

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

Este artigo apresenta parte das reflexões desenvolvidas em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2025, que tematizou a infância e o direito ao brincar. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a infância e o brincar como direito fundamental na Educação Infantil, considerando sua centralidade no desenvolvimento integral da criança. Partiu-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. Partindo de tais pressupostos e considerando que desde a Constituição de 1988, a criança passou a ter destaque na legislação nacional, procurou-se analisar o discurso legal sobre a criança e o brincar, enfocando 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 metodologia do estudo, portanto, foi de natureza qualitativa, fundamentada na pesquisa documental. Autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Piorski compõem o referencial teórico. Como resultado, 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.

INTRODUÇÃO

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

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 (Ariés, 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. A importância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer uma educação comprometida com a infância, que reconheça o brincar como elemento central do processo educativo.

METODOLOGIA

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP



A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter documental, fundamentado na análise de 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. Neste recorte metodológico, o enfoque são análises de 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 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.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

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.

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.

Atualmente, a infância é reconhecida como uma construção histórica e social, sendo influenciada por transformações culturais, políticas e educacionais. 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 Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1988) e o ECA (1990) 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.

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.

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. Já a BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao incluí-lo como direito de aprendizagem. Além disso, o Marco Legal da Primeira Infância (2016) reforça a importância das experiências lúdicas no desenvolvimento infantil.

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.

ESPAÇOS BRINCANTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os espaços educativos desempenham papel fundamental na garantia do brincar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 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 (Brasil, 1998) destaca a integração entre cuidado, brincadeira e aprendizagem (Brasil, 1998).

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

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. Este último aspecto encontra barreiras bem delimitadas, pois segundo Paschoal e Machado (2009), a educação das crianças foi historicamente marcada por práticas disciplinadoras. O que se institui como uma barreira na mudança de mentalidade dos profissionais que atuam junto às crianças. A presença em excesso de tecnologias digitais, no mundo contemporâneo impactam, igualmente a infância (Louv, 2016), reduzindo o contato com experiências concretas.

Nesse sentido, garantir o direito ao brincar exige não apenas legislação, mas também compromisso político, investimento público e mudança de concepções pedagógicas.

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. Assim, 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.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP