

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE TEÓRICA

**The Importance of Play as a Guiding
Principle in Early Childhood Education: A
Theoretical Analysis**

**Beatriz Silvestrini, Jéssica Francisca de
Oliveira, Lais Fernanda Milanezi de
Oliveira, Ivani Cássia do Prado,
Madelene Beatriz Laureano Cerqueira**

Resumo

Este artigo tem como objetivo central analisar as fundamentações teóricas e normativas que sustentam a brincadeira como eixo norteador do currículo na Educação Infantil. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que se debruça sobre as obras de teóricos seminiais, pesquisadores contemporâneos e documentos oficiais que regem a educação brasileira. A análise se estrutura a partir da articulação entre as bases psicológicas clássicas de Piaget e Vygotsky, os fundamentos pedagógicos de Froebel, as perspectivas contemporâneas de autores como Kishimoto, Macedo, Barbosa e Tiriba, e as diretrizes legais expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os resultados demonstram uma notável convergência entre as diferentes fontes, que, apesar de suas especificidades, validam o brincar como uma atividade complexa, multifacetada e indispensável ao desenvolvimento humano. Conclui-se que o brincar transcende a dimensão do lazer para se configurar como uma linguagem própria da infância e uma potente ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Desta forma, a sua consolidação como eixo central do planejamento pedagógico não representa uma opção, mas uma exigência para a garantia de uma educação infantil de qualidade e respeitosa às especificidades das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento Infantil. BNCC. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O ato de brincar constitui uma das manifestações mais autênticas e universais da infância. Longe de ser uma mera atividade de lazer ou um passatempo desprovido de significado, o brincar é um fenômeno complexo e um direito fundamental da criança, reconhecido como essencial para o seu desenvolvimento integral. Por meio da brincadeira, a criança explora o mundo, constrói conhecimento, elabora seus sentimentos, estabelece relações sociais e se apropria da cultura na qual está inserida. É no exercício lúdico que ela experimenta papéis, cria narrativas, resolve problemas e desenvolve a imaginação, a criatividade e o pensamento simbólico.

Nesse contexto, emerge o problema central que motiva este estudo: a persistente lacuna entre o robusto reconhecimento teórico e a efetiva prática pedagógica, que demanda a consolidação do brincar não como atividade periférica, mas como o eixo central do planejamento na Educação Infantil. Apesar do consenso teórico e normativo, a prática cotidiana em muitas instituições ainda relega o brincar a um segundo plano, reflexo de

uma histórica "escolarização" da primeira infância e da pressão por resultados metrificáveis que desvalorizam o saber docente. Tal visão subestima o potencial da brincadeira e se distancia das orientações de documentos basilares da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que explicitamente posicionam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo (BRASIL, 2018; BRASIL, 2010).

Para aprofundar essa discussão, este artigo se fundamenta em uma sólida base teórica, dialogando com as contribuições de pensadores clássicos que lançaram as bases para a compreensão do desenvolvimento infantil, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Friedrich Froebel. Além disso, a análise incorpora as perspectivas de autores contemporâneos, majoritariamente brasileiros, que têm se dedicado a estudar o brincar em suas múltiplas dimensões, como Tizuko Morchida Kishimoto, Lino de Macedo, Maria Carmen Silveira Barbosa e Léa Tiriba,

articulando-as com as políticas públicas vigentes.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar e discutir as fundamentações teóricas e normativas que sustentam a brincadeira como eixo norteador do currículo na Educação Infantil. Para tanto, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se a metodologia empregada na construção desta análise; em seguida, na seção de resultados e discussão, as diferentes perspectivas teóricas são categorizadas e articuladas para demonstrar sua convergência; por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os argumentos e se apontam as implicações de assumir o brincar como princípio pedagógico fundamental.

A relevância deste tema, aliada à riqueza do arcabouço teórico disponível, justifica a escolha de uma abordagem metodológica que permita a análise aprofundada e a articulação crítica das fontes, conforme detalhado a seguir.

2. Material e Métodos

Esta seção tem por finalidade detalhar o percurso metodológico que

fundamenta a análise apresentada, garantindo a transparência dos procedimentos e a consistência da argumentação desenvolvida ao longo do artigo.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta abordagem foi escolhida por sua adequação ao objeto de investigação, uma vez que permite uma análise aprofundada e interpretativa dos conceitos, teorias e discursos que circundam o fenômeno do brincar na Educação Infantil, buscando compreender sua complexidade para além de dados mensuráveis.

