ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816
https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco

O CONCEITO DO BRINCAR NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural

Giovana Helen Genaro Queiroz[1]

Poliana Hreczynski Ribeiro[2]

QUEIROZ, Giovana Helen Genaro; RIBEIRO, Poliana. O CONCEITO DO BRINCAR NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 27, n. 2, p. 97–115, 2025. DOI: https://doi.org/10.70261/er.v27i2.75056 Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/75056

Esta obra está licenciada com uma Licença CC BY 4.0 . Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Recebido: 12/04/2025 | **Aceito:** 16/12/2025 | **Publicado**: 16/01/2026

Resumo: A Educação Infantil, primeira etapa escolar, busca o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, emocionais, mentais e sociais. E o brincar é um direito fundamental e prática essencial para esse desenvolvimento. O estudo tem como objetivo analisar nos documentos norteadores a concepção do brincar na Educação Infantil, a fim de perceber as implicações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os documentos são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCPR), investiga como definem o brincar e suas implicações pedagógicas. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, baseia-se na psicologia histórico-cultural, que destaca o brincar na periodização do desenvolvimento humano, e na pedagogia histórico-crítica, que vê o ensino de forma sistemática e intencional. O brincar permite à criança explorar o mundo, construir autonomia e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A análise mostra que, embora os documentos reconheçam o brincar como direito, a BNCC tende a instrumentalizá-lo, reduzindo seu potencial na infância. Destaca-se a importância de compreendê-lo como prática de liberdade e valorizá-lo para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento. Aprendizado. Crianças.

THE CONCEPT OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION DOCUMENTS: contributions from historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology

Abstract: Early childhood education, the first stage of schooling, seeks to promote the comprehensive development of children in physical, emotional, mental, and social aspects. Play is a fundamental right and an essential practice for this development. The study aims to analyse the concept of play in early childhood education in the guiding documents in order to understand the implications for children's learning and development process. The documents are: The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Paraná Curriculum Reference (RCPR), which investigate how they define play and its pedagogical implications. The research, which is bibliographic and documentary in nature, is based on historical-cultural psychology, which highlights play in the periodisation of human development, and on historical-

[1]Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá, (PR), Brasil e-mail: gio.genaro321@gmail.com

[2]Professora temporária da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e estatutária do Município de Maringá, Maringá, (PR), Brasil e-mail: phribeiro@uem.br

critical pedagogy, which views teaching in a systematic and intentional way. Play allows children to explore the world, build autonomy and develop cognitive, social and emotional skills. The analysis shows that, although the documents recognise play as a right, the BNCC tends to instrumentalise it, reducing its potential in childhood. It highlights the importance of understanding it as a practice of freedom and valuing it for child development.

Keywords: Early childhood education. Play. Development. Learning. Children.

Introdução

O brincar é uma atividade intrínseca neste meio cultural, na qual as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, por meio dos objetos e dos símbolos que são culturalmente significativos. Durante o brincar, as crianças desenvolvem e praticam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, enquanto exploram papéis, experimentam diferentes perspectivas e resolvem problemas (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

Esse artigo, é originário do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na qual evidenciou as experiências profissionais, e a partir delas, pode-se perceber como as crianças estão ligadas ao mundo tecnológico, em que a tela virou um instrumento de brincadeira. Com essas experiências percebeu como é frequente a substituição das brincadeiras por tempo em frente às telas.

Nesse sentido, ressalta-se a justificativa de elaboração deste artigo, pelas contribuições de Luna (2009) acerca dos aspectos que devem fundamentar as pesquisas científicas, sendo: o acadêmico, o científico e o social. No que tange ao aspecto acadêmico, acredita-se que este estudo poderá contribuir para práticas educativas mais eficazes e alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças em idade pré-escolar. No contexto científico destaca-se a importância de incentivar discussões e reflexões mais amplas sobre o papel do brincar na Educação Infantil em sociedade contemporânea. E no que tange ao social contribui para reforçar a relevância do brincar como ferramenta de interação e desenvolvimento que promove uma maior conscientização sobre os direitos das crianças.

