frisa a importância do movimento, da emoção e da ludicidade como formas de expressão e construção do pensamento na infância; já Kishimoto (1994, 2007) entende o brincar como linguagem e prática cultural, integrando aspectos sociais, cognitivos e afetivos da criança. Avançando no tempo, o artigo dialoga com autores contemporâneos como Wajskop (2018), que discute o brincar como território de autonomia e resistência da criança; Oliveira e Souza (2008), que investiga o papel do brincar nos contextos escolares em diálogo com a BNCC; e o trabalho coletivo organizado por Schindwein, Laterman e Peters (2017), que amplia o debate ao considerar o brincar como experiência estética, corporal e relacional nos contextos institucionais. Metodologicamente, esta pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem bibliográfica. A seleção dos autores se deu por sua relevância teórica para o campo da Educação Infantil e pela diversidade de enfoques que oferecem sobre o brincar, permitindo uma leitura crítica e comparativa das concepções que influenciam a prática pedagógica na contemporaneidade.

7239

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Escola. Prática. Criança.

### I. INTRODUÇÃO

A infância, como salienta Rocha (2001), caracteriza-se como uma fase que necessita de uma ampla proposta educativa, considerada pela autora como “pedagogia da infância”, já que não se resume apenas a uma questão escolar, mas que tem a intenção de priorizar as dimensões dessa fase, a citar a ludicidade, a criatividade, o afetivo entre outras. Desse modo, conforme Rocha (2001), nessa etapa da educação das crianças, não se pensa unicamente em seu desenvolvimento cognitivo, mas no seu desenvolvimento pleno, considerando o brincar como dimensão fundamental. Considerando tal perspectiva, torna-se importante, para professores e estudantes de pedagogia, compreender o brincar e suas múltiplas concepções, as quais foram

<sup>1</sup> Aluna do Programa de pós-graduação nível mestrado da São Luís University.

<sup>2</sup> Aluna do Programa de pós-graduação nível mestrado da São Luís University.

atravessadas pelo tempo e por distintos autores que estudaram essa temática e que ainda estudam.

Nesse contexto, este artigo apresenta, por meio de um percurso temporal, as diversas concepções do brincar, suas funções sociais e formativas e suas configurações ao longo do tempo. Destacamos que o objetivo não é intitular quais estudos são corretos e quais são mais promissores ou reveladores, mas sim construir um material que forneça suporte teórico para futuros estudos. Desse modo, buscou-se, em relação ao recorte temporal, elencar teóricos entre os anos de 1980 a 2021, dos pilares da pedagogia aos estudos recentes de novos pesquisadores.

Outro destaque importante neste artigo, diz respeito ao olhar sobre o Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documentos que direcionam a prática educativa no Brasil e fundamental para a organização dos conteúdos ministrados pelos professores. Consideramos importante observar qual ou quais concepções são adotadas por tais documentos e como essas poderão ser, na prática pedagógica, inseridas.

Dessa forma, esta investigação configura-se como um estudo de natureza bibliográfica e documental, ancorado em um recorte temporal específico e na análise de dois documentos normativos de ampla relevância no cenário educacional brasileiro. A escolha metodológica visa não apenas mapear, mas também interpretar criticamente as concepções sobre o brincar na infância, reconhecendo-o como prática pedagógica, expressão cultural e direito assegurado às crianças. Ao recorrer a fontes teóricas e institucionais que orientam as práticas na Educação Infantil, este trabalho se propõe a construir um referencial analítico que articule teoria e prática, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a função educativa do brincar. Trata-se, portanto, de um esforço para condensar, de maneira acessível e reflexiva, os principais aportes que sustentam a valorização do lúdico nos processos de ensino-aprendizagem, oferecendo subsídios tanto para a formação docente quanto para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis, significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

## 2. CONCEPÇÕES DE BRINCAR

Segundo o Dicionário Michaelis, “brincar” significa “entregar-se a jogos ou divertimentos próprios da infância; distrair-se, entreter-se”. Já o Dicionário Aurélio define o verbo como “ocupar-se com jogos ou passatempos; divertir-se”. Essas definições revelam o caráter espontâneo, lúdico e prazeroso da ação de brincar, frequentemente associado à infância.

