



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EVILLY CAROLINE DOS SANTOS SILVA
VITÓRIA FERNANDA DE ALBUQUERQUE SOUZA

**BRINCAR É COISA SÉRIA! Reflexões sobre a importância do brincar e o
desenvolvimento das crianças na Educação Infantil**

MACEIÓ - AL
2025

Evilly Caroline dos Santos Silva
Vitória Fernanda de Albuquerque Souza

BRINCAR É COISA SÉRIA! Reflexões sobre a importância do brincar e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Renata da Costa Maynard

MACEIÓ

2025

EVILLY CAROLINE DOS SANTOS SILVA
VITÓRIA FERNANDA DE ALBUQUERQUE SOUZA

BRINCAR É COISA SÉRIA! Reflexões sobre a importância do brincar e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a):

Artigo Científico defendido e aprovado em ____/____/____.

Comissão Examinadora

Examinador/a 1 – Presidente

Examinador/a 2

Examinador/a 3

MACEIÓ
2025

O BRINCAR É COISA SÉRIA! Reflexões sobre a importância do brincar e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Evilly Caroline dos Santos Silva
email: evilly.silva@cedu.ufal.br

Vitória Fernanda de Albuquerque Souza
email: vitoria.souza@cedu.ufal.br

Renata da Costa Maynard
email: renata.maynard@cedu.ufal.br

RESUMO

O referido trabalho reflete sobre a importância do brincar e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Para tal, se propõe a analisar suas dimensões históricas e legais. Sua estrutura metodológica é baseada numa pesquisa bibliográfica e documental, do tipo qualitativa, fundamentada à luz das contribuições de autores clássicos como Vygotsky (1994), Wallon (1968), Brougère (1995) e de seus interlocutores. Sob esse viés, entende-se o brincar como a principal forma de expressão das crianças, no qual os referidos autores convergem no que se refere a sua relação com o desenvolvimento infantil. Assim também os documentos oficiais da educação infantil reconhecem a relevância das brincadeiras, embora ainda pode existir lacunas em sua concepção e implementação no âmbito institucional. Desse modo, discute-se a organização dos espaços e tempos nas instituições e o papel dos educadores. Nesse sentido, o ambiente é um grande recurso para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, contanto que as especificidades das crianças sejam levadas em consideração no planejamento e, conseqüentemente, que o brincar seja devidamente valorizado. Conclui-se que é necessária a ruptura com perspectivas que não compreendem a complexidade e potencialidade da brincadeira como atividade principal das crianças, sobretudo na educação infantil.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento integral. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work reflects on the importance of play and its relationship to the integral development of children in Early Childhood Education. To this end, it proposes to analyze its historical and legal dimensions. Its methodological framework is based on qualitative bibliographical and documentary research, grounded in the contributions of classical authors such as Vygotsky (1994), Wallon (1968), Brougère (1995), and their interlocutors. From this perspective, play is understood as children's primary form of expression, with these authors converging on its relationship to child development. Official early childhood education documents also recognize the relevance of play, although gaps may still exist in its conception and implementation within the institutional framework. Thus, the organization of spaces and times in institutions and the role of educators are discussed. In this sense, the environment is a great resource for promoting the integral development of children in early childhood education, as long as their specificities are taken into account in planning and, consequently, play is properly valued. It is concluded that it is necessary to break with perspectives that do not understand the complexity and potential of play as children's main activity, especially in early childhood education.

Keywords: Play. Comprehensive development. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o brincar e sua relação com desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Para tal, propõe uma reflexão sobre a importância e a complexidade do brincar enquanto atividade principal das crianças nesta etapa.

Tem por objetivo geral investigar e refletir acerca da importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, de modo que seja levado em consideração o sentido e valor do brincar. De tal modo, tem como objetivos específicos problematizar acerca da organização dos espaços e tempos para as brincadeiras, bem como refletir sobre o papel dos educadores(a) para a garantia do brincar nas creches e pré-escolas.

A discussão em questão é pertinente, contudo, compreendendo a complexidade desse fenômeno, não há uma definição exata e concreta sobre o brincar, embora seja evidente sua relevância no processo de desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, apesar de os documentos oficiais da educação infantil o reconhecerem (Brasil, 1998; Brasil, 2010; Brasil, 2018), supõe-se ainda desafios à sua disposição no âmbito da educação infantil.

Dessa maneira, a escolha da temática justifica-se a partir de observações e experiências práticas no âmbito da educação infantil, enquanto discentes do curso de pedagogia, as quais geraram o interesse em aprofundar sobre o assunto. Tais vivências acarretaram na reflexão do quanto importante é a brincadeira no processo de desenvolvimento integral das crianças, visto que mobilizam aspectos sociais, cognitivos, emocionais e físicos.

Contribuíram, portanto, para o aprimoramento de um olhar crítico sobre a importância da brincadeira nos espaços institucionais e acerca do papel dos educadores (as) nesse processo. Tendo em vista, o direito das crianças a terem suas necessidades e interesses sendo realmente levados em consideração em seus primeiros anos no ambiente escolar, sem que haja antecipação dos conteúdos em relação à escolarização, reitera-se que a valorização do brincar é parte fundamental desse processo.

Com efeito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada numa abordagem qualitativa. Conforme Almeida; Leite (2016, p.05), a pesquisa qualitativa estabelece relações entre o mundo real e o sujeito que nele habita, isto é, o vínculo do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não podem ser traduzidos em números. Para tanto, a presente reflexão foi embasada em obra clássicas da literatura acadêmica, a partir das contribuições de Vygotsky (1994), Wallon (1968), Brougère (1995), Wajskop (1995), Kishimoto (2000), entre outros estudiosos, que em seus estudos evidenciam a relevância das brincadeiras sob aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais.

A priori, partimos da questão geral acerca da importância do brincar no desenvolvimento. No entanto, no decorrer do trabalho, por meio da análise acerca da base legal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), de documentos a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como à luz

das diferentes perspectivas epistemológicas que tratam do brincar, percebeu-se a necessidade de problematizar não apenas **se** o brincar é importante, mas também **como** (e se) sua valorização é refletida na literatura sobre o que se refere a organização dos espaços e tempos e as práticas pedagógicas da educação infantil.