Deste modo, o trabalho tem por objetivo geral analisar nos documentos norteadores a concepção do brincar na Educação Infantil, a fim de perceber as implicações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para atingir tal objetivo, utilizou-se como metodologia a análise bibliográfica e a documental. No que tange "a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto" (Gil, 2002, p. 44), ou seja, foram feitas leituras nos materiais científicos sobre as contribuições

do brincar e a periodização do desenvolvimento humano.

E na pesquisa documental constitui uma "[...] fonte rica e estável de dados" (Gil, 2002, p. 46), pois proporciona analisar "[...] o conteúdo e sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 84).

E como referenciais teórico-metodológicos foram adotados a psicologia histórico-cultural (PsiHC) e a pedagogia histórico-crítica (PedHC). A PsiHC, proposta pelo grupo Troika composto por Vigotskii, Luria e Leontiev (2016), que enfatiza a influência do ambiente cultural no desenvolvimento humano. Os autores destacam que o termo cultural compreende que os meios socialmente estruturados se referem às ferramentas e condições criadas pela sociedade para apoiar o desenvolvimento infantil. Estes elementos ajudam as crianças a resolverem tarefas e adquirirem habilidades necessárias para seu crescimento intelectual e biológico.

As interações das crianças com os adultos no meio cultural que estão inseridos, influenciam em seu desenvolvimento, desde seu nascimento. Essas interações são fundamentais, pois transmitem os valores culturais, os conhecimentos e as práticas que foram acumuladas ao longo da história (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

A PedHC permite que, no processo de ensino e aprendizagem, o aluno consiga estabelecer conexões relevantes entre as diferentes áreas do conhecimento e a sua própria realidade. O conhecimento é visto como uma elaboração histórica, "[...] a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido" (Duarte, 2001, p. 15).

Esse processo sustenta a escola como uma instituição social, responsável pela transmissão do saber científico organizado e sistematizado. Embora a PedHC esteja centrada na escola, seus impactos se expandem, o que influencia a prática social de maneira mais ampla (Andrade; Santos; Jesus, 2019). Nesse bojo, questiona-se: quais os documentos norteadores da Educação Infantil abordam o brincar? Com a finalidade de responder tal problemática o artigo está estruturado em três partes principais.

A primeira seção é dedicada à introdução, onde foram apresentados o tema, a relevância, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia do estudo. Na segunda seção, descreveu o brincar entrelaçado com a periodização da Primeira Infância e da Infância por meio dos conceitos da PsiHC e da PedHC. E na terceira seção mapeou o conceito de brincar nos documentos norteadores da Educação Infantil e analisou como esses documentos orientam e (des)valorizam o brincar no contexto educacional. Por fim, tece as considerações finais.

CC BY

O brincar e a periodização do desenvolvimento humano

A PedHC tem como tarefa central o desenvolvimento da apropriação crítica do saber objetivo, historicamente produzido, no contexto educacional. Isso envolve três etapas fundamentais, sendo elas:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (Duarte, 2001, p. 16).

Esse processo de formação humana, de acordo com a PedHC, ocorre por meio do ensino sistemático de conhecimentos científicos, em contraste com os conhecimentos cotidianos. A escola é vista como o espaço privilegiado para a transmissão desses conhecimentos e, consequentemente, para a formação das funções psíquicas superiores, como formulado pela PsiHC (Martins, 2013).

A PedHC argumenta que a escola deve ser o local onde se promovem as capacidades mais avançadas dos seres humanos, como o pensamento lógico, os valores éticos e estéticos, além do controle consciente das ações. Isso significa garantir a todos o direito de desenvolver funções mentais superiores que refletem comportamentos complexos construídos ao longo da história.

Nesse contexto, o ensino de conhecimentos sistematizados vai além de simples conteúdos escolares, permite que o aprendizado escolar contribua para seu desenvolvimento integral.

> [...] a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana

CC BY

> supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo. (Martins, 2013, p. 135).

A PsiHC, ressalta a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano, enfatiza-se que a criança adquire conhecimentos por meio de sua participação em atividades sociais e culturais. Vigotskii, Luria e Leontiev (2016) usam o termo processos interpsíquicos para explicar que os processos psicológicos das crianças são desenvolvidos a partir das interações com os adultos e o meio social que está inserido, esses que são mediadores da relação do mundo com a criança, como pode-se observar: "como disse Vigotskii, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo" (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 27).