Nesse sentido, evidencia-se o caráter lúdico do brincar que ganha, ao longo dos anos, relevância também no espaço escolar, ao considerar que muitas crianças, antes dos cinco anos, já frequentam o ambiente escolar e que se torna necessário incentivar o brincar no espaço escolar, já que, fora dele, a infância tem durado cada vez mesmo tempo.

A concepção de Wallon (2007) sobre o brincar está profundamente relacionada à compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos afetivos, motores e cognitivos. Para o autor, o brincar constitui uma atividade essencial para a expressão emocional da criança, especialmente nos estágios iniciais da vida, quando a linguagem verbal ainda não está plenamente desenvolvida. Por meio das brincadeiras, a criança manifesta seus sentimentos, organiza suas experiências e estabelece os primeiros contatos significativos com o mundo exterior (Wallon, 2007).

Além de ser um meio de expressão afetiva, o brincar é compreendido, na teoria walloniana, como um processo que articula diversas funções psíquicas. Durante as atividades lúdicas, a criança utiliza o corpo, exercita o pensamento, lida com frustrações e interage com o outro, promovendo uma integração entre emoção, ação e cognição. Essa prática contribui para o desenvolvimento da imaginação, da coordenação motora e da autonomia, funcionando como um ensaio simbólico da realidade, onde a criança experimenta papéis sociais e internaliza regras sociais importantes para sua formação (Wallon, 2007).

7241

Outro aspecto relevante na concepção de Wallon é a função socializadora do brincar. De acordo com o autor, as brincadeiras, especialmente as de caráter coletivo, favorecem a convivência, o respeito às regras, a empatia e a construção de vínculos. O brincar proporciona à criança oportunidades para desenvolver sua identidade e compreender seu papel no grupo social, sendo, portanto, uma prática fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e do outro. Desse modo, Wallon (2007) valoriza o brincar como elemento central no processo educativo, destacando sua importância não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a inserção social da criança.

Já na concepção de Vygotsky (1984), o brincar assume uma função eminentemente sócio-histórica e formadora de consciência, sendo compreendido como uma atividade que impulsiona o desenvolvimento por meio da mediação cultural. Diferente de uma simples expressão espontânea da criança, o ato de brincar é visto como uma prática carregada de significados sociais internalizados, que permite à criança operar além do que conseguiria sozinha, atuando dentro da chamada zona de desenvolvimento proximal. Ao assumir papéis, simular situações e

seguir regras simbólicas, a criança reorganiza suas funções psicológicas superiores — como a atenção, a memória e o pensamento —, apropriando-se de conhecimentos e formas de ação próprias da cultura em que está inserida. Dessa forma, para Vygotsky, o brincar é uma ponte entre o mundo real e o mundo simbólico, essencial para a formação da subjetividade e para o avanço do processo de aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (1984)

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular (Vygotsky, 1984, p. 24).

Vygotsky (1984, p. 24) evidencia um dos pilares de sua teoria do desenvolvimento: a importância da experiência social mediada pela imitação. Para o autor, a imitação não se resume a uma repetição mecânica de ações, mas representa um mecanismo ativo de internalização dos instrumentos culturais. Quando a criança observa e imita o comportamento do adulto, especialmente no uso de ferramentas e objetos, ela está, na verdade, apreendendo os sentidos e os princípios subjacentes àquela atividade, ou seja, está se apropriando de modos de agir historicamente construídos. Isso contribui diretamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite à criança não apenas reproduzir, mas transformar aquilo que aprendeu, adaptando-o às suas próprias experiências.

7242

Nesse sentido, a brincadeira e a imitação se entrelaçam como formas privilegiadas de aprendizagem na infância. O ato de brincar, especialmente o faz de conta, incorpora a imitação como um processo criativo, no qual a criança recria situações vividas ou observadas, ressignificando-as em um contexto simbólico. Assim, a imitação é o ponto de partida para a construção autônoma do conhecimento, pois, ao simular as ações do adulto, a criança ultrapassa seu nível atual de desenvolvimento e opera dentro da chamada zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky, portanto, atribui à imitação um papel ativo e mediador na formação da consciência e na construção da subjetividade infantil.

Para Vygotsky (2007), o brincar não é uma simples atividade de passatempo, mas um elemento central no desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança entra em um espaço simbólico onde pode representar papéis sociais, manipular objetos de forma imaginativa e lidar com regras que ainda não domina completamente na vida real. Essa atividade lúdica é o que o autor chama de “atividade principal” da infância, pois é por meio dela que a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, imaginação e pensamento abstrato. Assim, o brincar se configura como um instrumento essencial para a

internalização de conhecimentos e para a construção da zona de desenvolvimento proximal – conceito-chave na teoria vygotskyana que se refere à distância entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode realizar com a mediação de um adulto ou par mais experiente.

Além disso, o autor destaca que, durante a brincadeira, a criança vivencia uma forma antecipada de consciência, pois ao assumir papéis, seguir regras simbólicas e interagir com seus pares, ela experimenta situações sociais complexas e constrói significados compartilhados. A brincadeira de faz de conta, por exemplo, é considerada por Vygotsky uma expressão sofisticada da capacidade simbólica da criança, pois envolve a dissociação entre o objeto real e seu significado representado. Isso permite que a criança opere no campo da imaginação e do pensamento abstrato, habilidades fundamentais para a aprendizagem formal. Dessa forma, brincar não apenas expressa o desenvolvimento, mas o impulsiona, sendo uma prática que combina emoção, cognição, linguagem e cultura em um único movimento integrador.

De acordo com Vigotsky (1984 apud Wajskop, 2007a) a brincadeira ajuda a criança a vencer seus medos e limites, e lhe proporciona vivenciar as melhores experiências que ultrapassam a sua idade e realidade. Em consonância com Vigotsky, os estudos de Brougère (1997) apontam para uma necessidade de refletir sobre o que é brincar, sendo caracterizada pela oportunidade de a criança ser um sujeito ativo. Considera-se, nesse viés, que o brincar é a comum às crianças e permite que elas produzam e reproduzam ações, internalizem questões sociais e culturais e desenvolvam aspectos linguísticos e emocionais importantes, tornando-se ativas no meio em que vivem. Conforme aponta Moyles (2009), “brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas.” Nesse sentido, é no brincar que as crianças, mesmo antes de ter contato com espaço escolar, aprendem e incorporam práticas do seu mundo.

7243

Ademais, quando o espaço a fazer parte da vida da criança, essa passa a ter contato com um ambiente que planejou o brincar, reconhecendo nele a sua importância. Os espaços escolares devem estar preparados para proporcionar o brincar como palco para o desenvolvimento das crianças, as quais poderão, por meio de influência cultural do brincar, conhecer aspectos de sua própria cultura. Desse modo, a cultura lúdica é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do brincar (Brougère, 1997, 1998).

Ao se considerar a infância como uma fase fundamental no processo de formação da criança, é válido destacar como o brincar é parte indispensável nesse processo. Em conformidade com Marín e Penón,

brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar,

comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida (Marín; Penón, 2004, p.30)

Evidencia-se, desse modo, que a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil, compreendendo-o não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma necessidade vital da criança. Ao afirmar que brincar é uma atividade que responde a impulsos primários como tocar, olhar, experimentar e sonhar, os autores destacam a potência do brincar como forma de exploração e construção de conhecimento sobre o mundo. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que limitam o brincar ao entretenimento ou à recompensa após o “dever cumprido”, e o coloca no centro da experiência humana desde a infância, como um motor de aprendizagem e de construção de subjetividades.