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Tal procedimento consistiu no levantamento, seleção, leitura e análise crítica de um conjunto de obras consideradas canônicas e relevantes para o campo de estudo. Este procedimento, fundamentado na análise textual discursiva, permite a construção de uma nova compreensão a partir do diálogo com as fontes, caracterizando-se como um "processo reconstutivo de investigação" (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119). O método envolve um

processo de desconstrução e reconstrução dos textos para a emergência de categorias que fundamentam o metatexto analítico aqui apresentado.

O corpus de análise foi constituído por obras de autores seminais da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia (Jean Piaget, Lev Vygotsky, Friedrich Froebel), por produções de pesquisadores contemporâneos com reconhecida contribuição para os estudos da infância no Brasil e no exterior (Tizuko Morchida Kishimoto, Lino de Macedo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Léa Tiriba, Janet R. Moyles, Stuart Lester e Wendy Russell), e por documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil no Brasil (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). A seleção deste conjunto de fontes se deu por sua relevância histórica e seu impacto direto na formulação de concepções e políticas para a área.

Os dados, de natureza textual, foram analisados por meio de um processo de categorização temática, que permitiu agrupar as contribuições dos autores em eixos de discussão. Em

seguida, realizou-se a análise que buscou confrontar e articular as diferentes visões, identificando as continuidades, as tensões e as especificidades de cada perspectiva. O resultado dessa análise crítica e comparativa é apresentado na seção subsequente, culminando na discussão sobre a centralidade do brincar.

A metodologia aqui descrita possibilitou, portanto, a construção de um panorama abrangente e aprofundado sobre o tema, cujos resultados e discussões são o cerne deste artigo.

3. Resultados e Discussão

Esta seção apresenta o núcleo da investigação, onde se articulam as diferentes perspectivas teóricas e normativas sobre o brincar. A análise do referencial foi organizada em categorias que visam facilitar a compreensão das múltiplas dimensões do ato de brincar e de sua inquestionável importância pedagógica. A discussão subsequente buscará tecer as conexões entre essas categorias, demonstrando como elas convergem para a validação do brincar como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil.

Categorização das Perspectivas Teóricas sobre o Brincar

A tabela a seguir sintetiza as principais contribuições teóricas e normativas que compõem o arcabouço deste estudo.

Categoria de Análise	Principais Autores e Conceitos-Chave
Bases Psicológicas Clássicas	<p>Piaget: O brincar como assimilação da realidade ao eu; reflexo dos estágios de desenvolvimento cognitivo (jogo de exercício, simbólico, de regras).</p> <p>Vygotsky: O brincar como origem do desenvolvimento; criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); papel central da imaginação e da situação imaginária.</p>
Fundamentos Pedagógicos	<p>Froebel: O brincar como a mais alta expressão do desenvolvimento humano na infância; valor educativo dos "dons" e "ocupações" no jardim de infância.</p>
Perspectivas Brasileiras Contemporâneas	<p>Kishimoto: O brincar como fenômeno cultural e histórico; análise conceitual de jogo, brinquedo e brincadeira.</p> <p>Macedo: O papel dos jogos de regras no desenvolvimento da autonomia e da moralidade.</p> <p>Barbosa & Tiriba: A defesa do brincar livre, da interação com a natureza e o reconhecimento do brincar como "coisa séria".</p>
Perspectivas Internacionais Relevantes	<p>Moyle: A centralidade do brincar de alta qualidade na pedagogia da Educação Infantil.</p> <p>Lester & Russell: A defesa do brincar pelo brincar, como um direito intrínseco da criança.</p>
Marco Normativo Brasileiro	<p>BNCC & Diretrizes Curriculares: Consagração da interação e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo; o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento.</p>

3.1 A Construção do Sujeito no Brincar: Diálogos entre Piaget e Vygotsky

As teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, pilares para a compreensão do desenvolvimento infantil, revelam a potência do brincar. A aparente dicotomia entre a perspectiva endógena de Piaget e a ênfase sociocultural de Vygotsky se dissolve quando se analisa o ato de brincar, que se revela como o campo privilegiado onde o desenvolvimento individual e a apropriação cultural se tornam indissociáveis. Para Piaget, o brincar é a expressão máxima da assimilação, processo no qual a criança submete a realidade às suas estruturas cognitivas, especialmente no jogo simbólico. A evolução dos tipos de jogo reflete os estágios do pensamento (PIAGET, 1990).