Essa explicação destaca como a interação constante com adultos e o ambiente social moldam o desenvolvimento das crianças, o que facilita a transição de respostas naturais para os processos psicológicos mais complexos. E a mediação adulta é essencial para auxiliar as crianças a se tornarem membros competentes e adaptáveis de suas comunidades e culturas (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

A partir das atividades interpsíquicas, que ocorrem com a mediação dos adultos, desenvolvem as atividades intrapsíquicas, realizadas internamente pela criança. Essas atividades resultam do processo de internalização das relações e ações inicialmente vivenciadas no plano social, configurando-se como "[...] atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas" (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 114).

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão interligados, a interação social e a mediação cultural são de tamanha importância neste processo. As atividades intrapsíquicas estão diretamente relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois elas representam a internalização das experiências e aprendizagens que inicialmente ocorrem em um nível interpsíquico, ou seja, nas interações sociais com o outro, mediadas pelos adultos (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

O autor traz o termo Zona de Desenvolvimento Proximal, no qual se refere a distância entre o que a criança pode realizar sozinha (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ela pode alcançar por meio da mediação (Zona de Desenvolvimento Potencial). Ao brincar, a criança pode se deparar com os desafios que exigem habilidades que ainda não dominam, então, por

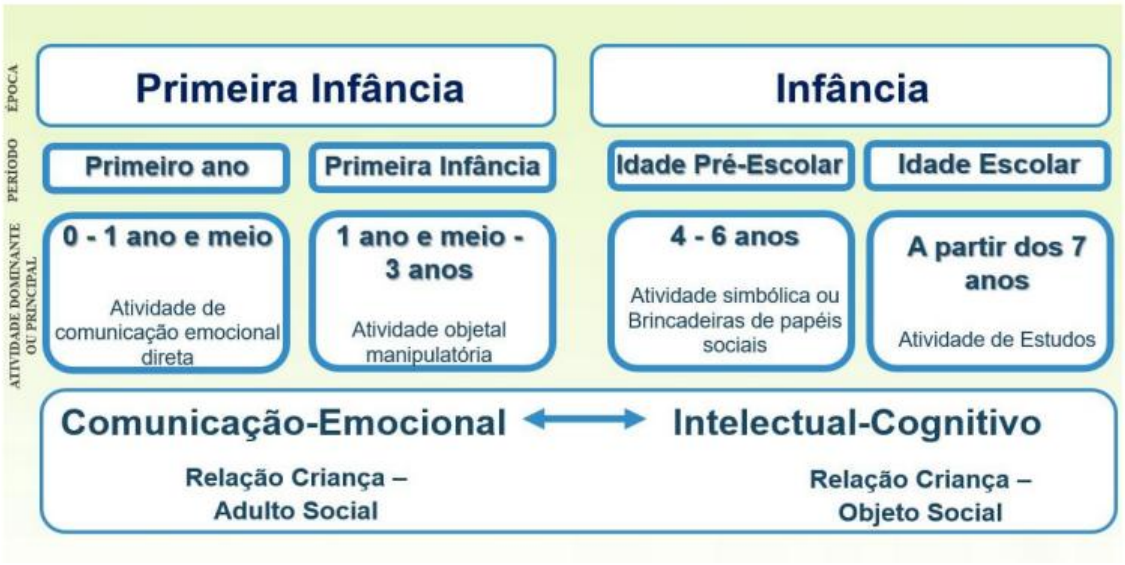
CC BY

meio da mediação de um adulto a criança poderá superar estes:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotski, 1989, p. 58).

Para ilustrar o processo de desenvolvimento afetivo-cognitivo na infância, pode se observar a periodização, conforme apresentada na figura a seguir:

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil



Fonte: Ribeiro (2022, p. 69).

A Figura 1 organiza as etapas da Primeira Infância e da Infância, destaca as atividades dominantes em cada fase, com a finalidade de demonstrar a transição de uma predominância de atividades de comunicação emocional, no início da vida, para atividades cognitivas mais complexas, como o brincar simbólico e as brincadeiras de papéis sociais, características da idade pré-escolar. Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme discutido na PsiHC (Ribeiro, 2022).