Além disso, os autores atribuem ao brincar um caráter espontâneo e gratuito, o que indica sua força intrínseca como impulso vital e não como imposição externa. O brincar é, portanto, uma linguagem universal da infância, por meio da qual a criança expressa suas emoções, elabora seus conflitos e constrói sentidos para aquilo que vive. Ao brincar, meninos e meninas não apenas se divertem, mas se comunicam com o mundo e com os outros, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e se apropriam culturalmente do ambiente em que vivem. Essa concepção amplia o entendimento do educador sobre o papel do lúdico no cotidiano escolar e reforça a importância de ambientes ricos em possibilidades simbólicas, materiais e interativas para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

7244

Ademais, conforme apontam Oliveira e Souza,

A importância da ludicidade para as crianças de qualquer cultura se dá pelo fato de que a infância é o momento em que se inaugura o processo de socialização na vida do indivíduo, devendo permanecer este processo ao longo de toda a sua vida. Mas é no primeiro momento, na infância, que a socialização aparece em seu furor. E esta socialização infantil se utiliza especialmente do ludismo para garantir a sua efetivação. (Oliveira e Souza, 2008, p. 1)

Nesse sentido, é necessário considerar a ludicidade como elemento fundamental para o processo de socialização infantil, enfatizando que a infância é o momento inaugural dessa construção social. Nesse período, a criança começa a compreender regras, papéis sociais e formas de convivência por meio de interações mediadas pelo brincar. O lúdico, nesse contexto, funciona como linguagem de entrada para o mundo social, permitindo que a criança participe ativamente das dinâmicas culturais que a cercam. Por isso, o brincar não deve ser visto como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas como instrumento estruturante da vida em sociedade desde os primeiros anos de vida.

Ao afirmar que a socialização ocorre com mais intensidade na infância e que o ludismo é seu principal veículo, Oliveira e Souza (2008) ressaltam que o brincar é mais do que um momento de descontração: é um mecanismo essencial de pertencimento, expressão e construção de vínculos. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam o respeito ao outro, o exercício da escuta, a negociação de regras e a resolução de conflitos. Trata-se, portanto, de uma vivência que promove habilidades sociais fundamentais para o convívio em grupo, e que se estende para a vida adulta. Dessa forma, valorizar o lúdico na infância é também reconhecer sua função formativa no desenvolvimento de sujeitos capazes de interagir e contribuir ativamente na sociedade.

Kishimoto (2001) abordou em seus estudos sobre o brincar que a escola deve estar ciente dos espaços que elas devem organizar para receber o aluno e que as concepções de criança e de educação devem estar claras antes, na formação do professor na universidade e, depois, no espaço escolar. Segundo a autora,

É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância. (Kishimoto, 2001, p. 244)

Desse modo, Kishimoto (2001) preocupa-se também com a formação do professor e a prática pedagógica, ao defender que é preciso superar uma pedagogia apenas crítica e caminhar em direção a uma pedagogia transformadora. Essa transformação passa, necessariamente, pela valorização do cotidiano escolar como espaço de reflexão e de ação, em que o brincar não seja tratado como algo secundário ou acessório, mas como estratégia formativa legítima e potente. Nesse sentido, a autora defende que tanto a formação inicial quanto a continuada de professores devem incluir vivências lúdicas, pois é na prática reflexiva do brincar que se constrói a consciência sobre sua função educativa e social.

Kishimoto (2001) indica que o lúdico deve ser experienciado pelos próprios educadores para que eles compreendam sua potência pedagógica. Isso rompe com uma visão instrumentalizada do brincar, em que a atividade lúdica é usada apenas como recurso de ensino, e a eleva a uma dimensão formativa — tanto para as crianças quanto para os adultos. Assim, ao incorporar o brincar nas práticas pedagógicas e nos processos formativos, caminha-se em direção a uma educação mais humanizadora, criativa e comprometida com a transformação social, ancorada na escuta, na imaginação e na construção coletiva de saberes.

