A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGISLATIVOS E O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

Jamyle Martins de Oliveira Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
jamylemartins12@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a infância e o brincar como direito fundamental na Educação Infantil, considerando sua centralidade no desenvolvimento integral da criança. Parte-se da compreensão de que a infância não é uma condição natural e imutável, mas uma construção histórica e social, marcada por diferentes concepções ao longo do tempo, nas quais a criança foi frequentemente percebida como um ser incompleto e subordinado ao universo adulto. Nesse contexto, o estudo analisa o brincar como linguagem própria da infância e como eixo estruturante das práticas pedagógicas, conforme orientam documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, articulando autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Piorski. Evidencia-se que o brincar não deve ser compreendido como atividade secundária, mas como direito assegurado por legislações e políticas públicas, constituindo condição essencial para a aprendizagem. Conclui-se que garantir o brincar implica reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, promovendo experiências significativas que contribuam para sua formação integral.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Educação Infantil; Políticas Públicas; Desenvolvimento Infantil.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la infancia y el juego como derecho fundamental en la Educación Infantil, considerando su centralidad en el desarrollo integral del niño. Se parte de la comprensión de que la infancia es una construcción histórica y social, marcada por diferentes concepciones a lo largo del tiempo, en las cuales el niño fue frecuentemente percibido como un ser incompleto y subordinado al mundo adulto. En este contexto, el estudio analiza el juego como lenguaje propio de la infancia y como eje estructurante de las prácticas pedagógicas, conforme a documentos oficiales como la Base Nacional Común Curricular, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y el Estatuto del Niño y del Adolescente. La investigación es de naturaleza cualitativa, basada en revisión bibliográfica y análisis documental, articulando autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto y Piorski. Se evidencia que el juego no debe ser entendido como actividad secundaria, sino como un derecho garantizado por legislaciones y políticas públicas, constituyendo una condición esencial para el aprendizaje. Se concluye que garantizar el derecho al juego implica reconocer al niño como

sujeto histórico, social y de derechos, promoviendo experiencias significativas que contribuyan a su desarrollo integral.

Palabras clave: Infancia; Juego; Educación Infantil; Políticas Públicas; Desarrollo Infantil.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a infância e o lugar da criança na sociedade implica reconhecer que nem sempre ela foi compreendida como sujeito de direitos. Durante longos períodos históricos, a criança foi vista como um adulto em miniatura, sem que suas especificidades fossem consideradas, o que influenciou diretamente as formas de educar e organizar os processos pedagógicos (ARIÈS, 2012). Essa concepção resultou em práticas que priorizavam a disciplina, o controle e a preparação para a vida adulta, em detrimento das experiências próprias da infância.

Com o avanço dos estudos sobre desenvolvimento humano e das políticas públicas voltadas à infância, a criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui nas relações que estabelece com o mundo. Nesse processo, o brincar emerge como uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem, configurando-se como linguagem fundamental da infância (VYGOTSKY, 1991).

No campo educacional, essa compreensão é incorporada por documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, reforçando sua centralidade nas práticas pedagógicas. De forma articulada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) assegura o brincar como expressão da liberdade infantil, evidenciando seu caráter de direito social.

Entretanto, apesar dos avanços no plano legal e teórico, ainda se observa uma distância significativa entre o reconhecimento do brincar como direito e sua efetivação no cotidiano das instituições educativas. Como aponta Silva (2025), o brincar, em muitos contextos, é relegado a um segundo plano, sendo frequentemente substituído por atividades voltadas à escolarização precoce, o que compromete a vivência plena da infância.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre o brincar como direito na Educação Infantil, analisando sua fundamentação legal, sua importância para o desenvolvimento integral da criança e as contradições presentes em sua efetivação nas práticas pedagógicas. Justifica-se pela necessidade de fortalecer uma educação comprometida com a infância, que reconheça o brincar como elemento central do processo educativo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentado na análise de produções acadêmicas e marcos legais que abordam a temática da infância, do brincar e da Educação Infantil. A escolha por esse percurso metodológico se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as concepções teóricas e normativas que sustentam o brincar como direito da criança, bem como as contradições existentes entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se materializa nas práticas pedagógicas.

O estudo tem como base o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por Silva (2025), no qual foram investigadas as relações entre infância, espaços brincantes e práticas pedagógicas na Educação Infantil. A partir desse trabalho, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas — incluindo artigos, dissertações e outros trabalhos de conclusão de curso — que discutem o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, permitindo ampliar a análise e fortalecer o diálogo com diferentes autores e perspectivas teóricas.