A periodização do desenvolvimento afetivo-cognitivo apresentada na figura pode ser diretamente relacionada ao brincar como estratégia de ensino na infância, conforme os princípios da PHC e da PHC. Essas abordagens teóricas destacam que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas uma prática essencial para o desenvolvimento humano,

CC BY

especialmente nas fases iniciais da vida, onde as funções psíquicas superiores começam a se formar.

Na primeira infância, como observado na figura 1, as atividades de comunicação emocional direta (de 0 a 1 ano e meio) e atividade objetal manipulatória (de 1 ano e meio a 3 anos) são dominantes. Essas interações, principalmente mediadas por adultos, são fundamentais para a construção das primeiras formas de comunicação e manipulação de objetos, que, mais tarde, serão internalizadas como funções cognitivas complexas.

Durante esse período, o brincar tem o papel de promover a exploração sensorial e a interação afetiva, essenciais para o desenvolvimento social e emocional. Aqui, o brincar exploratório com objetos e o brincar interativo com os adultos são estratégias pedagógicas fundamentais, o que facilita a transição dos processos interpsíquicos (mediados) para intrapsíquicos (internalizados), como explicado anteriormente.

Na infância (de 4 a 6 anos de idade), o brincar assume uma função simbólica mais complexa, conforme apontado na figura pela ênfase em brincadeiras de papéis sociais. Nessa fase, as crianças começam a imitar o mundo adulto, incorporam nas brincadeiras os comportamentos e normas sociais que observam em seu entorno. Essa forma de brincar, é crucial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, pois permite que a criança atue além de suas capacidades atuais, explore situações que exigem maior autonomia e controle.

Nesse contexto, o brincar simbólico é uma estratégia de ensino central, onde a criança aprende a lidar com normas sociais, resolver conflitos, desenvolver o raciocínio lógico e experimentar papéis que contribuem para sua compreensão do mundo (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016). De acordo com a PsiHC, as brincadeiras surgem em idade pré-escolar, acontecem a partir da imitação e internalização das práticas culturais e sociais dos adultos, bem como os comportamentos. Constata-se que:

> Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 125).

Nesse sentido, as brincadeiras não se configuram como meras imitações, mas assumem papel central no desenvolvimento psicológico das crianças. As ações nelas envolvidas são vividas como reais no interior do contexto lúdico, ainda que não correspondam à realidade objetiva do adulto. Para a criança, tais ações possuem sentido e significado próprios,

CC BY

constituindo-se no âmbito de seu mundo imaginário. Assim, o brincar apresenta-se como um espaço privilegiado de exploração, experimentação e expressão das necessidades inerentes ao desenvolvimento humano.

> O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i. e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado. (Vigotskii, Luria e Leontiev, 2016, p. 126).

A brincadeira na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento global das crianças. Ela não é apenas uma atividade divertida, mas sim uma parte essencial do processo de aprendizagem e crescimento (Barbosa, 2018). O ato de brincar não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto social e cultural que são influenciadas pelos valores, crenças e práticas de sua comunidade. Dentro desse ambiente, as crianças estabelecem suas próprias relações sociais, aprendem normas e valores, que auxiliam no desenvolvimento de sua identidade.

> [...] pode-se compreender que o brincar possui uma relação combinada com um contexto social, o qual é formado também por várias relações complexas. E é nesse ambiente que a criança estabelece as próprias relações, dentro de um determinado sistema cultural. (Charlot *et al.*, 2023 p. 22).

Apesar do brincar ser um dos direitos que devem ser assegurados às crianças, percebe-se que nem sempre é assim, válidos são os estudos de Barbosa (2018); Neves (2022) e Charlot *et al.* (2023) e que mostram como a ação docente se faz muito importante neste processo, ela é quem deve inserir o brincar em suas práticas pedagógicas, com o objetivo de desenvolvimento do aluno.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, desempenha-se um papel central no aprendizado e na formação da identidade da criança, sendo que por meio das brincadeiras, as crianças podem experimentar situações novas, resgatar lembranças e criar redes para solucionar desafios, o que estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

As brincadeiras, portanto, permitem que a criança adote e intérprete papéis sociais que

CC BY

auxiliam na compreensão e na internalização das regras de convivência humana:

> Em jogos subjetivos ou de enredo, uma criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações. [...] Quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola materna, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social. (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 133).

Além disso, o brincar é uma ponte entre o mundo da criança e o universo dos objetos humanos que se dá pelas interações sociais, ou seja, "o brinquedo infantil [...] por constituir a base da percepção que uma criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras" (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 120), ou seja, pelas interações lúdicas as crianças internalizam significados e aprendam a moldar sua relação com o ambiente.

O desenvolvimento cognitivo, por exemplo, ocorre quando a criança retém informações em sua memória durante as brincadeiras e utiliza esse conhecimento em atividades futuras. Esse processo é essencial para a construção de habilidades como raciocínio lógico e resolução de problemas. Na brincadeira, a imaginação e as regras convivem, especialmente nos "jogos de enredo com uma situação imaginária explícita e uma regra latente" (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 133), permitindo que a criança experimente papéis sociais e explore conceitos de forma criativa e estruturada. Esse equilíbrio entre liberdade imaginativa e estrutura simbólica favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e emocional, formando a base para aprendizagens futuras.

Além disso, há brincadeiras que oportunizam o desenvolvimento tônus muscular, ou seja, as habilidades motoras, tanto grossas, como correr e saltar, quanto finas, como encaixar peças de quebra-cabeças, essas habilidades evoluem de movimentos simples para movimentos complexos que acompanham o amadurecimento neuromuscular da criança (Pereira; Silva, 2021).

Considera-se que o brincar é uma atividade central no desenvolvimento mental, motor e psíquico da criança, pois "o desenvolvimento mental de uma criança é deliberadamente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal" (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016, p. 122). Por fim, o brincar, não é apenas um momento de lazer, mas uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança.

CC BY

O conceito de brincar nos documentos norteadores da Educação Infantil

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil é um dever do Estado, mas sua responsabilidade de implementação recai principalmente sobre os municípios, com a colaboração da União e dos Estados para garantir a qualidade e a universalização desse direito:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Brasil, 1988, [*s.p.*]).

A primeira etapa que uma criança passa no processo de sua formação é a Educação Infantil, que tem como objetivo promover o desenvolvimento completo da criança de até 5 anos de idade, este desenvolvimento abrange os aspectos: físico, emocional, mental e social. A Educação Infantil busca complementar os cuidados e a educação que a criança recebe em casa e na comunidade, de forma conjunta para garantir seu crescimento integral em todas estas dimensões (Brasil, 1996).

A Educação Infantil é caracterizada por espaços não domésticos, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças durante o dia, em jornada integral ou parcial. Elas são regulamentadas e supervisionadas por órgãos do sistema de ensino e pela sociedade civil, por meio de controle social. Essa etapa é importante para o desenvolvimento das crianças, pois oferecem experiências de aprendizagem e socialização, além de estimular o desenvolvimento integral delas (Brasil, 2010).

Um outro documento de relevância é a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), normativa, que garante para as crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles - conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – conforme a Base (Brasil, 2018). Estes direitos, conforme o discurso governamental, possibilita às crianças melhores apropriações de conhecimento que se auxiliam em sua formação integral.

Os direitos de aprendizagem, estão articulados com os cinco Campos de Experiências:

"O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Nestes campos de experiências são listados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme os três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2018).

O quadro a seguir apresenta uma análise comparativa de três documentos fundamentais para a Educação Infantil no Brasil, com a finalidade de explorar como cada documento define o conceito de brincar, quais princípios norteiam as práticas brincantes e as páginas onde estas informações podem ser encontradas.

A análise permitiu uma visão objetiva sobre as diretrizes que orientam a atuação dos professores no contexto do brincar, a fim de destacar suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

CC BY

Quadro 1 – Análise comparativa acerca do brincar nos documentos norteadores da Educação Infantil

(continua....)