Nesse sentido, apesar das evidências teóricas sobre a importância do brincar, sua disposição, sobretudo no campo educacional, ainda enfrenta desafios. Uma vez que, por advir de uma criação social está sujeito a determinações culturais, isto é, o modo como é percebido está ligado a um contexto histórico e cultural (Fortuna, 2004, p. 01), assim pode ser concebido apenas como forma de divertimento e recreação. Consequentemente, isso pode gerar impasses em sua implementação efetiva no âmbito da educação infantil, mesmo sendo reconhecido, juntamente às interações, como eixo norteador da educação infantil (Brasil, 2009, p. 25).

O trabalho encontra-se organizado em cinco seções, incluindo esta primeira, em que se introduziu a discussão. Na segunda seção, intitulada de “o brincar: passatempo ou coisa séria?” aborda-se o conceito “brincar” refletindo sobre a sua essência, desde a definição lexical às diferentes concepções que lhes foram atribuídas ao longo da história, bem como, menciona-se brevemente sobre a perspectiva legal que reconhece o brincar como direito das crianças ao discorrer sobre os documentos oficiais que justificam as práticas da educação infantil. A terceira seção, traz as contribuições histórico-culturais de Vygotsky (1994), Wallon (1968) e Brougère (1995) sobre “o brincar e o desenvolvimento das crianças”, enfatiza-se a unanimidade em relação a importância da brincadeira como forma de mobilização de aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais das crianças.

Posteriormente, na quarta seção é retratada a problematização quanto a organização dos espaços e tempos de brincar no contexto da educação infantil, igualmente, sobre o papel dos educadores (as) e de práticas que refletem os ideais adultocêntricos, pois voltam-se para os objetivos educacionais em detrimento das experiências significativas que as crianças podem vivenciar. Por fim, encerramos a discussão sobre a temática na quinta seção, com as considerações finais, na qual evidenciou-se a relevância do estudo a fim de reafirmar a importância da brincadeira em diversos contextos, especialmente nos espaços institucionais de educação.

2 O BRINCAR: PASSATEMPO OU COISA SÉRIA?

Discorrer sobre o conceito de brincar exige um olhar que ultrapasse a superficialidade do senso comum. Embora seja frequentemente associado à não seriedade, o ato de brincar constitui uma linguagem própria da criança, um fenômeno complexo que envolve dimensões culturais, históricas, psicológicas e pedagógicas. Nesta seção, partiremos da definição lexical (e suas limitações) para então discorrer sobre a essência do brincar como atividade significativa, advinda de contextos sociais e culturais, fundamentada nas contribuições de teóricos como Brougère (1998), Vygotsky (1994), Wajskop (1995), entre outros. Com efeito, pretendemos incentivar a reflexão de que o brincar está longe de ser “apenas um passatempo”, visto que, é um alicerce estruturante no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

2.1 DA DEFINIÇÃO LEXICAL À ESSÊNCIA PARA ALÉM DA DIVERSÃO

Para discutirmos sobre o tema proposto neste artigo, julgamos ser importante, primeiramente, conhecer o âmago da palavra “brincar”. Dessa forma, para que seja possível compreender a complexidade de seu conceito, é necessário aprofundar-se no sentido da palavra e não apenas em seu significado. Pois, apesar de ser de conhecimento geral, nota-se, ainda, lacunas de conhecimentos sobre o conceito e os processos envolvidos no brincar. Dito isso, pode-se refletir sobre a partir do seguinte questionamento: o que é o brincar?

Ao buscar pelo sentido lexical da palavra no dicionário, encontra-se:

Brincar

verbo

1. *transitivo indireto e intransitivo*

distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc.

2. *transitivo indireto e intransitivo*

entreter-se com (um objeto ou uma atividade qualquer).

3. *transitivo indireto*

mexer distraidamente (em algo), por compulsão ou para passar o tempo.

4. *transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo*

não falar a sério; gracejar.

5. *transitivo indireto e intransitivo*

não dar importância, não levar (algo) a sério.

Vê-se, então, que o significado atribuído à palavra “brincar” não transmite a sua verdadeira essência e importância, no sentido de que quase sempre está atrelado à diversão. De acordo com Fortuna (2004, p. 02), “daí se pode depreender o status social rebaixado que

ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, improdutividade e o prazer”. De fato, divertir-se é um componente do brincar, no entanto, é nítido que, ao longo da história tornou-se de senso comum a percepção de que brincar é sinônimo daquilo que “não é sério”; “não é importante”; “é só um passatempo”.

Logo, é incorreto estabelecer o brincar apenas como uma atividade que gera prazer nas crianças, visto que, são muitas as experiências prazerosamente mais intensas que o brincar, como por exemplo, o ato de chupar chupeta, em que a sucção promove a liberação do hormônio endorfina (hormônio que provoca a sensação de prazer)¹. Além do fato de que, nem sempre a brincadeira assume esse papel de estimular tal sensação à medida em que algumas atividades podem ser não prazerosas para as crianças, como ocorre em alguns jogos que envolvem ganhar ou perder e que frequentemente podem gerar um resultado desfavorável. (Vygotsky, 1994, p. 121).

Desse modo, compreendemos a necessidade de um olhar crítico a essa idealização adultocêntrica sobre o brincar, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento do ser humano, sobretudo na infância. Nesse sentido, é por meio do ato de brincar que as crianças desenvolvem comportamentos, adquirem novos conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que as rodeia. Por isso, a necessidade de refletir e compreender a complexidade desse termo e dar a devida importância a sua definição.

Sob a ótica do sentido etimológico, a palavra brincar, tem origem no latim, tendo como radical “brinco” e raiz morfológica, *vinculum*, que quer dizer “vínculo”, é derivada do verbo *vincire*, que significa “encantar” (Cunha, 2010, p. 102). O brincar constitui-se, portanto, em um ato de ligação com si mesmo e com o mundo; mais que uma mera atividade, é um estado de espírito, em que o indivíduo experiencia, cria, recria, assim, mobiliza mecanismos como a inteligência, criatividade, coordenação motora etc. Decerto, brincar é coisa séria, embora sua definição esteja atrelada a sinônimos de distração, recreação, entretenimento, etc.

