



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caminhos para o Desenvolvimento Integral



RITA DE CASSIA SOARES DUQUE
(Organizadora)

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caminhos para o Desenvolvimento Integral

1ª Edição



Organizadora
Rita de Cássia Soares Duque

DOI: 10.47538/AC-2026.38



Ano 2026

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caminhos para o Desenvolvimento Integral

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B869

O brincar na educação infantil [recurso eletrônico] : caminhos para o desenvolvimento integral / organização Rita de Cassia Soares Duque - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-117-9
DOI 10.47538/AC-2026.38

1. Educação de crianças. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Brincadeiras - Aspectos sociais. 4. Brincadeiras - Aspectos psicológicos. 5. Direitos das crianças. 6. Livros eletrônicos. I. Duque, Rita de Cassia Soares.

26-104519.1

CDD: 372.21
CDU: 373.2



Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail:
publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora
Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da
Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Gabriela Faray Ferreira Lopes CRB-7/6643
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores Creative Commons. Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
PREFÁCIO.....	8
CAPÍTULO I.....	10
A infância e o direito de brincar: contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança	
Micaelly Andrade Monteiro	
Marisalva Alves da Silva	
Carla Adriana da Silva Martins Struck	
Daiane Cristina da Silva	
Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-01	
CAPÍTULO II.....	23
Brincadeiras tradicionais e a cultura infantil	
Rita de Cássia Soares Duque	
Elaine Dalbem	
Micaelly Andrade Monteiro	
Elza Ribeiro de Souza	
Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-02	
CAPÍTULO III.....	42
O papel do professor nas atividades lúdicas	
Micaelly Andrade Monteiro	
Valquíria Rodrigues Dias	
Danielly Baptista da Silva	
Valquíria Mendes Marques	
Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-03	



Ano 2026

CAPÍTULO IV	62
A BNCC e a organização curricular do brincar na Educação Infantil	
Micaelly Andrade Monteiro	
Danielly Baptista da Silva	
Carla Adriana da Silva Martins Struck	
Raquel Rocha Drews Valadares	
Luiza Savelli dos Santos	
Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-04	
POSFÁCIO	84
SOBRE A ORGANIZADORA	86



Ano 2026

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre o brincar na Educação Infantil significa recolocar a infância no centro do debate pedagógico. Significa reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, cuja experiência formativa não pode ser reduzida à preparação para etapas posteriores da escolarização. É nesse horizonte que se inscreve a presente obra.

O Brincar na Educação Infantil: Caminhos para o Desenvolvimento Integral reúne discussões que atribuem ao brincar o estatuto que lhe é próprio no campo educacional. Longe de ser compreendida como atividade acessória, a brincadeira é tratada aqui como linguagem constitutiva da infância. Na experiência lúdica, a criança imagina, constrói vínculos, elabora afetos e produz sentidos sobre si e sobre o mundo em que vive.

A obra se organiza em um percurso argumentativo coeso. Parte da compreensão da infância como categoria histórica e pedagógica para fundamentar o estatuto do brincar como direito e como experiência formadora do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A partir dessa base, examina as brincadeiras tradicionais como formas vivas da cultura infantil, transmitidas e reinventadas nas interações entre crianças.

O percurso avança para a mediação docente, discutindo observação, planejamento e organização de contextos pedagógicos que sustentem o protagonismo infantil sem abdicar da intencionalidade educativa. Por fim, volta-se aos marcos normativos da BNCC, evidenciando como o brincar se inscreve na organização curricular da Educação Infantil e orienta a prática escolar.

Essa estrutura reflete uma escolha teórica: a de que o brincar só pode ser compreendido em sua densidade quando examinado em suas bases conceituais, em sua dimensão cultural, na atuação

docente que o sustenta e nas políticas que o legitimam. É a articulação entre essas dimensões que confere à obra sua consistência argumentativa.

A criança não aparece neste livro como presença passiva no processo educativo, nem a brincadeira é tratada como intervalo entre atividades consideradas mais sérias. A obra assume posição firme ao reconhecer a experiência lúdica como dimensão estruturante da formação infantil, recusando visões reducionistas que ainda persistem em parte das práticas e dos discursos pedagógicos.

A obra se destina a professores, pesquisadores, estudantes de licenciatura, gestores e demais profissionais comprometidos com a Educação Infantil. Oferece subsídios para pensar práticas pedagógicas mais coerentes com os direitos das crianças e com a especificidade formativa dessa etapa da Educação Básica.

Esta obra restitui o brincar ao centro da pedagogia da infância e, ao fazê-lo, reafirma que educar crianças pequenas exige escuta, intencionalidade, sensibilidade e compromisso com experiências que respeitem sua dignidade, sua linguagem própria e seu modo singular de participar da cultura.

PREFÁCIO

Há perguntas que a prática docente impõe antes mesmo que a teoria as formule. Entre elas, destaca-se uma questão recorrente no campo da Educação Especial e da mediação pedagógica: por que algumas crianças, pouco responsivas a formas convencionais de ensino, revelam presença, curiosidade e envolvimento quando o aprender assume forma lúdica?

Essa indagação não nasce da abstração teórica. Nasce da observação cotidiana de crianças que, na Sala de Recursos Multifuncional, encontram nos jogos, nos brinquedos adaptados e nas brincadeiras mediadas um modo próprio de participar, comunicar-se e aprender. Nesses contextos, torna-se visível o que avaliações padronizadas nem sempre conseguem apreender: a ludicidade não constitui recurso secundário. Constitui linguagem.