DOCUMENTO	CONCEITO DE BRINCAR	PRINCÍPIO	PÁGINAS
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	"2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2010, p. 12).	A criança é um ser ativo e histórico, titular de direitos, que desenvolve sua identidade por meio das interações e experiências do dia a dia. Ao brincar, imaginar e fantasiar, a criança explora o mundo ao seu redor, expressa desejos e curiosidades. Essas atividades permitem que ela observe, experimente e questione, assim cria-se significados sobre a natureza e a sociedade. Desta forma, a criança se torna um agente ativo na produção cultural, contribui com suas próprias experiências e interpretações, destaca a importância do brincar e da imaginação no seu desenvolvimento e aprendizado.	12, 18, 25 e 29
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	"A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (Brasil, 2018, p. 37).	O brincar é colocado como direito fundamental da criança, sendo necessário para o desenvolvimento das crianças, pois, por meio das interações durante as brincadeiras pode-se expressar e construir conhecimentos, socializar, e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e motoras.	37, 38 e 40.

DOCUMENTO	CONCEITO DE BRINCAR	PRINCÍPIO	PÁGINAS
Referencial Curricular do Paraná (RCPR)	"Brincadeiras e interações acontecem diariamente entre as crianças e representam o direito à infância, a viver e crescer em um ambiente lúdico e prazeroso que lhes proporcione segurança e confiança. Mas, isso não significa que esses momentos dispensem a necessidade de intencionalidade e planejamento da prática pedagógica, pois os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se tornam mais complexos ou diferentes em cada faixa etária. Nesse sentido, é importante planejar considerando as singularidades e o direito de aprender de todos" (Paraná, 2018, p.34).	De acordo com o Referencial Curricular do Paraná (RCP), as brincadeiras e interações permeiam o cotidiano das crianças na Educação Infantil, compondo um cenário fundamental para o desenvolvimento integral. Mais do que simples passatempo, estes momentos configuram o direito à infância, que permiti as crianças experienciem o mundo de forma lúdica, prazerosa e segura.	34, 41
	"Muitas brincadeiras são manifestações culturais e artísticas próprias da infância e permitem a expressão da liberdade e da ludicidade. A brincadeira é uma forma de interação e também promotora do desenvolvimento. É preciso considerar que ao brincar a criança explora objetos, aprende sobre as diferentes funções sociais da cultura e desenvolve o controle de conduta, pois realiza as ações de um adulto o imitando em diferentes papéis" (Paraná, 2018, p. 41)		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), a partir das DCNEI (2010); da BNCC (2018) e do RCPR (2018).

Conforme o Quadro 1, o brincar também está em um dos direitos que devem ser assegurados às crianças de 0 a 5 anos de idade. A brincadeira

é algo natural para as crianças, que permite o uso da imaginação, da criatividade e da sua autonomia. Assim, proporciona-se novas aprendizagens e descobertas.

> As brincadeiras são o melhor contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois são abertas e gratuitas, as crianças têm controle sobre elas, podem ser feitas sozinhas ou com outros, pode até ocorrer sem nenhum material ou equipamento e pode ocorrer em muitos ambientes. (Neves, 2022, p. 11).

É necessário desenvolver nas crianças curiosidades, para assim expandir seus conhecimentos. O brincar é um meio para que isso aconteça, pois é uma forma de adaptá-las ao mundo e inseri-las de maneira mais simples. Elas simulam as situações reais do mundo por meio da brincadeira, através do faz de conta (Neves, 2022).

O brincar oferece à criança a oportunidade de se expressar de maneira livre e criativa, permite a criação de universos imaginários, nos quais se investem emocionalmente e fisicamente. Ou seja, é uma atividade que envolve não apenas a mente, mas também o corpo, e proporciona uma experiência intensa e contínua de sentimentos e percepções. Durante o brincar, a criança interage com o espaço e o tempo de maneira única, vivencia seus limites e os modifica-os de acordo com sua própria experiência e criatividade. Em resumo, o brincar não se limita a um contexto, mas transforma esse contexto e cria realidades, assim:

> O brincar é uma prática de liberdade. Nessa ação, a criança cria outros mundos possibilitados pelo investimento afetivo e corporal – isso mesmo, o brincar atravessa nosso corpo de uma maneira incontornável – em uma prática que é fruição contínua de intensidades. No brincar, forma-se uma trama de percepções, gestos e discursos em que a estrutura de espaço-tempo não é apenas contexto, mas é transformada. O espaço se modifica, e até o cenário mais precarizado pelas condições sociais de uma desigualdade abissal se torna território de potência e ressignificação. Já o tempo se modifica completamente, alterando a própria percepção da duração. (Charlot *et al.*, 2023, p. 25).