Vygotsky, por sua vez, argumenta que o brincar não apenas reflete o desenvolvimento, mas o impulsiona. Na situação imaginária do "faz de conta", a criança age para além de suas capacidades imediatas, criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para si mesma e experimentando compreensões que ainda não domina.

O brincar é, assim, a principal fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Argumenta-se, portanto, que suas teorias se complementam: enquanto Piaget desvenda como o brincar consolida o que a criança já construiu internamente, Vygotsky demonstra como ele projeta a criança para novos patamares de desenvolvimento a partir da interação social e cultural.

3.2 A Brincadeira como Ação Pedagógica Intencional

A ideia de que o brincar possui valor educativo intrínseco remonta a Friedrich Froebel, que via o brincar como "a mais alta expressão do desenvolvimento humano na infância", potencializado pela mediação do adulto com materiais estruturados (os "dons" e "ocupações") (FROEBEL, 2001). Essa visão lança as bases para se pensar o brincar como um campo potente para a intervenção pedagógica intencional.

Pesquisadores contemporâneos aprofundam essa perspectiva. Tizuko Kishimoto oferece rigor conceitual ao distinguir jogo (com regras), brinquedo (objeto de apoio) e brincadeira (ação lúdica), ferramentas essenciais para um planejamento docente consciente (KISHIMOTO, 2002). Lino de Macedo

destaca como os jogos de regras são cruciais para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, exigindo mediação qualificada (MACEDO, 2008).

Janet Moyles, por sua vez, defende um "brincar de alta qualidade", que depende de um ambiente planejado, recursos diversificados e de um educador que observa e enriquece as experiências (MOYLES, 2006). A análise articulada revela que o papel do professor transcende o de mero supervisor, tornando-se o de um mediador que qualifica a brincadeira, sem roubar o protagonismo da criança.

3.3 O Brincar como Direito e Cultura da Infância

Para além de sua função psicológica e pedagógica, uma vertente importante de pesquisadores ressignifica o brincar como expressão cultural da infância e direito inalienável. Maria Carmen Silveira Barbosa defende que o brincar é "coisa séria", linguagem pela qual as crianças comunicam, criam cultura e se constituem como sujeitos (BARBOSA, 2010). Léa Tiriba advoga pelo brincar livre e em contato com a natureza, criticando a excessiva adultização da infância (TIRIBA, 2018).

Essa visão é radicalizada por Stuart Lester e Wendy Russell, que defendem o "brincar por brincar". Para eles, a justificativa do brincar não deve residir apenas em seus benefícios desenvolvimentais.

O brincar tem valor em si mesmo, sendo um direito intrínseco e uma necessidade vital para o bem-estar (LESTER; RUSSELL, 2011). Essa perspectiva introduz uma tensão produtiva com visões mais pedagógicas, como a de Froebel, alertando contra uma possível instrumentalização do lúdico. Torna-se imperativo, a partir deste referencial, que a escola crie espaços e tempos para o brincar autônomo e autoiniciado, onde a criança é a protagonista de sua ação, sem a necessidade de um objetivo pedagógico extrínseco.

3.4 A Institucionalização do Brincar como Eixo Curricular no Brasil

É precisamente essa concepção do brincar como um direito intrínseco e uma manifestação cultural, e não apenas como ferramenta pedagógica, que confere a devida densidade à sua institucionalização nos marcos normativos brasileiros. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) representam um marco ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos norteadores (BRASIL, 2010), assegurando o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma e detalha essa concepção, organizando o currículo por campos de experiências, onde as interações e a brincadeira são a base para a construção do conhecimento (BRASIL, 2018). A análise crítica, contudo, revela desafios. O conceito de "interações" ecoa diretamente o sociointeracionismo de Vygotsky, e a organização por campos de experiências dialoga com uma visão integral de desenvolvimento. No entanto, o desafio reside na transposição dessa orientação para as práticas. Existe o risco de que, ao atrelar o brincar a objetivos de aprendizagem específicos, a BNCC seja interpretada de forma a instrumentalizá-lo, contrariando a perspectiva do "brincar por brincar" defendida por Lester e Russell (2011). A efetivação do brincar como eixo exige, portanto, uma mudança na

cultura escolar que supere a dicotomia "brincar" versus "aprender".