Foi essa compreensão, amadurecida ao longo de estudos sobre jogos digitais na educação inclusiva, que tornou necessária a organização desta obra. Ao examinar como os jogos mobilizam atenção, motivação, interação e elaboração simbólica em crianças com necessidades educacionais especiais, evidencia-se que tais processos não pertencem exclusivamente ao campo da inclusão. Dizem respeito, em sentido mais amplo, ao desenvolvimento infantil.

Brincar e jogar compartilham uma matriz comum. Em ambos, a criança aprende quando age com sentido, quando experimenta, testa possibilidades, interpreta situações e encontra no outro um parceiro de descoberta. Sob essa perspectiva, a experiência lúdica deixa de ocupar lugar marginal e passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva da formação infantil.

Este livro nasce dessa compreensão. Não se dedica especificamente aos jogos digitais, mas enfrenta, com amplitude

teórica e pedagógica, aquilo que a experiência com os jogos tornou ainda mais visível: a força formativa do brincar na infância. O volume examina o brincar como direito, linguagem, prática cultural e princípio organizador da experiência educativa na Educação Infantil.

As autoras que compõem este volume constroem um percurso argumentativo coeso e consistente. Partem de fundamentos teóricos sólidos, mobilizam referências da psicologia do desenvolvimento, da sociologia da infância e da pedagogia, e conduzem a reflexão até a prática docente com densidade analítica e responsabilidade pedagógica. Não tratam o brincar como tema secundário. Reconhecem nele uma dimensão constitutiva da formação infantil.

A organização desta obra decorre, portanto, de um aprofundamento necessário. A interlocução entre Educação Especial, ludicidade, tecnologias educacionais e infância evidencia que inclusão e brincar se aproximam por uma razão decisiva: ambos exigem que a escola reconheça a criança como sujeito de participação, produção de sentidos e inserção cultural.

Toda criança que brinca exerce, a seu modo, o direito de estar no mundo com imaginação, relação e autoria. Garantir esse direito, na escola comum, na Educação Infantil e nos diferentes espaços pedagógicos, constitui responsabilidade que não pode ser secundarizada. É precisamente nesse ponto que esta obra oferece sua contribuição.

Que esta leitura suscite reflexão, desloque certezas consolidadas e fortaleça práticas comprometidas com a infância em sua integralidade.

Rita de Cássia Soares Duque
Me. educação

CAPÍTULO I

A infância e o direito de brincar: contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança

Micaelly Andrade Monteiro

<https://orcid.org/0009-0007-2006-6655>

Marisalva Alves da Silva

<https://orcid.org/0009-0008-4210-4816>

Carla Adriana da Silva Martins Struck

<https://orcid.org/0009-0000-3379-5530>

Daiane Cristina da Silva

<https://orcid.org/0009-0007-8716-6116>

Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-01

Introdução

A Educação Infantil ocupa, no campo educacional contemporâneo, um lugar central na compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, cuja experiência não pode ser reduzida a etapa preparatória da escolarização formal. Essa formulação afasta visões reducionistas que, durante longo período, compreenderam a infância como etapa de incompletude, mera preparação para a vida adulta ou fase preliminar da escolarização formal. Em direção diversa, a produção teórica educacional evidencia que a infância possui especificidade própria, marcada por formas singulares de sentir, agir e significar o mundo.

Nessa perspectiva, a criança não deve ser compreendida como presença passiva nos processos educativos, mas como participante

ativa dos contextos de que toma parte, produzindo sentidos em suas interações com os outros e com a cultura (Oliveira, 2002).

É nesse horizonte que o brincar deixa de ser atividade periférica e passa a integrar o próprio modo pelo qual a criança vive a infância, organiza experiências e participa de processos de desenvolvimento. Longe de constituir atividade periférica ou simples intervalo entre momentos considerados mais formais do cotidiano escolar, a brincadeira integra o modo pelo qual a criança vive a infância, organiza experiências, reelabora situações e participa de processos de desenvolvimento. Na Educação Infantil, brincar corresponde a uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela simboliza, experimenta, comunica, projeta desejos, testa possibilidades e produz sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo social (Kishimoto, 2017).

Essa compreensão encontra amparo tanto na tradição teórica da psicologia do desenvolvimento quanto nos marcos normativos brasileiros da Educação Infantil. Os estudos clássicos mostram que a brincadeira participa da constituição do pensamento, da sociabilidade e da vida afetiva da criança. Piaget (2010) vincula o jogo à formação da função simbólica; Vigotski (2007) evidencia a brincadeira como espaço de imaginação, mediação e ampliação do desenvolvimento; Wallon (2007) permite compreender sua relação com afetividade, movimento e constituição do eu. Em convergência com essa base teórica, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem o brincar como direito e como princípio organizador da experiência educativa na infância (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Diante disso, este capítulo analisa o brincar como direito constitutivo da infância e como experiência formadora que incide sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança na Educação Infantil. Para tanto, o texto parte da compreensão da infância como categoria histórica e pedagógica, reconhecimento que fundamenta o estatuto do brincar como direito da criança. A partir

dessa base normativa e conceitual, examinam-se as contribuições da experiência lúdica para o desenvolvimento cognitivo, para a interação social e para a constituição emocional. Uma síntese analítica encerra o capítulo, articulando os fundamentos discutidos e sustentando a tese central.