Nesse contexto, a obra organizada por Schlindwein, Laterman e Peters (2017) oferece uma importante contribuição teórica ao discutir o brincar na Educação Infantil a partir de

múltiplas abordagens. Reunindo diferentes autores e experiências, o livro propõe uma reflexão crítica sobre os significados do brincar na escola, reconhecendo essa prática como essencial à constituição do sujeito infantil. As autoras dialogam com fundamentos de Vygotsky, Wallon, Piaget e pensadoras contemporâneas como Kishimoto e Wajskop, reafirmando que o brincar ultrapassa o campo da recreação e se configura como experiência fundante do desenvolvimento humano.

Os capítulos da obra defendem que o brincar deve ser compreendido como um espaço de elaboração simbólica, no qual a criança se expressa, experimenta o mundo e constrói sentidos sobre si e sobre o outro. Tal entendimento aproxima-se da concepção vygotskyana, ao destacar o brincar como atividade cultural mediada que favorece a internalização de conhecimentos, bem como da perspectiva de Wallon, ao reconhecer a ludicidade como forma de integração entre emoção, cognição e ação. O brincar, portanto, é tratado como eixo central no processo de aprendizagem e não como atividade periférica na rotina escolar.

Além disso, as autoras ressaltam o papel do professor na proposição de contextos lúdicos que respeitem a escuta, a criatividade e a autonomia da criança. Inspiradas em ideias de Kishimoto, elas argumentam que a formação docente deve incluir a vivência do brincar e a reflexão crítica sobre sua função pedagógica. Assim, a obra aponta caminhos para uma prática educativa comprometida com os direitos da infância, em que o brincar é compreendido como direito, linguagem e prática de resistência frente a uma lógica escolar ainda pautada por conteúdos, metas e controles. A valorização do brincar, nesse sentido, é também a valorização da infância em sua plenitude.

Diante das diferentes abordagens apresentadas, é possível compreender que o brincar, longe de ser uma atividade meramente acessória, constitui uma dimensão essencial da infância, com profundas implicações para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Seja como expressão da afetividade (Wallon), como prática mediada e formadora da consciência (Vygotsky), ou como direito e linguagem própria da infância (Schlindwein, Laterman e Peters), o brincar revela-se como um elemento estruturante das experiências infantis. Reconhecer essas concepções é fundamental para que educadores e instituições assumam uma postura pedagógica que valorize o lúdico como caminho legítimo de aprendizagem, respeitando o protagonismo das crianças e favorecendo a construção de práticas educativas mais sensíveis, criativas e transformadoras.

### 3. O BRINCAR NO RCNEI E NA BNCC

No Brasil, a educação escolar é respaldada por documentos norteadores que indicam caminhos a seguir, considerando estudos relevantes na área e também os aspectos culturais da sociedade. Esses documentos reconhecem o brincar como um eixo central das interações e das experiências educativas na infância, atribuindo-lhe um valor formativo e não apenas recreativo. A partir dessas normativas, o brincar passa a ser compreendido como direito, linguagem e meio privilegiado de aprendizagem, orientando o trabalho docente e a organização do cotidiano escolar. Um desses documentos foi implementado em 1998; trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Segundo este documento,

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências.

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (Brasil, 1998, p. 23)

Desse modo, o documento revela uma compreensão profunda e sensível sobre o papel do brincar no desenvolvimento integral da criança. Ao afirmar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, o documento reconhece que a criança, ao brincar, não apenas expressa o que vive, mas ressignifica suas experiências, criando sentidos novos para o mundo que a cerca. O brincar de faz de conta, em especial, aparece como espaço privilegiado para a manifestação da imaginação, da fantasia e da criatividade, permitindo que a criança vivencie diferentes papéis sociais, aprenda a lidar com regras e explore as relações humanas de forma simbólica.

Além disso, o RCNEI aponta que, ao brincar, a criança desenvolve capacidades cognitivas e afetivas fundamentais, como a atenção, a memória, a imitação e a socialização, aspectos já destacados por autores como Vygotsky (1984) e Wallon (2007). O faz de conta é

compreendido como uma atividade complexa que envolve emoção, linguagem e pensamento simbólico, favorecendo o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao brincar, portanto, a criança não apenas reproduz o mundo real, mas age sobre ele, reinterpretando e transformando suas vivências. Essa abordagem aproxima-se de uma visão pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura, o que exige do educador um olhar atento, respeitoso e intencional sobre as práticas lúdicas no cotidiano da Educação Infantil.