A convergência entre as perspectivas psicológica, pedagógica, cultural e legal é inegável. Todas apontam para o reconhecimento do brincar como atividade fundante e estruturante da experiência infantil. Esta sólida base teórica e normativa oferece o suporte necessário para que as instituições de Educação Infantil assumam, de fato e de direito, a brincadeira como o eixo norteador de todo o seu trabalho pedagógico.

3.5 O Desafio da Transposição: Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Vivido

A institucionalização do brincar como eixo norteador na BNCC e nas DCNEI enfrenta obstáculos significativos em sua implementação cotidiana. Embora o marco normativo brasileiro consagre a brincadeira como um direito de aprendizagem, persiste uma lacuna entre o que é legalmente exigido e a realidade das salas de aula, muitas vezes marcada pela "escolarização" precoce.

A Instrumentalização do Brincar: Existe o risco de que a brincadeira seja

utilizada apenas como uma ferramenta para atingir objetivos de aprendizagem específicos, perdendo sua essência de "brincar por brincar" defendida por Lester e Russell.

A Pressão por Resultados: A prática pedagógica é frequentemente tensionada pela demanda por resultados metrificáveis, o que acaba relegando o lúdico a uma atividade periférica ou de lazer.

A Autonomia da Criança: Para autores como Barbosa e Tiriba, a efetivação do currículo exige que a escola garanta espaços e tempos para o brincar livre e autônomo, onde a criança seja a protagonista real de sua ação.

Convergência Teórica: A superação desse desafio requer que o professor compreenda, fundamentado em Vygotsky, que o brincar é a principal fonte de desenvolvimento e criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal, não necessitando de justificativas externas para ocorrer.

3.6 A Mediação Docente e a Formação para uma Pedagogia da Infância.

Assumir a brincadeira como centro do planejamento exige uma resignificação do papel do professor e de sua formação inicial e continuada.

A mediação qualificada transcende a mera supervisão, exigindo um educador capaz de enriquecer as experiências lúdicas sem dirigir excessivamente o processo.

O Professor como Mediador: Segundo Moyles, a "excelência do brincar" depende de um ambiente planejado e de um educador que observa e intervém de forma a qualificar a brincadeira.

Conhecimento Conceitual: Para um planejamento consciente, é essencial que o docente domine as distinções conceituais entre jogo, brinquedo e brincadeira, conforme proposto por Kishimoto.

Desenvolvimento da Autonomia: Lino de Macedo destaca que a mediação em jogos de regras é fundamental para fomentar a autonomia e a cooperação entre as

crianças. Reforma da Formação Acadêmica: É imperativo que os currículos de Pedagogia superem a dicotomia entre teoria e prática, instrumentalizando os futuros professores com saberes voltados para a observação e o registro das culturas infantis.

Ética e Direitos: A formação deve enfatizar que a falha em centralizar o brincar constitui uma violação do direito fundamental da criança, conforme estabelecido nas bases normativas e teóricas analisadas.

A Convergência entre Teoria e Norma

A análise detalhada do referencial bibliográfico e dos documentos oficiais permite afirmar que existe uma robusta convergência no reconhecimento do brincar como atividade fundante da experiência infantil. Sob a ótica das bases psicológicas clássicas, observa-se que o brincar não é apenas um reflexo do estágio cognitivo da criança, como propõe Piaget ao tratar da assimilação da realidade, mas também o principal motor que impulsiona o desenvolvimento por meio da criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal

(ZDP), conforme a perspectiva de Vygotsky.

Esta base teórica é fortalecida pelas perspectivas contemporâneas que ressignificam a brincadeira como uma linguagem pela qual a criança cria cultura e se constitui como sujeito.

No plano normativo brasileiro, essa fundamentação encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retiram o brincar da periferia do currículo para posicioná-lo, ao lado das interações, como o eixo estruturante de toda a prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a centralidade do lúdico não é uma mera opção metodológica, mas uma exigência ética e legal para assegurar o desenvolvimento integral da criança.

O Professor como Mediador: Entre a Observação e a Intervenção.

A efetivação do brincar como eixo norteador demanda uma mudança profunda na postura docente, exigindo que o professor atue como um mediador qualificado que enriquece as

experiências infantis sem roubar o protagonismo da criança.

Esta mediação de "alta qualidade", como defende Janet Moyles, pressupõe um educador capaz de organizar espaços desafiadores e tempos flexíveis que convidem à exploração.

Para que essa atuação seja consciente, é fundamental que o docente domine o rigor conceitual que distingue o jogo, o brinquedo e a brincadeira, ferramentas essenciais para um planejamento pedagógico que respeite as especificidades da infância. Além disso, ao mediar jogos de regras, o professor desempenha um papel crucial no fomento à autonomia e à moralidade, ajudando a criança a coordenar diferentes pontos de vista e a lidar com conflitos inerentes ao convívio social.

Superar a histórica dicotomia entre "brincar" e "aprender" exige, portanto, que a formação docente priorize a observação e o registro das culturas lúdicas, garantindo que a intencionalidade pedagógica não se transforme em uma instrumentalização que anule o prazer e a liberdade intrínsecos ao ato de brincar.

4. Conclusão

Ao percorrer as contribuições de teóricos clássicos e contemporâneos e analisar os principais documentos normativos da educação brasileira, este artigo buscou discutir as fundamentações que sustentam a brincadeira como eixo norteador do currículo na Educação Infantil. A análise realizada permite concluir que existe um robusto e coerente arcabouço que legitima e exige a centralidade do brincar nas práticas pedagógicas com as crianças.

A síntese dos achados revela que, sob múltiplas lentes, o brincar se manifesta como uma atividade humana fundamental. Do ponto de vista psicológico, é o motor do desenvolvimento cognitivo e simbólico (PIAGET, 1990; VYGOTSKY, 2007). Sob a ótica pedagógica, é um campo fértil para a intervenção docente intencional (FROEBEL, 2001; KISHIMOTO, 2002).

Na dimensão cultural, é a linguagem por excelência da infância e um direito inalienável (BARBOSA, 2010; LESTER; RUSSELL, 2011). No plano normativo, é consagrado como eixo

estruturante do currículo (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Diante dessa convergência, a tese central se fortalece: o brincar deve ser o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico. Isso implica superar a visão do brincar como apêndice e assumir que o planejamento, a organização dos espaços e a gestão do tempo devem partir dele. Tal perspectiva exige uma revisão radical dos currículos de Pedagogia, que devem superar a dicotomia teoria-prática e instrumentalizar futuros professores com saberes para a observação, o registro e a mediação qualificada da brincadeira, em detrimento de uma formação focada em técnicas de ensino. A falha em centralizar o brincar não é uma falha meramente pedagógica, mas uma violação do direito da criança e um empobrecimento da cultura da infância, conforme sustentado pela articulação das fontes aqui analisadas.

Como sugestão para estudos futuros, aponta-se a necessidade de pesquisas que investiguem a materialização dessas diretrizes no cotidiano das instituições. Estudos de caso sobre a implementação da BNCC

no que tange ao brincar, pesquisas etnográficas sobre as culturas lúdicas infantis em diferentes contextos brasileiros e estudos sobre a formação de professores para uma pedagogia da brincadeira seriam de grande valia para aprofundar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades de se colocar, de fato, a brincadeira no centro do processo educativo.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que brincar é coisa séria? Porto Alegre: Penso, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. Tradução de Maria Lúcia M. de Carvalho. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

LESTER, Stuart; RUSSELL, Wendy. Brincar por brincar: o direito da criança ao brincar livre. Tradução de Cristina de Campos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MACEDO, Lino de. Jogos e brincadeiras: caminhos para o desenvolvimento infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de investigação em múltiplas perspectivas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 119-128, 2006.

MOYLES, Janet R. (Org.). A excelência do brincar. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

TIRIBA, Léa. Crianças e natureza: o brincar livre na educação infantil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 121-142.