No entanto, a BNCC segue vias contrárias a esta defesa do brincar, pois trata o brincar na Educação Infantil de maneira que limita seu papel espontâneo e exploratório. Ao prescrever o brincar como uma ferramenta para alcançar objetivos específicos, como o desenvolvimento de habilidades e competências sociais.

A BNCC reduz a prática do brincar para um meio de preparação para demandas futuras, como uma etapa preparatório para o Ensino Fundamental observa-se que:

> Essa noção de suposto preparo para etapas posteriores e diversas decorre de uma visão adultocêntrica que consiste em analisar ou identificar a criança projetando sobre sua vida apenas o adulto que ela supostamente deve ou pode ser. (Charlot *et al.*, 2023, p.146).

A concepção do brincar para a preparação da escolarização precoce é um dos grandes desafios enfrentados pela Educação Infantil no Brasil, pois contraria as concepções pedagógicas que defendem o respeito ao tempo e às necessidades da infância. A obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006, ampliou essa etapa de ensino para nove anos, o que reduz o tempo das crianças na educação infantil, também gerou uma antecipação do processo de alfabetização e de práticas escolares sistematizadas (Arelaro, 2017).

Além disso, a tendência de escolarização precoce tem sido reforçada pela BNCC, que reduz o brincar e outras práticas pedagógicas ao cumprimento de metas e desenvolvimento de competências específicas. Deste modo, está concepção do brincar na Educação Infantil, por meio da Base, está associada a uma perspectiva adultocêntrica, projeta sobre a criança uma imagem do adulto que ela deverá se tornar, em vez de reconhecer a criança como um ser pleno e único no momento presente. Ao adotar essa concepção, a Educação Infantil perde a chance de valorizar as experiências e o desenvolvimento da criança de forma autônoma, emancipatória e integral, como uma fase rica em aprendizado e descoberta (Charlot *et al.*, 2023).

Nesse cenário, as competências socioemocionais, que têm ganhado crescente importância nas práticas pedagógicas, precisam ser pensadas de maneira a respeitar esse processo de individualização e autodescoberta, e não como uma ferramenta para moldar a criança de acordo com os padrões e desejos impostos pelos adultos (Charlot *et al.*, 2023).

As competências socioemocionais referem-se a habilidades que envolvem o desenvolvimento emocional e comportamental dos indivíduos, com foco na autorregulação, empatia, resiliência e habilidades para lidar com interações sociais de forma construtiva.

No entanto, há uma preocupação em relação ao modo como estas competências são tratadas dentro da educação, pois estas competências podem ser usadas como uma forma de disciplinarização das emoções, em que a ênfase na autorregulação pode resultar em uma padronização excessiva e controle rigoroso dos comportamentos das crianças, em vez de promover a autonomia e a liberdade para a expressão individual (Charlot *et al.*, 2023).

Assim, as competências socioemocionais, especialmente quando enfatizam a autorregulação e o comportamento adaptativo, podem ser vistas como uma tentativa de limitar o espaço de liberdade e criatividade que o brincar oferece. Ou seja, enquanto o brincar proporciona uma forma de expressão autêntica das emoções, as competências socioemocionais podem ser voltadas para a disciplinarização e a normalização do comportamento. Esse enfoque pode reduzir o brincar a um meio para atingir objetivos de curto prazo, como desenvolver habilidades e competências sociais, o que enfraquece o desenvolvimento integral que deveria ser assegurado nessa fase.

Considerações finais

Observa-se que a prática do brincar, defendida pelos documentos oficiais constituem que o ato brincante é um processo espontâneo e livre. No entanto, um dos desafios para a Educação Infantil é o risco de escolarização precoce, em que o brincar pode ser visto como instrumento para desenvolver competências específicas em preparação para o Ensino Fundamental.

Defende-se que o brincar permite as crianças a formação de sua autonomia, de sua capacidade de socialização, de sua criatividade e de suas expressões emocionais e sentimentais para a interação com o mundo por meio da atividade dominante, ora sendo, a atividade manipulatória, ora sendo o faz de conta, que proporciona as crianças o desenvolvimento de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Ao considerar o brincar como direito e prática intencional, é preciso ressaltar o planejamento pedagógico, com atividades guias que possam atender às necessidades e as potencialidades de cada criança. Isso exige dos professores uma compreensão profunda das etapas do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à adaptação do brincar de acordo com a faixa etária e as características individuais das crianças. A intencionalidade, nesse contexto, não implica controle excessivo, mas sim um direcionamento para que o brincar continue sendo uma experiência autêntica, segura e enriquecedora (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, fundamentos teóricos deste estudo, forneceram uma perspectiva enriquecedora sobre o brincar na infância. Ambas

enfatizam o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil, e destaca que o brincar é uma atividade socialmente mediada, por meio da qual a criança internaliza valores, conhecimentos e normas sociais. Entende-se que o brincar é essencial para a construção das funções psíquicas superiores, pois, durante essas atividades, a criança experimenta e reinterpreta o mundo ao seu redor (Martins, 2013).

O brincar é também uma prática que permite à criança o exercício do autoconhecimento. Por meio das brincadeiras, as crianças constroem sua identidade, experimentam diferentes papéis sociais e vivenciam um mundo de possibilidades, com isto contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e autônomos. A valorização desta prática na Educação Infantil, portanto, vai além de seu potencial para o desenvolvimento cognitivo, engloba-se um aspecto formador essencial para o sujeito em sua totalidade (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2016).

Assim, espera-se que esse artigo contribua para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para o brincar na Educação Infantil. Ao valorizar o brincar como prática essencial para o desenvolvimento infantil, é possível transformar o cotidiano escolar em um espaço mais humanizador, que respeita e promove a infância em sua totalidade. Dessa forma, reforça-se a importância de considerar o brincar não apenas como um direito, mas como uma necessidade fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e consciente.

Contudo, esse trabalho apresenta lacunas que podem ser aprofundadas em futuras pesquisas. Seria relevante investigar como os professores, em sua prática cotidiana, integram o brincar aos objetivos pedagógicos prescritos pelos documentos oficiais, especialmente diante das tensões entre a espontaneidade natural do brincar e a intencionalidade educativa planejada.

Por fim, o presente trabalho não teve a intenção de abordar todas as questões sobre o brincar na Educação Infantil, pois novos questionamentos podem surgir tanto para as pesquisadoras quanto para os leitores. Isso acontece porque o brincar, como tema de estudo, não é algo fixo ou imutável, e está sempre aberto a novas interpretações e influências culturais e sociais. O convite, então, segue em aberto para que o diálogo sobre esse tema continue, se aprofunde e seja mais analisado.

Referências

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; SANTOS, Juliane dos; JESUS, Lucas Antonio Feitosa

de. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.p lanalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e 20 bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da U*nião: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.p df. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br /images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BARBOSA, Marcia Cintra. *A importância do brincar na educação infantil*. Umuarama, 2018. 54 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Umuarama, 2018.

CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso; MOLL, Jaqueline; GOMES, Marineide (org.). A pedagogia e a infância que queremos. São Paulo: UniProsa, 2023. CRACO, Eva Adriana da Luz Leite. *Brincadeiras na educação infantil*: percepções de professoras sobre a importância do brincar a partir das novas diretrizes e bases curriculares. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2023.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA,

Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. *Trabalho e educação*: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa*: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

NEVES, Rejane Fernandes das. *A importância do brincar no processo de construção dos valores humanos na educação infantil na visão de professores*. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2018.

PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel de Souza. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. *Educere – Revista da Educação*, Umuarama, v. 21, n. 1, p. 111-130, jan./jun. 2021.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. *Contradições da base nacional comum curricular para a educação infantil acerca do conhecimento artístico em interface com a formação continuada de professores/as*. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fonte, 1989.