Outro trecho relevante sobre a concepção de brincar presente no RCNEI (1998) destaca que:

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

[...]

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas (Brasil, 1998, p. 23).

Assim, fica claro que RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23) aprofundam a concepção do brincar como uma atividade interna, autônoma e criativa, que parte da criança e de sua capacidade de imaginar e interpretar o mundo. Ao afirmar que o brincar não é ilusão ou mentira, mas sim uma forma legítima de construção da realidade, o documento rompe com visões adultocêntricas que tendem a desvalorizar a fantasia infantil. Nesse processo, a criança não apenas reproduz experiências, mas se torna autora de seus próprios papéis, selecionando, combinando e reconfigurando elementos da realidade segundo sua lógica simbólica e emocional. Essa liberdade simbólica permite que ela explore problemas, elabore hipóteses e solucione conflitos de maneira imaginativa, em um espaço seguro e não restrito pelas exigências da vida real.

Além da imaginação, o brincar é entendido também como espaço de construção das relações sociais. Ao brincar com outras crianças, surgem situações em que é necessário negociar regras, combinar papéis e lidar com frustrações e divergências — elementos centrais para o desenvolvimento da autonomia moral e da empatia. Nesse sentido, o brincar oferece uma vivência concreta das regras de convivência e da organização coletiva, constituindo-se como um laboratório social em que a criança experimenta diferentes modos de estar com o outro. Essa experiência é fundamental para a formação de sujeitos críticos e cooperativos, capazes de compreender limites, respeitar diferenças e atuar coletivamente.

O documento ainda enfatiza o brincar como uma forma de expressão simbólica dos sentimentos e emoções. Ao criar cenários imaginários e representar situações diversas, a criança elabora experiências subjetivas, atribuindo sentido a vivências que, muitas vezes, ainda não consegue nomear verbalmente. Dessa forma, o brincar funciona como um meio de representação e reelaboração da realidade psíquica e social, contribuindo para o equilíbrio emocional e a construção da identidade. Essa concepção dialoga com as teorias de Wallon e Vygotsky, ao reconhecer o papel da emoção, da linguagem simbólica e da interação social no desenvolvimento da criança, e reforça o compromisso da escola com uma pedagogia que valorize o brincar como direito, expressão e caminho formativo.

Já a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o brincar é reconhecido como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Segundo o documento, “as experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil devem permitir que elas brinquem, interajam, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se” (Brasil, 2017, p. 36). Essa afirmação posiciona o brincar como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, garantindo-lhe o direito de vivenciar experiências significativas, lúdicas e culturalmente contextualizadas. O brincar, na BNCC, não é apenas atividade, mas forma de conhecimento, de expressão e de elaboração simbólica do mundo.

7249

A BNCC também destaca que, ao brincar, as crianças “se expressam e elaboram sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas” (Brasil, 2017, p. 38). Nesse sentido, o documento valoriza o brincar como meio legítimo de aprendizagem e construção de subjetividade, aproximando-se das concepções de autores como Vygotsky, ao reconhecer a importância da atividade simbólica para a internalização de conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O faz de conta, os jogos de regras e as brincadeiras espontâneas são compreendidos como espaços nos quais a criança cria, imagina, negocia sentidos e convive com a diversidade, desenvolvendo competências socioemocionais e cognitivas de forma integrada.

Ainda segundo a BNCC, cabe à escola organizar tempos, espaços e materiais que garantam “a liberdade para brincar e o direito de acessar diferentes linguagens” (Brasil, 2017, p. 40). Essa orientação exige uma postura intencional do professor, que deve observar, escutar e planejar situações pedagógicas que favoreçam a ludicidade, respeitando os interesses e os tempos das crianças. O documento rompe com uma visão conteudista e fragmentada da infância, e propõe uma prática pedagógica centrada no protagonismo infantil, na escuta sensível e na

valorização do brincar como prática social e cultural. Assim, o brincar na BNCC é direito de aprendizagem e não apenas estratégia didática.

Por fim, a BNCC reforça que a aprendizagem na Educação Infantil deve ocorrer por meio de experiências que respeitem a natureza da infância, e que possibilitem o “contato com diferentes manifestações culturais, sociais, linguísticas, artísticas e científicas” (Brasil, 2017, p. 39). O brincar é, portanto, entendido como forma privilegiada de acesso ao conhecimento e ao mundo, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais desde os primeiros anos escolares. Com isso, o documento sustenta a ideia de que brincar é ato de aprender, de se relacionar, de descobrir e de criar — sendo, portanto, uma base sólida para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos desde a infância.

A inclusão do brincar como eixo estruturante nos documentos oficiais como o RCNEI e a BNCC representa um avanço significativo na valorização da infância e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Esses documentos contribuem para romper com práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas na escolarização precoce e na transmissão de conteúdos formais, ao propor uma abordagem que respeita os modos próprios de aprender e se expressar na infância. Ao legitimar o brincar como forma de aprendizagem, esses referenciais orientam o trabalho docente para uma pedagogia mais sensível, dialógica e centrada no desenvolvimento integral, reafirmando que o brincar não é um intervalo entre as atividades “sérias”, mas sim atividade essencial para o pensamento, a linguagem, a emoção e a socialização da criança.

7250

Contudo, embora esses documentos ofereçam diretrizes importantes, sua efetiva implementação depende de múltiplos fatores, como a formação dos professores, as condições estruturais das instituições e a cultura pedagógica vigente. A simples prescrição do brincar como eixo central não garante, por si só, práticas educativas coerentes com essa concepção. É necessário que as propostas curriculares sejam apropriadas criticamente pelos educadores e que haja investimento na formação continuada, para que o brincar não seja apenas um discurso institucional, mas uma prática cotidiana, consciente e intencional. Assim, os documentos como RCNEI e BNCC são fundamentais ao traçar o caminho legal e conceitual do brincar na Educação Infantil, mas sua força transformadora só se realiza plenamente quando articulada a práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com uma infância plena de direitos e de sentido.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve a intenção de apresentar algumas importantes concepções do brincar na educação infantil, por meio de um recorte temporal e bibliográfico, explorando autores de diferentes épocas. Embora as perspectivas aqui apresentadas tenham aspectos que as diferenciem entre si, nota-se que todas destacam o quanto o brincar é relevante no espaço escolar, considerando o seu fator cultural e social, bem como o poder do desenvolvimento cognitivo. O brincar, sob essas diferentes óticas, é reconhecido como uma atividade formadora, que possibilita à criança expressar emoções, construir conhecimento, interagir com o outro e atribuir sentidos à realidade vivida — sendo, portanto, indispensável no processo educativo.

Dessa forma, é imprescindível que educadores, instituições e políticas públicas compreendam o brincar como um direito fundamental da infância e como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Mais do que cumprir uma diretriz normativa presente em documentos como o RCNEI e a BNCC, é necessário assumir um compromisso ético e formativo com a valorização do brincar como linguagem própria da criança, como experiência criativa e como ferramenta potente de aprendizagem e de humanização. Investir em uma pedagogia do brincar é, afinal, investir no pleno desenvolvimento da infância em todas as suas dimensões.

7251

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/ao3v27n2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025..

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? *Revista Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MOYLES, J. A pedagogia do brincar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, nov./dez. 2009, p. 18-21.

OLIVEIRA, Z. A.; SOUZA, D. M. C. Brinquedo e cultura: o papel do lúdico no desenvolvimento infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2008, Recife. Anais [...]. Recife: UFPE, 2008. p. 1-11.

SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Org.). *Brincar: entre o vivido e o pensado*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.