Sabemos que a forma como vemos a significação do referido termo na contemporaneidade, está relacionada à uma construção ao longo da história da humanidade. Dessa forma, faremos um breve apanhado histórico sobre o seu percurso, bem como, as diferentes concepções que lhes foram atribuídas. Com isso, é válido ressaltar que a concepção de brincar está atrelada aos conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, dessa maneira, para

¹ Informação retirada da matéria “**uso de chupeta: os prós e os contras**” disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/cuidados-com-o-bebe/uso-de-chupeta-os-pros-e-os-contras/>

melhor compreensão dos leitores, não os diferenciamos, pois, neste trabalho será assumida a polissemia desses termos, em concordância com o que diz Brougère (1998, p. 13-14) e Kishimoto (2000, p. 13) em suas discussões sobre a questão, logo, serão tratados como sinônimos, como fazem os referidos autores.

2.2 DA ANTIGUIDADE QUE ENGLOBA DIFERENTES CONCEPÇÕES

Destrinchar o brincar sob a ótica de uma perspectiva, em que a construção de sua essência advém de um contexto histórico-cultural é fundamental para este estudo e análise sobre seu papel no desenvolvimento. Por isso, consideramos importante descrever, aqui, um breve contexto histórico sobre o brincar, e assim, compreender sua trajetória e as diferentes concepções que lhes foram atribuídas. Esta seção restringe-se a uma análise histórica, mais adiante, serão expostas as diferentes abordagens teórico-metodológicas, com ênfase no que se refere a importância do brincar no desenvolvimento das crianças.

Desde a antiguidade, a brincadeira já fazia parte do cotidiano e era o modo com o qual indivíduos de diferentes faixas etárias criavam vínculos uns com os outros e mantinham-se unidos em comunidade nos momentos de ritos e brincadeiras, uma vez que diferente dos últimos séculos, o tempo de trabalho era menor, bem como, o valor que lhe era atribuído. É possível afirmar, que esses momentos eram significativos, visto que a atividade de brincar era uma das principais formas que as comunidades tinham para “estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida”. É perceptível, dessa maneira, a importância do brincar desde os primórdios, apesar de ter sido recriminado pelos moralistas e pela Igreja, quando associado aos “prazeres carnais, ao vício e ao azar” (Ariès, 1981 *apud* Wajskop, 1995, p. 63).

Em dado momento na história, a construção da concepção sobre o brincar desenvolveu-se em paralelo à concepção de infância, bem como a visão que se tinha sobre o ser criança. Ainda segundo Wajskop (1995, p. 63), com o advento do Renascimento, em meados dos séculos XIV a XVI, os humanistas adotaram novas idealizações sobre o jogo. Em vista às suas “possibilidades educativas”, considerou-se a utilidade das brincadeiras na preservação da moralidade das crianças. Percebe-se assim, conforme Mendonça (2013, p. 17), que nesse período histórico, aparenta surgir o reconhecimento da qualificação educativa dos jogos e brincadeiras, ainda que não estivesse plenamente constituída a percepção de criança, enquanto categoria social.

Ao longo da história da humanidade, o brincar constituiu-se de diferentes formas. Como descrito por Kishimoto (2000, p. 28), anteriormente ao pensamento romântico, haviam três concepções predominantes que definiam a relação entre o jogo e a educação. Dentre elas, a ideia de recreação, existente desde os tempos greco-romanos, que compreendia o brincar como forma de descontração necessária entre as atividades que demandavam algum tipo de esforço. Brougère (1998, p. 28), ao dissertar sobre tal questão, afirma que “se o jogo é necessário, está longe de ser valorizado em tal pensamento”. Uma outra concepção, conforme já exposto, foi a de seu uso aprimorar o ensino de conteúdos escolares, a partir do período do Renascimento. E por fim, a concepção de jogo para “diagnóstico de personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis”, essa por sua vez, põe a brincadeira à margem da atividade educativa, mas considera a sua espontaneidade.

Já entre os séculos XVIII e XIX, marcado pelo movimento Romântico, o conceito de brincar evolui em paralelo à uma nova concepção de infância, em que, de acordo com Kishimoto (2000, p. 30) “reconhece a criança como uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo como sua forma de expressão”. É inegável a contribuição advinda do referido movimento e acerca disso, Wajskop (1995, p. 63) acrescenta que o Romantismo traz uma idealização que se opõe à valorização excessiva da razão, vista no Racionalismo. Nesse aspecto, a infância é associada a uma dimensão que permeia à natureza, ao imediato, à intuição, sobretudo, é construída uma imagem de criança dotada de inocência e fragilidade. A brincadeira, portanto, como forma de expressão natural de um ser puro e inocente, é entendida como uma necessidade específica das crianças, ou seja, é um comportamento inato, “A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa” (Brougère, 1995 *apud* Mendonça 2013, p. 18).

Para Brougère, (1993 *apud* Wajskop, 1995, p. 65) antes do Romantismo e sua concepção de infância, não se refletia sobre o brincar enquanto atividade importante e séria da criança, “o brincar não tem valor em si, ele se opõe às atividades sérias”. Por isso, ainda que após a ascensão do Romantismo a brincadeira tenha ganhado mais espaço de estudo e reflexão, pode-se dizer que consistiu numa concepção deturpada da realidade à medida em que criou-se uma visão mítica da infância e conseqüentemente do brincar. Dessa forma, ainda conforme o pensamento de Brougère (1997, p. 97) “é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural”. Entende-se que as atividades e comportamentos das crianças devem ser refletidos sob um contexto cultural.