Além disso, foram analisados documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016). A análise desses documentos permitiu compreender como o direito ao brincar é construído no campo legal e quais são as orientações para sua efetivação.

A metodologia adotada possibilitou, portanto, uma análise crítica e articulada entre teoria, legislação e prática, contribuindo para a construção de uma reflexão fundamentada sobre o brincar como direito da criança na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Ao longo da história, a infância não foi reconhecida como uma fase específica da vida. Durante a Idade Média, conforme Ariès (2012), a criança era percebida apenas como um pequeno adulto, sem distinções próprias dessa etapa. Essa concepção contribuiu para a invisibilidade da infância e para a ausência de práticas educativas que considerassem suas especificidades.

Como discutido ao longo desta pesquisa, a infância é uma construção histórica e social, sendo influenciada por transformações culturais, políticas e educacionais. Marcellino (1992, p. 61) afirma que "a criança é 'ensinada' a sonhar em ser adulto e que o sonho do adulto é ser criança", evidenciando a tensão existente entre essas fases da vida.

No Brasil, esse reconhecimento ocorreu de forma tardia. Segundo Dias e Amorim (2018), a criança passou a ser compreendida como sujeito de direitos apenas com o avanço de políticas públicas e marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que asseguram o direito à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento integral.

A partir dessas mudanças, a infância passa a ser valorizada como etapa fundamental da vida, sendo reconhecida não apenas como preparação para a vida adulta, mas como um tempo com valor em si mesmo. Nesse sentido, o brincar emerge como uma das principais expressões dessa fase, sendo essencial para a construção da identidade e das relações sociais.

Ao longo da história, a infância foi marcada pela invisibilidade. Segundo Ariès (2012), a criança não era reconhecida como sujeito com características próprias, sendo inserida precocemente no mundo adulto. Essa concepção influenciou práticas educativas baseadas no controle e na disciplina. Marcellino (1992, p. 61) afirma que "a criança é 'ensinada' a sonhar em ser adulto", evidenciando a negação da infância.

No Brasil, essa realidade começa a se transformar com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1988), e com o ECA (1990), que

consolida a doutrina da proteção integral. A infância não é uma fase natural, mas uma construção histórica que foi sendo modificada ao longo do tempo. Assim, compreender a infância como construção social implica reconhecer o brincar como elemento essencial dessa etapa.

1.2 O BRINCAR COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança, sendo assegurado por documentos legais e orientadores da Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, em seu artigo 16, que a criança tem direito à liberdade, incluindo "brincar, praticar esportes e divertir-se" (BRASIL, 1990).

Da mesma forma, a BNCC (2017) reforça o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o brincar não pode ser compreendido como atividade secundária, mas como linguagem fundamental da infância.

O brincar precisa ser entendido como parte do processo educativo, e não como um momento separado da aprendizagem. Autores como Vygotsky (1991) destacam que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance em suas aprendizagens por meio da interação e da imaginação. Já Piaget (1975) compreende o brincar como parte do desenvolvimento cognitivo, relacionado aos processos de assimilação e acomodação.

Kishimoto (1998) reforça que a brincadeira é uma atividade predominante na infância, sendo essencial para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, garantir o brincar é assegurar condições para que a criança se desenvolva de forma plena, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

O brincar é assegurado como direito fundamental por diferentes legislações. O ECA estabelece que a criança tem direito de brincar (BRASIL, 1990), enquanto a LDB define a Educação Infantil como etapa voltada ao desenvolvimento integral (BRASIL, 1996).

As DCNEI (2009) consolidam o brincar como eixo estruturante, juntamente com as interações. A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao incluí-lo como direito de aprendizagem.

Nesse sentido, o brincar não deve ser visto como atividade complementar. O brincar precisa ser entendido como parte do processo educativo, e não como um momento separado da aprendizagem. Além disso, o Marco Legal da Primeira Infância (2016) reforça a importância das experiências lúdicas no desenvolvimento infantil.

1.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar contribui diretamente para o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões. No aspecto cognitivo, possibilita a construção do conhecimento por meio da experimentação, da curiosidade e da resolução de problemas. Ao brincar, a criança formula hipóteses, testa possibilidades e constrói significados.

No campo social, o brincar favorece a interação com outras crianças, promovendo a cooperação, o respeito e a construção de regras. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da convivência e da empatia.

No aspecto emocional, o brincar permite que a criança expresse sentimentos, elabore vivências e compreenda situações do seu cotidiano. Muitas vezes, a brincadeira funciona como espaço simbólico de elaboração de experiências. O brincar envolve o corpo, o movimento e a relação com o espaço, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança".

Além disso, Piorski (2016) destaca a importância dos "espaços brincantes" e das experiências com a natureza, que favorecem vivências profundas e significativas. O autor enfatiza a necessidade de uma pedagogia que valorize as experiências sensoriais e afetivas da infância.

Essa compreensão também é reforçada por documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que destaca que educar na infância envolve integrar cuidado, brincadeira e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Assim, o brincar não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência legal e curricular, que deve ser garantida como condição para o desenvolvimento integral da criança. O brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral. Vygotsky (1991) destaca que a brincadeira possibilita avanços no desenvolvimento por meio da imaginação e da interação social. "Na brincadeira, a criança comporta-se além do comportamento habitual" (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Piaget (1975) compreende o brincar como parte da construção do conhecimento, enquanto Kishimoto (1998) o reconhece como atividade essencial da infância. O brincar envolve o corpo, o movimento e a relação com o espaço, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança" (SILVA, 2025). Piorski (2016) destaca ainda a importância das experiências sensoriais e do contato com a natureza.

1.4 ESPAÇOS BRINCANTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os espaços educativos desempenham papel fundamental na garantia do brincar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) destacam que os ambientes devem ser planejados de forma intencional, favorecendo a exploração, a criatividade e a interação.

Nesse sentido, os chamados "espaços brincantes" compreendem ambientes que estimulam o brincar, tanto em áreas internas quanto externas, possibilitando experiências significativas. Como aponta Bento (2015), os espaços exteriores são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da expressão infantil.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), esses espaços devem ser organizados de modo a promover o convívio, a imaginação e a ludicidade. No entanto, ainda existem desafios estruturais, como a precariedade de ambientes e a limitação de recursos.

Além disso, a prática pedagógica precisa estar alinhada a uma concepção de infância que valorize o brincar. Isso implica repensar o papel do professor, que deve atuar como mediador, criando condições para que as crianças explorem, experimentem e construam conhecimentos.

Os espaços educativos são fundamentais para garantir o brincar. As DCNEI (2009) orientam que os ambientes devem favorecer a ludicidade e a interação. Os Parâmetros de Infraestrutura (BRASIL, 2006) reforçam a necessidade de espaços adequados, enquanto o RCNEI destaca a integração entre cuidado, brincadeira e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os espaços brincantes são compreendidos como ambientes que promovem experiências significativas, os espaços brincantes são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois possibilitam experiências que envolvem o corpo, a imaginação e a interação.

ANÁLISE DA PESQUISA

2.1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EFETIVAÇÃO DO BRINCAR

Apesar dos avanços legais e teóricos, o brincar ainda enfrenta desafios no contexto da Educação Infantil. Um dos principais é a valorização de práticas escolarizantes, que priorizam conteúdos formais em detrimento das experiências lúdicas. A pressão por resultados faz com que o brincar seja deixado de lado em muitas práticas pedagógicas.

Outro desafio refere-se à influência das tecnologias digitais, que têm modificado as experiências infantis. A presença excessiva de telas reduz o tempo de exploração do mundo físico, impactando o desenvolvimento sensorial e corporal da criança. Além disso, a organização dos espaços e tempos escolares muitas vezes não favorece o brincar livre e significativo. A rotina rígida limita a autonomia das crianças e reduz suas possibilidades de expressão.

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer políticas públicas, investir na formação docente e repensar práticas pedagógicas, garantindo que o brincar seja efetivamente valorizado no cotidiano educativo.

Apesar dos avanços legais, ainda existe uma distância entre o que está previsto nas legislações e o que é efetivado na prática. A presença de práticas escolarizantes, a falta de estrutura adequada e a ausência de formação continuada de professores são fatores que dificultam a garantia desse direito.

Além disso, a implementação da BNCC ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à compreensão do brincar como eixo estruturante e não como atividade complementar.

Nesse sentido, garantir o direito ao brincar exige não apenas legislação, mas também compromisso político, investimento público e mudança de concepções pedagógicas. Apesar dos avanços legais, o brincar ainda enfrenta desafios. Paschoal e Machado (2009) apontam que a educação infantil foi historicamente marcada por práticas disciplinadoras. A presença de tecnologias também impacta a infância (LOUV, 2016), reduzindo o contato com experiências concretas.

Ou seja, é preciso reforçar que a pressão por resultados faz com que o brincar seja deixado de lado em muitas práticas pedagógicas. Isso evidencia a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas.

2.2 CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO LEGAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BRINCAR

Apesar dos avanços significativos no campo legal e normativo da Educação Infantil no Brasil, observa-se uma persistente contradição entre o reconhecimento do brincar como direito da criança e sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Embora documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) assegurem o brincar como elemento central no desenvolvimento infantil, sua materialização nos espaços educativos ainda ocorre de forma limitada e, muitas vezes, secundarizada.

Essa contradição revela um tensionamento entre o discurso legal, que reconhece a criança como sujeito de direitos, e práticas pedagógicas que ainda se orientam por concepções tradicionais de ensino, marcadas pela valorização da disciplina, do controle e da antecipação de conteúdos formais. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) apontam que a Educação Infantil brasileira foi historicamente influenciada por práticas escolarizantes, nas quais o corpo da criança era controlado e suas experiências limitadas, dificultando a valorização do brincar como prática educativa legítima.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No entanto, conforme problematiza Silva (2025), ainda é possível identificar contextos em que o brincar é reduzido a momentos pontuais da rotina, sendo frequentemente substituído por atividades consideradas mais “produtivas”, como exercícios de escrita e leitura precoce. Essa lógica evidencia a permanência de uma visão utilitarista da educação, na qual o brincar é desvalorizado por não produzir resultados imediatos e mensuráveis.

Além disso, a organização dos tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil também contribui para essa contradição. Muitas vezes, as rotinas são rigidamente estruturadas, limitando a autonomia das crianças e reduzindo as possibilidades de exploração e criação.

Como destaca Silva (2025), o brincar, quando não planejado de forma intencional e integrada às práticas pedagógicas, tende a ser compreendido como um momento de pausa ou de recreação, e não como um processo de aprendizagem.

Outro fator que intensifica essa problemática é a crescente influência de demandas sociais por resultados educacionais, que acabam pressionando as instituições a anteciparem processos de escolarização, especialmente a alfabetização. Nesse contexto, o brincar passa a ser visto como um obstáculo ao "aprendizado formal", o que contraria as orientações dos documentos oficiais e desconsidera as especificidades da infância. Conforme aponta Kishimoto (1998), a brincadeira constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem na infância, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança.

A presença cada vez maior das tecnologias digitais na vida das crianças também interfere na forma como o brincar é compreendido e vivenciado. Embora não se trate de negar o uso dessas tecnologias, é importante problematizar o fato de que elas têm, em muitos casos, substituído experiências corporais, sensoriais e interativas, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Louv (2016) destaca a importância do contato com a natureza e das experiências concretas para a formação das crianças, alertando para os impactos da redução dessas vivências.

Diante desse cenário, evidencia-se que a garantia do direito ao brincar não depende apenas da existência de legislações, mas da construção de práticas pedagógicas coerentes com essas normativas. Isso implica repensar concepções de infância, reorganizar tempos e espaços educativos, investir na formação docente e fortalecer políticas públicas que valorizem o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

Assim, é necessário superar a distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se realiza no cotidiano das instituições, reconhecendo que garantir o brincar é, sobretudo, um compromisso ético, político e pedagógico com a infância

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o brincar constitui um direito fundamental da criança, assegurado por um conjunto consistente de legislações e políticas públicas que reconhecem a infância como uma etapa singular do desenvolvimento

humano. No entanto, também se torna evidente que a existência desses dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação desse direito no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A análise realizada demonstra que o brincar, embora reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, ainda enfrenta desafios significativos relacionados à permanência de concepções tradicionais de ensino, à organização inadequada dos tempos e espaços educativos e à crescente valorização de práticas escolarizantes. Nesse contexto, como aponta Silva (2025), o brincar continua sendo, em muitos casos, desvalorizado ou compreendido de forma limitada, o que compromete a vivência plena da infância.

Dessa forma, garantir o direito ao brincar exige mais do que o cumprimento de normativas legais: implica uma transformação nas concepções pedagógicas, na formação docente e na organização das práticas educativas. É necessário reconhecer o brincar como linguagem própria da infância e como condição essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se, portanto, que assegurar o brincar na Educação Infantil é assumir um compromisso ético, político e pedagógico com a infância, promovendo uma educação que respeite as singularidades das crianças e valorize suas formas de expressão, aprendizagem e existência no mundo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline; MACHADO, Maria Cristina. **A história da educação infantil no Brasil**. Revista HISTEDBR, 2009.

DIAS, M. A. R.; AMORIM, K. S. **A infância e a marginalidade**. Revista Brasileira de Educação, 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.