Dessa maneira, de acordo com Wajskop (1995, p. 65), pode-se dizer que na contemporaneidade o brincar tem um valor significativo quando associado às crianças. Assim, conclui-se que de fato, o brincar passou por diversas transformações desde os primórdios, simultaneamente, às transformações das concepções de infância (s) de cada época, principalmente, devido a ascensão da criança enquanto categoria social. Ainda conforme Wajskop (1995 *apud* Mendonça 2013, p. 15):

A valorização do brincar e da brincadeira esteve bastante atrelada à construção do conceito de criança. Assim, como o lugar pertencente e ofertado à infância aparece como construção sócio-histórico-cultural, as expressões infantis também emergem dessa contextualização.

Logo, com base na análise descrita acima, que remete ao contexto histórico das diferentes concepções sobre as crianças e o brincar, entende-se que na atualidade, do ponto de vista educacional, a brincadeira é compreendida como eixo pedagógico da Educação Infantil. É possível afirmar que isso se deve ao fato de que eventualmente a criança passou a ser valorizada como categoria social distinta, enquanto sujeito histórico e de direitos.

2.3 BREVE PERSPECTIVA LEGAL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para discutir acerca da perspectiva legal da Educação Infantil e do brincar, faz-se necessário compreender que as crianças nem sempre foram respaldadas pela lei. Foram anos de luta em busca de direitos que garantissem sua dignidade e qualidade de vida, que lhes vissem como indivíduos com necessidades próprias, e que não estivessem atrelados somente às necessidades de seus pais. Contudo, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal e em seguida, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças passam a serem reconhecidas como sujeitos de direito:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Senado Federal, 2017, p. 16).

Dessa forma, a educação torna-se um direito das crianças, isto é, uma conquista importante na causa pelas crianças, assim como, o direito à liberdade de brincar, de se expressar, como um ser ativo e singular. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, a educação infantil é definida como parte da educação básica e “tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Certamente, a educação infantil é uma etapa importante para os bebês e crianças pequenas, uma vez que, por muito tempo, foi considerada como direito dos pais/família e com um teor assistencial. Porém, com os avanços conquistados durante anos na história da educação, é possível afirmar que se trata de um direito inegável às crianças, bem como, é dever do Estado ofertá-la de forma pública e de qualidade, assim determinado pelo ECA, no artigo 54º (Brasil, 1990).

Ao tratar da perspectiva legal da educação infantil do Brasil, é imprescindível citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 16), tendo em vista, seus princípios e determinações que regem a primeira etapa da educação básica em nosso país. Este documento, portanto, é estruturado em princípios, fundamentos e procedimentos, com o intuito de orientar as instituições de educação infantil. Assim, estabelece os princípios éticos, políticos e estéticos:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Tendo em vista a inserção destes nas propostas pedagógicas de educação infantil. Além de definir a brincadeira como um dos eixos norteadores do currículo, prevê uma organização dos espaços, tempos e materiais que contribua, dessa forma, para a garantia de experiências significativas e que propicie o desenvolvimento integral das crianças. Em suma, o art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 5 de dezembro de 2009 resolve que as crianças devem ser protagonistas nas propostas pedagógicas da educação infantil, reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos. Enfatiza-se que em suas interações, relações e práticas é construída sua identidade individual e coletiva, ou seja, enquanto “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos” não só absorve cultura, mas também a produz (Brasil, 2009, p. 01).

No contexto dos documentos norteadores das práticas pedagógicas da educação infantil e que aborda o brincar, cita-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 37-38) que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, são eles:

conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos pretendem garantir as condições para que as crianças “aprendam” de forma efetiva e significativa à medida em que constroem significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

O documento propõe, do ponto de vista dessa etapa da educação, que o desenvolvimento não deve ser percebido como espontâneo, por isso, seja na creche ou na pré-escola, exige-se uma “intencionalidade educativa” nas práticas pedagógicas. É válido ressaltar, que a citação à BNCC se deve ao fato de ser um documento legal que vislumbra as condutas nas instituições de educação infantil. No entanto, em certos pontos não há concordância com o que pressupõe o documento em questão, uma vez que as habilidades e “aprendizagens” são fragmentadas às competências individuais, e segundo Barbosa *et al.* (2018 *apud* Sá, 2021, p. 40) não considera a diversidade das infâncias e as especificidades de cada faixa etária.

Os referidos documentos concebem o brincar como direito das crianças, sobretudo no contexto da educação infantil, em geral é reconhecido e valorizado como eixo estruturante das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas. Contudo, nota-se que embora o brincar seja legitimado como elemento essencial que permeia o desenvolvimento, observa-se inconsistências na implementação do brincar quanto às experiências significativas das crianças no âmbito institucional. Nesse sentido, mais adiante abordaremos as implicações de tais inconsistências no contexto da organização dos espaços e tempos de brincar, bem como na postura dos educadores (as). Antes disso, será evidenciada uma reflexão sobre o brincar e o desenvolvimento das crianças sob diferentes perspectivas epistemológicas.

3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Discorrer sobre o brincar enquanto elemento dotado de complexidade e importância para o desenvolvimento, demanda uma explicação que abarque a intersecção entre dimensões distintas do conhecimento científico. Partindo desse pressuposto, esta seção explora a influência do brincar no desenvolvimento das crianças a partir das diferentes perspectivas epistemológicas, ancorando-se em autores que ao longo da história fundamentam o caráter desenvolvidor do brincar sob as potencialidades das crianças. Para tanto, selecionamos os seguintes autores, tendo em vista a relevância de suas abordagens para a discussão.

Sob à ótica da perspectiva psicológica selecionamos Vygotsky (1994) e Wallon (1968); na área sócio-antropológica utilizaremos Brougère (1995; 1997); faremos uso também das contribuições de alguns interlocutores dos referidos autores, a fim de promover uma

compreensão significativa sobre as concepções. No entanto, é válido salientar que embora assumam diferentes perspectivas, os autores concordam no que se refere a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança. Assim, nosso intuito é ressaltar essa unanimidade em relação às potencialidades das brincadeiras.

Nesse sentido, Arantes (2006, p. 64-65) afirma que, há muito tempo o brincar é devidamente reconhecido por filósofos, psicólogos e educadores como parte fundamental da formação e constituição psicológica do ser humano, apesar, de sua forma e conteúdo ter passado por alterações históricas, e de que o brincar tem ocupado mais ou menos espaço na vida das crianças, de acordo com o contexto cultural em que estão inseridas. Ainda segundo Arantes, ao discorrer sobre o valor do brincar, embora exista diferenças epistemológicas entre os pesquisadores sobre esse tema, a autora considera que é consensual “o valor da dimensão simbólica e lúdica das brincadeiras e das funções do brincar como elementos fundamentais para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano”.

Na abordagem histórico-cultural, é a partir da interação entre o Homem e o meio em que vive, bem como, das relações sociais construídas, que o pensamento se desenvolve. Para representá-la, inicialmente, adotamos a perspectiva de Vygotsky (1994), em que discute o papel do brinquedo² no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a concepção do autor sobre o desenvolvimento compreende que são as interações sociais e culturais que fundamentam a constituição do psiquismo. Conforme aponta Mendonça (2013, p. 31) “o desenvolvimento humano é entendido como um processo cultural que somente ocorre mediado por um outro ser social. Dessa forma, ao discorrer sobre o brincar, Vygotsky adota a filosofia Marxista, que interpreta o mundo como decorrência de processos históricos-sociais que alteram o modo de vida e o pensamento do ser humano (Kishimoto, 2000, p. 32).

Nesse contexto, considerando os pressupostos histórico-sociais do desenvolvimento humano, entende-se que da mesma forma a brincadeira insere-se num processo socialmente mediado, ou seja, ela reflete e reproduz as relações e experiências socioculturais. Partindo dessa visão, a brincadeira, portanto é considerada por Vygotsky (1994, p. 122) como uma forma das crianças realizarem imediatamente seus desejos irrealizáveis, sobretudo, as crianças em idade pré-escolar, que passam a desenvolver o processo psicológico da imaginação. Enquanto muito pequenas, ao se frustrarem com esses desejos irrealizáveis as crianças podem ser acalmadas e

² O referido autor utiliza o termo “brinquedo” para falar sobre a atividade de brincar.

até esquecê-los. Em contrapartida, o autor acrescenta sobre as crianças no início da idade pré-escolar (por volta dos três anos):

[...] quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (Vygotsky, 1994, p. 122).

Por meio da brincadeira as crianças criam uma situação imaginária, na qual os desejos que ora são irrealizáveis em sua realidade imediata, podem ser realizados. Enfatiza-se o que afirma Mendonça (2013, p. 38), que o brincar é essencial para as crianças, uma vez que favorece o desenvolvimento infantil e atende as necessidades individuais, sociais e culturais. Nesse processo, duas características são atribuídas ao brincar: a constituição de uma situação imaginária e as regras, especificamente, as regras de comportamento; podemos dizer que ambas são inerentes ao brincar, sob a perspectiva de Vygotsky (1994, p. 123-124). Tal relação se exemplifica ao pensarmos em uma criança que deseja ser a mãe na brincadeira de situação imaginária, ela assume o papel social de mãe à medida que recria ações já observadas também reproduz condutas que são relacionadas à maternidade.

Nessa linha teórica de Vygotsky (1994, p. 126, grifos nossos), “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança”. O autor estabelece que a aprendizagem e o desenvolvimento são distintos, embora identifique a existência de uma relação mútua entre eles, desde o nascimento da criança. À vista disso, ele conceitua os níveis de desenvolvimento em: **nível de desenvolvimento real**, nível em que já existem habilidades consolidadas; **nível de desenvolvimento potencial**, nível que prevê as habilidades que podem ser desenvolvidas sob mediação; e entre eles constitui-se a **zona de desenvolvimento proximal**, nível caracterizado pela distância entre o real e o potencial. Dessa forma, entende-se que para ser efetivo, o aprendizado deve agir na zona de desenvolvimento proximal da criança, considerando o nível de desenvolvimento real e visando o desenvolvimento potencial. (Idem, p. 110-113).

Nesse sentido, a perspectiva do autor concebe a brincadeira como elemento importante no desenvolvimento da criança, de modo que é vista como elemento gerador de uma zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1994, p. 134). Em suma, a partir da teoria refletida, no contexto da educação infantil, compreende-se o brincar como instrumento mediador de aprendizagem e desenvolvimento infantil, que abarca aspectos de desenvolvimento socioculturais e cognitivos. Nessa conjuntura, entende-se a complexidade e

importância atribuída à brincadeira das crianças, bem como, é possível identificar o papel ativo que a criança desempenha em seu processo de desenvolvimento. Reafirma-se, assim, o objetivo do presente trabalho em compreender o brincar como atividade principal da criança, sobretudo no âmbito da Educação Infantil.

Avançando na discussão, a psicogenética walloniana (1968), que concerne ao psiquismo humano, o estudioso postula que através do conhecimento do desenvolvimento da criança é possível compreender a origem dos processos psíquicos. Não obstante é também uma forma de contribuição para a educação, pois reflete sobre o desenvolvimento infantil sob uma ótica integral, fundamentando sua teoria no materialismo dialético. Nessa linha, Wallon (1968, p. 49) destaca os aspectos biológicos e sociais como inerentes à existência humana, portanto evidencia que o indivíduo se constitui nas interações com o meio.

Busca-se entender o funcionamento psíquico da criança, tendo em vista o desenvolvimento humano como um todo e não por partes específicas. Dessa forma, estabelece os campos funcionais: a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa, que apesar de distintos são intrínsecos e se complementam na atividade psíquica infantil. (Wallon, 1968, p. 144). Assim, Galvão (1995, p. 11) acrescenta que a teoria walloniana estuda a criança por meio dos vários campos, momentos de sua atividade e evolução psíquica, para tanto, tem como foco os aspectos afetivo, cognitivo e motor do desenvolvimento em cada etapa da vida da criança, buscando enfatizar os vínculos entre esses aspectos e suas implicações na formação da personalidade.

O autor trata do desenvolvimento humano de uma forma singular, pois é concebido como um processo dialético entre socialização e individuação, ou seja, ao interagir com o meio, o sujeito também constrói a sua individualidade (Sá, 2021, p. 23). Essa dinâmica ocorre por estágios do desenvolvimento da criança, definidos pelas necessidades e interesses que surgem a cada fase - idade - e derivam da interação entre o indivíduo e seu meio. Essas etapas, ocorrem necessariamente numa ordem, de modo que uma é a preparação indispensável da outra, nessa lógica, apesar do fator biológico determinar uma sequência fixa para os estágios, a interferência do meio social se sobrepõe a essa determinação, tornando relativa e variável à duração e as idades provenientes de cada etapa (Galvão, 1995, p. 39-40).

Cada etapa é caracterizada pela predominância de uma das dimensões do desenvolvimento infantil, isto é, alternam entre afetiva e cognitiva. Compreende-se que o processo de desenvolvimento da criança ocorre gradualmente e sob a influência de aspectos biológicos e sociais, mediados por recursos próprios de cada etapa, dentre esses, encontra-se o

brincar, que é foco da discussão. Dessa maneira, Wallon (1968, p. 75-76) concebe a importância do brincar para o desenvolvimento e em sua concepção, trata-se de uma atividade característica e espontânea da criança, enquanto não houver objetivos pré-estabelecidos, ou seja, com fins educativos. Ademais, entende-se que os processos de desenvolvimento e de brincar são sujeitos a uma evolução, assim faz a seguinte classificação do jogo³/brincar:

Os *jogos funcionais* podem ser movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons.

Com os *jogos de ficção*, cujo tipo é brincar de boneca, montar um pau como se fosse um cavalo, etc. [...] intervém uma actividade cuja interpretação é mais complexa, [...]. Nos *jogos de aquisição*, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvido; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções parecem captá-las totalmente.

Nos *jogos de fabricação*, diverte-se em reunir, combinar, modificar, transformar objectos, e criar novos. (Wallon, 1968, p. 75-76, grifos do autor).

Diante disso, considerando as brincadeiras como atividades próprias das crianças, o autor põe em debate a questão de que há uma distinção entre o brincar enquanto atividade lúdica da criança e o brincar pelo entendimento do adulto, visto como “lazer” ou “distração”. Assim sendo, também se distingue das atividades que possuem um carácter utilitário, daquelas que se voltam para a “função do real”, isto é, que estão em função de algo. Logo, o brincar exprime a “evolução funcional” da atividade das crianças e aponta o surgimento das funções sensório-motoras, funções de articulação e funções de sociabilidade. Para o autor, assim como Kant define a arte, o brincar engloba uma finalidade sem fim, “uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma”. (Wallon, 1968, p. 76-79).

Faz-se necessário, dessa forma, o entendimento de que a dinâmica da brincadeira da criança não corresponde ao ideal e expectativa adultocêntrica, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, é fundamental a compreensão do brincar como um fenômeno complexo e não como uma simples ferramenta educativa. Nessa perspectiva, a teoria formulada pelo referido autor contribui para a nossa análise no que se refere à importância do brincar no desenvolvimento das crianças, pois estuda o sujeito integralmente à medida que reconhece o valor genuíno das brincadeiras para o desenvolvimento em seus aspectos cognitivos, afetivos e de motricidade.

No campo da sócio-antropologia, selecionamos a concepção de Brougère (1997), que percebe a criança e o brincar como parte de um contexto sociocultural, uma vez que acredita

³ Em Wallon (1968), a tradução da obra também se refere à brincadeira como “jogo”.

que é através da interação com o mundo (pessoas, objetos, cultura) que as crianças aprendem a brincar. Nessa conjuntura, o brincar não é compreendido como uma atividade natural da criança, é necessário um contexto para mediá-la, assim essa perspectiva rompe com o ideal romântico mencionado na primeira seção deste trabalho, que aponta o brincar inato à criança. O autor em foco presume que a brincadeira não é natural da criança, visto que é um “processo de relações interindividuais, portanto de cultura”, desse modo, concorda com a metáfora feita por Wallon (1968, p. 76), de que o adulto foi quem “batizou” todos os comportamentos da criança de brincadeira (Brougère, 1997, p. 97-98).

Brougère (1997, p. 100) discorre sobre a existência de uma significação específica no comportamento da brincadeira, que “supõe comunicação e interpretação”, mas para que isso ocorra é necessário que a brincadeira seja uma escolha livre e que seu desenrolar seja conforme as particularidades daquele que brinca, assim ele acrescenta:

Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros. (Brougère, 1997, p. 100).

No contexto dos estudiosos contemporâneos Kishimoto (2000, p. 16-17) sintetiza a perspectiva que Brougère atribui ao jogo⁴ em três pontos de diferenciações, no qual pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, assim, o constitui como fato social e seu significado varia de acordo com o contexto histórico-cultural que é expresso por meio da linguagem; um sistema de regras, nesse caso, seja em jogos clássicos ou em brincadeiras simbólicas as regras são estabelecidas e permitem a identificação da modalidade do jogos; um objeto, refere-se a materialização do jogo em um objeto.

Além disso, observa-se que, do ponto de vista de Brougère, é importante entender a brincadeira como uma prática social constituída por um ser social, e não como um instinto universal (como propõe a natureza romântica). À vista disso, pode-se compreender a contribuição do autor sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, bem como pontua Mendonça (2013, p. 19) para a ampliação de seu entendimento que envolve a cultura em uma dimensão geral e lúdica. Contudo, vale ressaltar que brincadeira é também

⁴ Em Brougère, há também utilização do termo jogo para se referir a atividade de brincar.

caracterizada como incerta, diz o autor “não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso”, tendo em vista que se há, de fato, liberdade na brincadeira, há a valorização das aprendizagens obtidas no brincar, porém, há também a incerteza e a imprevisibilidade sobre seus resultados (Brougère, 1997, p. 103-104).

Quanto à discussão em relação à finalidade da brincadeira livre das crianças, o autor sinaliza (Brougère, 1997, p. 104) “não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira”, isso demonstra que o brincar, mesmo que indiretamente, constitui um espaço potencial de desenvolvimento. Por outro lado, ao se referir sobre o jogo educativo (ou brincadeira com fins educativos) Brougère (1998, p. 71) discorre que o jogo em si não possui um valor educativo, “o que tem valor educativo é, pelo contrário, o conteúdo controlado pelo educador e que é revestido pela roupagem enganadora do jogo”. Com essa afirmativa, refletiu-se que o que ocorre não é propriamente jogo, mas uma atividade educativa disfarçada, e acaba por suprimir a essência livre do brincar.

Brougère (1997, p. 104-105) ao constatar o “paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”, indaga “então, o que pode fazer o educador?”, ao tempo que propõe a resolução da questão, que seria a construção, por meio do educador, de um “ambiente indutor”. Seguindo essa linha, na seção seguinte, será abordado o contexto dos espaços e tempos de brincar na educação infantil, bem como o papel fundamental do professor (a).

Em suma, ao tratar do brincar no desenvolvimento das crianças a partir das diferentes vertentes epistemológicas dos referidos autores, buscou-se enfatizar com as teorias apresentadas, que embora os autores concordem em alguns pontos e discordem em outros, é unânime a concepção no que se refere ao brincar enquanto fundamento para o desenvolvimento infantil. Acreditamos que a discussão sobre o brincar é pertinente e contribui para uma reflexão e valorização da brincadeira enquanto atividade principal das crianças.

4 ESPAÇOS E TEMPOS DE BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de discutir sobre os espaços e tempos de brincar no âmbito escolar, observa-se que ainda há uma polarização sobre a função e o caráter do brincar, isto é, sobre ter um valor em si ou ser utilizado como recurso pedagógico. Neste trabalho, nosso intuito volta-se para a potência que ele tem em relação ao desenvolvimento da criança e como a garantia desse direito

é fundamental na educação infantil. Logo, acreditamos que se (grifo nosso) houver um equilíbrio, no contexto da educação infantil, entre ambas as concepções, as crianças serão beneficiadas de qualquer forma, haja vista que uma função não deve se sobrepor à outra. Conforme Monteiro (2014, p. 13), “o perigo está em nós, adultos, inferirmos nossos próprios significados a uma experiência em que apenas a criança está submersa”.

Nesse sentido, é inegável o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças, porém, é importante que no âmbito da educação infantil haja uma organização dos espaços e tempos de brincar para que de fato as crianças possam desenvolver suas potencialidades. Como já discutido na seção anterior, na perspectiva histórico-cultural o brincar é constituído por meio da mediação social. Segundo Marcolino; Mello (2015, p. 151), para que as brincadeiras possam mobilizar os processos psicológicos das crianças em meio ao arranjo espacial disposto nos ambientes da educação infantil, é preciso a criação de condições e circunstâncias para que a brincadeira de forma efetiva possa acontecer e se desenvolver.

No entanto, a reprodução dos ideais adultocêntricos nos espaços destinados aos bebês e crianças pequenas já foi percebido como um impasse refletido na arquitetura desses locais. Conforme Horn (2004, p. 23) ao expor sobre a perspectiva da arquitetura entre as décadas de 1950 e 1960, a autora afirma que a forma que se construiu os espaços escolares influencia no disciplinamento e controle dos movimentos das crianças e pontua que “a própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos, etc.”.

Seja na organização dos espaços, na garantia do tempo da brincadeira e até mesmo em como querem brincar, os interesses das crianças são realmente levados em consideração? Ora se as escolas foram construídas tendo em vista a disciplina, se os arranjos espaciais dispostos nas salas de referência visavam o controle dos movimentos das crianças, se o tempo de brincar é imposto pelo adulto, se o planejamento e currículo da prática pedagógica preveem a antecipação de conteúdos escolarizantes, então ousa-se dizer que a resposta é não. Como afirma Nascimento (2023, p. 208) “não se valoriza a criança como produtora e protagonista em seu processo de desenvolvimento”.

Como disposto por Horn (2004, p. 37) os espaços na educação infantil são, acima de tudo, recursos para os educadores (as) em suas práticas pedagógicas, embora, inicialmente foram pensados como controle da disciplina. Nesse sentido, a definição deles deveria se dar por meio de uma construção solidária entre as crianças e seus educadores (as), em que tivesse como fundamento as especificidades da (s) infância (s) e das crianças.

Nesse contexto, as brincadeiras já ocuparam mais tempo na vida das crianças. Pouco se vê as crianças ocupando os espaços das cidades como descrito por Fernandes (2004, p. 246) em que as ruas eram palco para o processo de formação da cultura infantil. Por isso também, enfatiza-se a importância da constituição de espaços e tempos que valorizem e protejam as infâncias, aqui refere-se, principalmente, ao âmbito da educação infantil. Concordamos com Nascimento (2023, p. 209) sobre a necessidade de revisão das práticas pedagógicas para que as especificidades das crianças pequenas sejam efetivamente consideradas, no entanto, é válido ressaltar que as ações educativas advêm de um sistema que orienta o cumprimento dos conteúdos visando o aprendizado como finalidade em contrapartida às experiências vivenciadas.

Ainda segundo a autora, urge transformar as práticas pedagógicas, rompendo com a rigidez burocrática das rotinas na educação infantil, de modo que garantam às crianças tempo para desenvolver sua autonomia, que tenham a possibilidade de opinar nas organizações e escolhas dos espaços e materiais, em colaboração com seus educadores(as).

Desse modo, nosso papel enquanto educadores (as) é fazer com que as vozes das crianças ecoem no planejamento das práticas nas instituições de educação infantil, as quais devem incentivar a exploração, a criatividade, a curiosidade, etc. Para tanto, é imprescindível o reconhecimento das crianças como seres sociais e produtoras de cultura, bem como do papel fundamental do brincar como sua atividade principal. (Nascimento, 2023, p. 209).

Logo, é importante a aquisição de um olhar e escuta sensível na construção de seus planejamentos. Para Freire (1995, p. 02) “ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro”. Pode-se afirmar que só assim é possível adentrar no universo infantil e compreender suas especificidades, rompendo com a perspectiva adultizada que se atribui às suas brincadeiras, à organização de seus espaços e à concepção de tempo.

Por conseguinte, para que de fato as crianças sejam reservadas em seus direitos; que a cultura da infância seja resguardada; que o brincar seja compreendido em sua complexidade e relevância na educação infantil, a conduta do educador (a) é fundamental. Este, por sua vez, deve assumir uma postura de mediador (a) da prática pedagógica, à medida em que valoriza a brincadeira e as interações como princípios indissociáveis da prática com crianças enquanto seres sociais, assim como, é necessário respeitar o tempo das crianças, tendo em vista a vivência de experiências significativas nos ambientes da educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo deste trabalho permeou a investigação e reflexão sobre a importância do brincar e o desenvolvimento integral das crianças, no qual configurou-se seu valor e sua inserção no contexto escolar. A partir dos autores estudados durante o percurso do trabalho, foi possível a compreensão e percepção de importantes conceitos, de forma a ampliar nosso conhecimento sobre a questão. Por meio deste, analisamos o brincar sob uma ampla perspectiva, abordamos as brincadeiras numa ótica que perpassa dimensões históricas, legais, sociais e culturais, de modo a ultrapassar as percepções atribuídas no senso comum e compreendendo toda a sua complexidade e relevância.

Destarte, todo o estudo contribuiu para a reafirmação de que o brincar não se limita (não deve ser limitado) a mero passatempo ou recreação, visto que é a principal forma de expressão das crianças, fundamental para o processo de seu desenvolvimento em diferentes aspectos. É brincando que as crianças movimentam estruturas de si mesmas, criando, imaginando, interagindo com seus pares, com o meio. A brincadeira, é, portanto, “um espaço social” (Brougère, 1997, p. 102), logo, é produtora de cultura. Sendo assim, considerando seu valor, não deveria ser subjugada a marginalização tanto no imaginário social, quanto nos ambientes destinados às crianças, especificamente, nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, é necessário que a comunhão, no que se refere a valorização do brincar diante das perspectivas teóricas selecionadas para realização deste trabalho, seja refletida no contexto da educação infantil, pois constata-se na literatura, lacunas na implementação efetiva das brincadeiras nas práticas pedagógicas, apesar dos avanços legais sobre os direitos das crianças, especialmente o direito ao brincar. Ainda é perceptível a negligência quanto à perspectiva de criança enquanto sujeito de direitos, quando o que se vê no currículo da educação infantil é a sobreposição da lógica adultocêntrica, em que os arranjos espaciais pressupõem o controle e a disciplina; há um desequilíbrio entre atividades que mascaram o brincar em conteúdos escolarizantes em relação às experiências vivenciadas nas brincadeiras autotélicas; as rotinas são baseadas no tempo dos adultos e não no tempo das crianças.

Nesse contexto, o papel dos educadores da educação infantil é essencial. É de suma importância que rompam com a lógica adultizada e assumam a postura de mediadores de experiências significativas. Espera-se que em suas práticas valorize o brincar como atividade principal das crianças. É por meio de um olhar atento e escuta sensível que adentraremos no universo das crianças, assim também, urge aos educadores (as) uma conduta de reflexão

constante sobre as suas práticas. Desse modo, será possível a efetivação de ambientes ricos em possibilidades, que respeitem e valorizem as expressões infantis. Entendemos, portanto, que a valorização do brincar na educação infantil está além da inclusão de momentos de recreação na rotina.

Isso implica em repensar a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais dispostos para as crianças e, sobretudo, as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Sob essa análise, afirmamos que apenas com a compreensão do brincar em toda sua complexidade e potencialidade é que possivelmente teremos a garantia de uma educação infantil que respeite as crianças em sua singularidade e promova seu desenvolvimento integral, conforme seus direitos. O presente estudo reforçou a reflexão de que é primordial continuarmos aprofundando a discussão sobre práticas cotidianas na educação infantil, tendo em vista a preservação e valorização do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; LEITE, L. **Manual de Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação**. Porto Feliz, p. 05. 2016. Disponível em: https://www.famo.com.br/arquivos/pdfs/graduacao/licenciatura/pedagogia/metodologia_pesquisa.pdf. Acesso em: out. 2024.
- ARANTES, V. A. **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, , 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: mai. 2025.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18, Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura** / Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo e Educação** / Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13-75, 1998.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, v.1, f. 372, 2010. 744 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Dicion%C3%A1rio_etimol%C3%B3gico_da_l%C3%ADngua_port.html?id=4yiODwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&edir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: abr. 2025.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 47-59. 2004.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, p. 01-36, 1995.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. V. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p. 86-94, 2012.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 07-134, 1995.

HORN, M. G. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil** – Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez. p. 13-43, 2000.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. **Educação Infantil e Psicologia: para que Brincar?**. Bahia: Psicologia, Ciência e Profissão, p. 14-21, 2003.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. p. 135. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. O espaço onde se brinca na Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 149-168, maio/ago. 2015.

MENDONÇA, Z. R. L. **Brincar é coisa de criança?: um retrato da produção acadêmica brasileira sobre o brincar**. Orientadora: Heliane de Almeida Lins Leitão. 2021. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Departamento de Psicologia. Maceió, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1266>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MONTEIRO, C. M. V. R. **O Brincar do Ponto de Vista das Crianças**: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012). Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-graduação em Educação. Pelotas. p. 07-111. 2014.

NASCIMENTO, A. P. Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou!: Tempos e espaços para brincar na educação infantil. In: GARCIA, R. G. *et al* (orgs.). **Brincar e suas poéticas**. São Paulo: Pedro e João editores, p. 197- 212, 2023.

SÁ, F. S. A. **Perspectivas do Brincar em Instituições de Educação Infantil (Creche)**: um estudo bibliográfico. Orientadora: Sílvia Adriana Rodrigues. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Três Lagoas, 2021.

SENADO FEDERAL. **Estatuto da criança e do adolescente**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Uso de chupeta**: os prós e os contras. SBP. 2023. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/cuidados-com-o-bebe/uso-de-chupeta-os-pros-e-os-contras/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, p.103-137, 1994.

WAJSKOP, G. **O brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev, 1995.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. 70 ed. São Paulo: Persona. p. 09-236, 1968.