1.1 Infância como categoria histórica, social e pedagógica

A infância não pode ser compreendida como dado natural, homogêneo e universal. Sua significação varia histórica e socialmente, sendo produzida por concepções culturais, políticas educacionais, formas de cuidado e modos de organização da vida coletiva. Isso significa que a infância não constitui mera etapa biológica descrita de maneira neutra, mas uma categoria historicamente construída, atravessada por disputas de sentido acerca do lugar social da criança e de suas formas legítimas de participação no mundo. No campo educacional, esse deslocamento interpretativo permitiu reconhecer a criança como sujeito de experiência, e não como ser definido unicamente pela falta ou pela incompletude (Oliveira, 2002).

Ao longo do tempo, a concepção de infância sofreu alterações expressivas. Em sociedades tradicionais, predominou, durante longo período, a compreensão da criança como miniatura do adulto, percepção que reduzia a especificidade da experiência infantil e subordinava a criança às expectativas do universo adulto. Posteriormente, com o avanço das reflexões educacionais, psicológicas e sociais, consolidou-se o reconhecimento da infância como fase própria do desenvolvimento humano, dotada de necessidades, tempos, linguagens e formas de aprendizagem particulares. Mais recentemente, a criança passou a ser reconhecida também como sujeito social e sujeito de direitos, participante de relações culturais e institucionais que demandam escuta, proteção, interação e oportunidades de desenvolvimento integral (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Essa transformação histórica das concepções de infância pode ser visualizada, de modo sintético, na Figura 1.

Figura 1 – Evolução das concepções de infância



Fonte: Elaboração das autoras (2026)

A figura evidencia que a compreensão contemporânea da infância resulta de um deslocamento teórico e social que reconhece a criança como sujeito de direitos e atribui ao brincar valor constitutivo em sua experiência de desenvolvimento.

Esse deslocamento conceitual possui efeitos pedagógicos imediatos. Quando a criança passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e pedagógico, a Educação Infantil deixa de ser concebida como espaço de mera preparação para etapas futuras da escolarização e passa a ser entendida como tempo formativo com valor em si mesmo. Nessa chave, educar crianças pequenas implica reconhecer suas linguagens próprias, suas formas de interação, seus

ritmos de apropriação da cultura e suas maneiras de conhecer o mundo. Entre essas linguagens, o brincar ocupa posição destacada, pois constitui uma das formas mais densas de expressão, elaboração e participação infantil (Kishimoto, 2017; Oliveira, 2002).

Assim, compreender a infância em sua complexidade histórica e pedagógica é condição para afastar interpretações que reduzem a brincadeira a passatempo ou recreação desprovida de intencionalidade formativa. Antes de discutir o brincar como prática educativa, é necessário reconhecê-lo como elemento inscrito na própria condição infantil. É precisamente esse reconhecimento que conduz à discussão seguinte: o brincar como direito da criança.

1.2 O brincar como direito da criança

O brincar, no âmbito da Educação Infantil, não pode ser tratado como atividade residual, subordinada ao tempo restante do planejamento escolar ou condicionada à ideia de recompensa. Seu estatuto é mais amplo. Trata-se de um direito da criança e de um princípio constitutivo das experiências educativas dessa etapa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, reconhecendo que é por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, produzem cultura e se apropriam de diferentes linguagens (Brasil, 2009). Na mesma direção, a BNCC reafirma o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando sua centralidade na organização curricular da Educação Infantil (Brasil, 2018).

O reconhecimento normativo do brincar decorre de uma concepção ampliada de educação da infância. Não se trata de admitir a brincadeira no cotidiano escolar por sua capacidade de tornar o ambiente mais agradável, mas de reconhecer que, sem ela, a experiência infantil sofre empobrecimento pedagógico e simbólico. Ao brincar, a criança age sobre o mundo, cria enredos, combina

regras, assume papéis, reelabora vivências, estabelece relações com os outros e constrói formas de compreensão de si e da realidade. O brincar, portanto, integra a própria condição de participação da criança na cultura (Kishimoto, 2017).

Além de sua dimensão jurídica e pedagógica, o brincar possui densidade antropológica e formativa. Quando a instituição educativa garante tempos, espaços e condições para a brincadeira, reconhece que a criança aprende, sente, pensa e se desenvolve também por meio da ludicidade. Isso implica deslocar o foco de uma lógica escolarizante, centrada na antecipação de conteúdos formais, para uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral. Em tal perspectiva, negar ou reduzir a experiência lúdica significa restringir uma linguagem fundamental da infância e comprometer processos de aprendizagem, socialização e elaboração afetiva (Brasil, 2009; Brasil, 2018; Oliveira, 2002).

A centralidade do brincar como direito da criança e como experiência formadora pode ser sintetizada na Figura 2.

Figura 2 – O brincar como direito da criança



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura demonstra que o direito de brincar não se restringe ao entretenimento, mas articula desenvolvimento, aprendizagem, sociabilidade e equilíbrio emocional no cotidiano da Educação Infantil.

1.3 Brincar e desenvolvimento cognitivo

No plano cognitivo, o brincar participa da constituição de operações mentais que organizam a relação da criança com o mundo. A brincadeira mobiliza imaginação, linguagem, memória, atenção, antecipação de ações, formulação de hipóteses, resolução de problemas e construção simbólica. Em Piaget (2010), o jogo simbólico assume relevância particular porque evidencia a capacidade da criança de representar mentalmente objetos, situações e papéis ausentes, produzindo uma reorganização progressiva de seus esquemas de pensamento. Ao brincar de faz de conta, a criança não repete mecanicamente o real; ela o reconstrói, o transforma e o assimila segundo suas possibilidades cognitivas.

Sob outra perspectiva, Vigotski (2007) sustenta que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento em que a criança atua além do comportamento imediatamente determinado pela situação concreta. No jogo de papéis, ela opera com significados, submetese a regras implícitas, projeta situações imaginárias e exercita formas superiores de autorregulação e pensamento. A brincadeira, desse modo, não expressa uma fuga da realidade, mas uma forma complexa de apropriação cultural e elaboração mental. Sua potência cognitiva reside justamente em permitir que a criança articule experiência, imaginação e linguagem em processos de desenvolvimento.

A relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo também pode ser observada na ampliação das possibilidades de exploração, curiosidade e invenção. Em contextos lúdicos, a criança experimenta, compara, testa, levanta hipóteses, organiza sequências

e atribui significados a objetos e situações. Tais movimentos favorecem aprendizagens que não se limitam à aquisição de conteúdos, mas dizem respeito à própria formação do pensamento infantil. Nessa direção, Kishimoto (2017) destaca que a brincadeira, quando reconhecida em sua densidade educacional, integra processos de construção de conhecimento que articulam prazer, ação e elaboração simbólica.

As relações entre brincadeira e desenvolvimento cognitivo podem ser observadas, de forma esquemática, na Figura 3.

Figura 3 – Brincar e desenvolvimento cognitivo



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura evidencia que a brincadeira favorece operações mentais complexas, integrando imaginação, linguagem,

aprendizagem e função simbólica no processo de desenvolvimento infantil.

1.4 Brincar, interação social e construção de vínculos

O desenvolvimento infantil não se realiza fora das relações sociais. A criança constitui-se na interação com outros sujeitos, em contextos concretos de convivência, negociação, linguagem e partilha de significados. Nesse processo, a brincadeira ocupa posição destacada porque produz situações em que a criança aprende a cooperar, esperar, combinar regras, interpretar papéis, resolver conflitos e construir formas de participação coletiva. Em Vigotski (2007), o desenvolvimento humano é indissociável da mediação social, e a brincadeira aparece como espaço privilegiado de internalização de significados e práticas culturais.

A brincadeira coletiva introduz a criança em dinâmicas de reciprocidade e convivência que ultrapassam o plano individual. Ao brincar com outras crianças, ela se depara com diferentes pontos de vista, ajusta expectativas, argumenta, cede, insiste, interpreta gestos e reorganiza sua ação diante da resposta do outro. Esse movimento não deve ser lido como simples consequência secundária da brincadeira, mas como parte constitutiva de sua força formativa. Wallon (2007) permite aprofundar essa compreensão ao mostrar que o desenvolvimento da criança envolve de forma articulada emoção, movimento e sociabilidade, de modo que as relações interpessoais ocupam lugar estruturante em sua formação.

Nessa perspectiva, o brincar constitui prática relacional: não forma habilidades isoladas, mas insere a criança em experiências concretas de convivência e pertencimento. Ao compartilhar objetos, negociar papéis e construir regras coletivas, a criança aprende modos de estar com o outro e elabora formas de inserção social. Por isso, a ludicidade, na Educação Infantil, precisa ser compreendida

também como espaço de produção de vínculos, reconhecimento mútuo e aprendizagem da vida em comum (Oliveira, 2002).

A dimensão relacional da brincadeira coletiva pode ser visualizada, de maneira sintética, na Figura 4.

Figura 4 – Brincar e interação social



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura mostra que a brincadeira coletiva constitui um campo de socialização ativa, no qual a criança aprende a conviver, negociar sentidos e construir vínculos com os pares.

1.5 A dimensão emocional do brincar no desenvolvimento infantil

A experiência lúdica também possui papel expressivo na vida emocional da criança. Ao brincar, ela exterioriza sentimentos, reelabora situações vividas, projeta desejos, enfrenta simbolicamente medos e frustrações e constrói modos de regulação afetiva. A brincadeira oferece à criança um campo relativamente protegido de experimentação subjetiva, no qual emoções intensas podem ser representadas, deslocadas e ressignificadas. Em Wallon (2007), a afetividade não aparece como dimensão periférica do desenvolvimento, mas como componente estruturante da constituição psíquica e relacional da criança.

Essa perspectiva permite compreender que o brincar não se reduz a manifestação espontânea de alegria ou entretenimento. Muitas vezes, a brincadeira constitui o principal modo de elaboração de conflitos afetivos que a criança ainda não consegue formular conceitualmente. Ao dramatizar papéis, repetir cenas, inventar personagens ou atribuir voz a brinquedos e objetos, a criança constrói mediações simbólicas para lidar com conteúdos afetivos que ainda não consegue formular de maneira conceitual. Nessa medida, a ludicidade torna-se espaço de expressão e organização emocional.

Além disso, a brincadeira favorece experiências de confiança, pertencimento, autoestima e segurança afetiva. Quando encontra contextos acolhedores e relações sensíveis à sua expressão, a criança amplia sua capacidade de agir, comunicar-se e reconhecer-se como sujeito. Oliveira (2002) destaca que o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve considerar a indissociabilidade entre cuidado, educação e desenvolvimento, o que inclui reconhecer o valor das experiências afetivas no cotidiano institucional. O brincar, nesse cenário, comparece como mediação privilegiada entre subjetividade, relação e aprendizagem.

1.6 Síntese analítica

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que o brincar ocupa posição constitutiva na experiência da infância. Tal centralidade não decorre de uma valorização abstrata da ludicidade, mas de um conjunto consistente de fundamentos teóricos, pedagógicos e normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e a brincadeira como linguagem própria de sua inserção no mundo. Compreender a infância como categoria histórica, social e pedagógica conduz, necessariamente, ao reconhecimento de que o brincar integra a dignidade da experiência infantil e não pode ser reduzido a atividade acessória no cotidiano da Educação Infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Do ponto de vista formativo, a brincadeira participa do desenvolvimento cognitivo, amplia a imaginação e a simbolização, favorece a linguagem e a construção do pensamento. No plano social, insere a criança em relações de cooperação, negociação, partilha e construção de vínculos. No plano emocional, constitui campo de expressão de afetos, elaboração subjetiva e fortalecimento da segurança afetiva. Nessa direção, o brincar revela-se como experiência complexa e estruturante, pela qual a criança pensa, sente, interage e produz sentidos sobre a realidade (Piaget, 2010; Vigotski, 2007; Wallon, 2007).

O reconhecimento do brincar como linguagem constitutiva da infância abre a discussão sobre as brincadeiras em sua dimensão histórica e cultural: se a criança produz sentidos por meio do brincar, as formas que essa experiência assume em cada contexto revelam modos específicos de participação infantil na cultura. Assim, a tese aqui sustentada permanece como base: o brincar, por constituir linguagem própria da infância, fundamenta simultaneamente um direito da criança e uma condição formativa insubstituível na Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO II

Brincadeiras tradicionais e a cultura infantil

Rita de Cássia Soares Duque

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>

Elaine Dalbem

<https://orcid.org/0009-0006-8061-8936>

Micaelly Andrade Monteiro

<https://orcid.org/0009-0007-2006-6655>

Elza Ribeiro de Souza

<https://orcid.org/0009-0007-8112-2534>

Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-02

Introdução

Se, no capítulo anterior, o brincar foi examinado como direito constitutivo da infância e como experiência formadora do desenvolvimento infantil, neste capítulo o enfoque recai sobre outra de suas dimensões estruturantes: sua natureza cultural. A brincadeira, nesse horizonte, ultrapassa a condição de manifestação espontânea da criança em situação isolada e passa a ser compreendida como prática socialmente partilhada, atravessada por linguagens, regras compartilhadas e formas de pertencimento coletivo.

Esse deslocamento teórico exige reconhecer que a infância não corresponde a um tempo de recepção passiva da cultura adulta. As crianças participam ativamente da produção de sentidos, reinventam práticas e organizam modos próprios de convivência e imaginação social. Nessa direção, a Sociologia da Infância atribuiu maior densidade a esse debate ao sustentar que as crianças não se

definem unicamente por sua condição geracional, mas também por sua capacidade de agir socialmente e produzir significados em seus mundos de vida (Sarmiento; Pinto, 1997; Corsaro, 2011).

É nesse quadro que as brincadeiras tradicionais assumem relevo teórico. Em vez de serem tratadas como resíduos de um passado superado ou como repertório folclórico sem atualidade, devem ser compreendidas como formas históricas de cultura infantil, continuamente atualizadas nas interações entre pares. Ao brincar de amarelinha, roda cantada, esconde-esconde, pega-pega ou pular corda, as crianças não executam roteiros fixos e imutáveis; elas negociam regras, redefinem sentidos, ajustam gestos e incorporam marcas do presente, mantendo viva a cultura lúdica como prática social.

Assim, este capítulo analisa as brincadeiras tradicionais como expressão da cultura infantil, compreendendo-as como práticas simbólicas, sociais e interacionais por meio das quais as crianças produzem, compartilham e transformam sentidos no interior de seus grupos. Para desenvolver esse argumento, o texto parte da compreensão das culturas da infância para fundamentar a noção de cultura lúdica, a partir da qual as brincadeiras tradicionais são examinadas como patrimônio cultural. Esse percurso conduz à análise das interações entre crianças como mecanismo de circulação e reinvenção dessas práticas, às suas transformações históricas e, por fim, ao lugar que a escola atribui a esse patrimônio vivo.

2.1 Cultura infantil e culturas da infância

A compreensão da infância como categoria social produziu deslocamentos relevantes no campo educacional e nas ciências humanas. Durante longo período, a criança foi concebida sobretudo como ser em preparação, definida pelo que ainda não havia alcançado em relação ao adulto. Essa leitura, embora amplamente difundida, mostrou-se insuficiente para interpretar a densidade das

experiências infantis e a complexidade das formas de participação social das crianças. Em sentido diverso, a Sociologia da Infância passou a sustentar que a infância deve ser compreendida como categoria geracional socialmente construída, dotada de especificidades próprias e vinculada à produção de culturas singulares (Sarmiento; Pinto, 1997).

Nessa perspectiva, convém distinguir a criança, como sujeito concreto, da infância, como categoria social e histórica. Essa distinção não estabelece separação rígida, mas confere maior precisão analítica ao debate. A infância refere-se a uma condição produzida socialmente, atravessada por normas, representações, instituições e expectativas. As crianças, por sua vez, são os sujeitos que vivem essa condição de modo situado, plural e relacional. Tal formulação impede generalizações homogêneas e permite reconhecer que a experiência infantil se constitui em múltiplos contextos, culturas e formas de sociabilidade (Sarmiento; Pinto, 1997).

É nesse ponto que emerge a noção de culturas da infância. Para Sarmiento (2003), a infância não pode ser reduzida a etapa biológica nem a fase preparatória para a vida adulta, pois as crianças constroem universos simbólicos próprios, organizados a partir de interações, linguagens, imaginação e formas particulares de interpretar a realidade. Falar em culturas da infância significa, portanto, reconhecer que existem modos infantis de produzir sentido, partilhar experiências e construir referências coletivas. Essas culturas se formam no interior das relações sociais e se desenvolvem mediante processos de recepção, negociação, invenção e circulação simbólica.

Corsaro (2011) aprofunda essa formulação ao defender que as crianças não internalizam a cultura de modo passivo. Segundo o autor, elas participam de processos de 'reprodução interpretativa', apropriando-se de elementos do mundo social e reorganizando-os criativamente em seus grupos de pares. Essa perspectiva permite

compreender que a cultura infantil não constitui simples reflexo da cultura adulta, mas campo dinâmico de elaboração coletiva, no qual as crianças produzem significados, constroem vínculos e estabelecem formas próprias de participação social.

Nesse horizonte, a cultura infantil pode ser entendida como um campo de produção simbólica constituído nas relações entre crianças e entre crianças e adultos, no qual circulam linguagens, imaginários, objetos, gestos, combinações e modos de convivência. Trata-se de uma cultura processual, coletiva e dinâmica, cuja vitalidade decorre de sua capacidade de ser compartilhada, reconhecida e continuamente reinventada no interior dos grupos infantis.

Figura 5 – Cultura infantil



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecer que as brincadeiras ocupam posição expressiva nas culturas da infância, pois condensam linguagem, imaginação, interação e memória coletiva. Nessa condição, constituem uma das formas mais densas

de organização simbólica da experiência infantil, condensando linguagem, imaginação, interação e memória coletiva. É esse deslocamento que conduz, na seção seguinte, ao exame da cultura lúdica e da brincadeira como produção cultural.

2.2 Cultura lúdica e a brincadeira como produção cultural

A noção de cultura lúdica permite compreender que a brincadeira não se reduz a manifestação espontânea desvinculada do meio social. Embora a infância seja marcada por forte presença da imaginação, do jogo e da experimentação, os modos concretos de brincar se organizam em contextos culturais determinados. As crianças utilizam objetos, expressões, regras, personagens e enredos que circulam em seus grupos e em seus ambientes de convivência. Por essa razão, o brincar deve ser compreendido como prática socialmente construída, inscrita em repertórios compartilhados e historicamente situados.

Brougère (2010) oferece base decisiva para essa discussão ao afirmar que o brinquedo e a brincadeira se inserem em sistemas de significação produzidos socialmente. Para o autor, a cultura lúdica é formada por referências, códigos, formas de uso e modos de interação que tornam possível a entrada da criança no universo do brincar. Isso significa que ninguém brinca fora de um horizonte cultural. Mesmo quando inventa novas combinações, a criança mobiliza elementos disponíveis em seu meio, reelaborando-os conforme a situação, o grupo e a dinâmica da ação.

Essa perspectiva impede que a brincadeira seja tratada como prática abstrata, idêntica em qualquer tempo e lugar. Ao contrário, permite reconhecer a existência de variações culturais nos jogos, nos brinquedos, nas regras e nos modos de participação infantil. Também favorece a compreensão de que a cultura lúdica não constitui acervo fixo, mas campo dinâmico no qual permanência e transformação coexistem. Certas práticas persistem, outras se

reconfiguram, e novas formas de brincar emergem em diálogo com as condições históricas de cada contexto (Brougère, 2010).

No campo educacional, Kishimoto (2017) amplia essa formulação ao destacar que jogo, brinquedo e brincadeira não devem ser tomados como termos equivalentes sem distinção conceitual. Embora relacionados, esses elementos diferem quanto à forma, ao uso, ao contexto e à função na experiência infantil. Tal diferenciação é relevante porque afasta leituras simplificadoras e evidencia a complexidade do universo lúdico. Ao situar a brincadeira no interior de práticas educacionais e culturais mais amplas, Kishimoto (2017) reforça sua vinculação com processos de socialização, imaginação e construção simbólica.

A cultura lúdica forma-se, assim, por repertórios que circulam entre crianças e se mantêm vivos porque podem ser apropriados, modificados e compartilhados em diferentes situações. Canções, parlendas, jogos corporais, enredos de faz de conta, regras negociadas, personagens recorrentes e usos socialmente reconhecidos dos objetos integram esse patrimônio. Seu valor, contudo, não reside somente na herança recebida, mas na possibilidade contínua de reinvenção. A criança aprende a brincar com os outros, observa, imita, adapta, contesta e transforma, o que confere à cultura lúdica caráter processual e criativo.

Os elementos que compõem a cultura lúdica da infância podem ser visualizados na Figura 6.

Figura 6 – Cultura lúdica



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

Compreendida nessa perspectiva, a cultura lúdica permite explicar por que as brincadeiras tradicionais ocupam lugar expressivo no estudo da cultura infantil. Elas condensam memória social, regras partilhadas, circulação entre gerações e potência de reinvenção. Não constituem repertório marginal, mas uma das formas mais visíveis pelas quais a infância produz, preserva e transforma cultura. É a partir desse ponto que a análise das brincadeiras tradicionais se torna necessária.

2.3 Brincadeiras tradicionais como patrimônio cultural da infância

As brincadeiras tradicionais ocupam lugar expressivo no universo lúdico infantil porque condensam memória social,

circulação coletiva e continuidade cultural. Sua relevância não decorre de uma suposta fidelidade a uma origem imutável, mas da capacidade de permanecerem reconhecíveis ao longo do tempo, mesmo quando assumem novas formas em contextos distintos. Práticas como amarelinha, pular corda, roda cantada, pega-pega e esconde-esconde integram esse repertório e evidenciam que a cultura infantil se sustenta também por meio de experiências partilhadas que atravessam gerações.

Kishimoto (2017) contribui para essa compreensão ao situar as brincadeiras no encontro entre tradição lúdica, socialização e experiência educativa. Ao circular entre grupos infantis, essas práticas preservam ritmos, palavras, gestos, regras e formas de organização coletiva que continuam significativos para as crianças. Sua permanência, contudo, não implica rigidez formal. Cada grupo reinscreve a brincadeira em seu próprio contexto, ajustando combinações e produzindo novas marcas de uso sem romper o vínculo com o repertório já reconhecido socialmente.

Brougère (2010) amplia essa leitura ao mostrar que toda brincadeira se inscreve em uma cultura e, por isso, carrega significados socialmente produzidos. No caso das brincadeiras tradicionais, esses significados se manifestam não apenas nas ações visíveis, mas também nos códigos que orientam a entrada no jogo, a aceitação ou contestação de regras, o reconhecimento de papéis e a partilha de expectativas entre os participantes. Desse modo, a tradição lúdica não se reduz ao nome da brincadeira ou à repetição de sua sequência, mas envolve um conjunto de referências que torna possível sua circulação coletiva.

Além de sua dimensão histórica, as brincadeiras tradicionais desempenham função agregadora nas culturas infantis. Elas oferecem um repertório comum que favorece ingresso no grupo, reconhecimento mútuo e participação em experiências compartilhadas. Em muitos contextos, saber brincar de determinadas brincadeiras significa também saber conviver,

interpretar ritmos da interação, identificar momentos de espera, disputa, cooperação e tomada de vez. Nessa perspectiva, a tradição opera como linguagem social que sustenta pertencimento e continuidade simbólica entre crianças.

Algumas das brincadeiras tradicionais mais recorrentes no universo infantil podem ser sintetizadas na Figura 7.

Figura 7 – Brincadeiras tradicionais



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura mostra que as brincadeiras tradicionais compõem um repertório cultural compartilhado, transmitido e recriado nas experiências coletivas da infância.

Outro aspecto relevante reside em sua dimensão corporal, verbal e relacional. As ações corporais e verbais que sustentam essas brincadeiras mobilizam não apenas destrezas motoras, mas formas

de presença social e construção simbólica. Por isso, as brincadeiras tradicionais não devem ser analisadas sob chave nostálgica, e sim como práticas que continuam oferecendo às crianças possibilidades consistentes de interação, invenção e pertencimento.

2.4 Interação entre crianças, regras e reprodução interpretativa

A análise das brincadeiras tradicionais e da cultura lúdica exige considerar, com maior precisão, o papel das interações entre crianças. A brincadeira não se sustenta como prática cultural apenas porque contém elementos herdados ou formas reconhecíveis de organização simbólica. Sua permanência depende, sobretudo, de processos concretos de circulação entre pares, nos quais as crianças aprendem a entrar no jogo, a negociar posições, a interpretar comportamentos, a aceitar ou contestar regras e a manter a continuidade da ação coletiva. Nesse sentido, a cultura infantil não é mero acúmulo de conteúdos lúdicos, mas realidade social produzida na relação.

Corsaro (2011) oferece contribuição decisiva para esse entendimento ao formular a noção de reprodução interpretativa. Para o autor, as crianças não apenas reproduzem passivamente o mundo social; elas se apropriam de elementos da cultura disponível e os reorganizam de maneira criativa nos contextos de interação com seus pares. Esse processo aparece de modo particularmente visível nas brincadeiras, pois é nelas que as crianças testam possibilidades de participação, reelaboram expectativas sociais, constroem alianças, disputam sentidos e instituem formas próprias de convivência. Assim, brincar não significa copiar a cultura, mas reinterpretá-la coletivamente.

Tal interpretação permite observar que as regras das brincadeiras não funcionam apenas como imposições externas. Embora muitas práticas lúdicas já cheguem às crianças com alguma estrutura relativamente conhecida, a efetivação da brincadeira

depende de negociação situada. As crianças definem quem participa, ajustam critérios, decidem turnos, alteram combinações, resolvem impasses e constroem consensos provisórios que tornam a ação possível. Nesse processo, a regra não aparece como limite puramente restritivo, mas como mediação que organiza a experiência coletiva e torna viável a permanência do jogo. Há, portanto, uma dimensão social e política da brincadeira que não pode ser negligenciada.

Sarmento (2003) também contribui para essa discussão ao destacar que as culturas da infância se constituem na articulação entre imaginário, interação e produção simbólica. Isso significa que as crianças não apenas dividem um espaço físico ou um tempo comum, mas constroem, entre si, formas específicas de pertencimento e comunicação. Nas brincadeiras coletivas, esse pertencimento se manifesta na partilha de códigos, no reconhecimento mútuo, na aceitação de determinadas formas de entrada no grupo e na elaboração de experiências comuns. O grupo infantil, desse modo, não é cenário neutro, mas instância de produção cultural.

Além disso, a interação entre crianças favorece aprendizagens sociais que não podem ser separadas da dimensão lúdica. Ao brincar, a criança aprende a esperar, insistir, argumentar, ceder, competir, cooperar e lidar com frustrações decorrentes do próprio movimento coletivo. Entretanto, essas aprendizagens não devem ser tratadas de forma moralizante ou instrumental, como se a brincadeira existisse apenas para ensinar condutas. O ponto central é outro: a brincadeira constitui, em si mesma, uma prática social complexa, na qual as crianças se formam precisamente porque participam de relações vivas, instáveis e significativas com os outros.

A organização relacional das brincadeiras entre pares pode ser visualizada, de modo esquemático, na Figura 8.

Figura 8 – Estrutura social das brincadeiras



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura demonstra que a brincadeira não se desenvolve de modo aleatório, mas envolve processos de pertencimento, negociação, regras partilhadas e cooperação entre crianças.

A centralidade dessas interações confirma que a brincadeira constitui uma das formas mais expressivas de sociabilidade infantil. É precisamente por meio dessa sociabilidade que práticas tradicionais podem permanecer e, ao mesmo tempo, sofrer alterações. A permanência das brincadeiras tradicionais depende, portanto, da circulação social entre pares, o que coloca uma questão imediata: como essas práticas se reconfiguram quando as condições históricas se alteram.

2.5 Permanências e transformações das brincadeiras no tempo

As brincadeiras infantis se modificam historicamente, acompanhando alterações nas formas de vida, nos espaços de convivência, nos objetos disponíveis e nas mediações culturais de cada época. Isso significa que o universo lúdico da infância não pode ser compreendido como repertório fixo, apartado da história, mas como campo dinâmico que incorpora mudanças sem perder sua função de favorecer interação, imaginação e participação coletiva.

Brougère (2010) contribui para essa compreensão ao mostrar que a brincadeira se inscreve em uma cultura e, por isso, participa de suas transformações. Como prática cultural, o brincar expressa condições sociais concretas, sendo atravessado por linguagens, suportes materiais e formas de sociabilidade próprias de cada contexto. O repertório lúdico infantil, portanto, não se mantém alheio às mudanças do mundo social; ele se reorganiza em diálogo com elas.

Nesse cenário, as brincadeiras tradicionais permanecem relevantes não por repetirem literalmente uma forma anterior, mas porque conservam traços reconhecíveis enquanto se adaptam a novos contextos. Amarelinha, pular corda, esconde-esconde, pega-pega e roda cantada podem surgir com nomes diferentes, regras ajustadas, ritmos variados e novas referências culturais, sem perder sua inteligibilidade coletiva. A continuidade dessas práticas revela que a tradição lúdica se sustenta menos pela rigidez do formato do que pela capacidade de manter circulação social entre crianças.

Corsaro (2011) acrescenta a esse debate a noção de que a infância participa ativamente da transformação cultural. Ao reinterpretarem práticas lúdicas, as crianças não apenas recebem um legado, mas o reorganizam de acordo com suas experiências e condições de convivência. Por isso, as brincadeiras contemporâneas não devem ser tratadas como opostas, em termos absolutos, às tradicionais. Em muitos casos, há coexistência entre jogos corporais,

faz de conta, brinquedos industrializados e experiências mediadas por telas, o que evidencia a pluralidade da cultura lúdica infantil.

Essa discussão requer cautela analítica. Não se trata de idealizar um passado lúdico considerado mais autêntico, nem de supor que toda mudança represente enriquecimento automático da experiência infantil. O ponto central consiste em examinar como essas transformações incidem sobre a interação, a imaginação, a corporeidade e os modos de participação das crianças. A ludicidade permanece como linguagem constitutiva da infância, ainda que seus suportes e cenários se alterem historicamente.

As continuidades e reconfigurações das práticas lúdicas entre contextos tradicionais e contemporâneos podem ser observadas na Figura 9.

Figura 9 – Transformação das brincadeiras ao longo do tempo



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura evidencia que as brincadeiras infantis se transformam historicamente, sem que a ludicidade deixe de constituir linguagem fundamental da infância.

A análise dessas permanências e reconfigurações conduz, por consequência, a uma questão pedagógica relevante: o lugar que a escola atribui a esse patrimônio cultural em movimento. Se as brincadeiras constituem formas vivas de cultura infantil, a instituição educativa não pode tratá-las como elementos marginais da experiência da criança. É a partir desse ponto que a reflexão se aproxima do espaço escolar.

2.6 A cultura infantil e o lugar do brincar na escola

A relação entre cultura infantil e escola exige revisão de perspectivas pedagógicas que, durante longo período, atribuíram centralidade quase exclusiva à ordem, à antecipação de conteúdos formais e à condução adulta dos processos educativos. Em modelos dessa natureza, as brincadeiras tendiam a ocupar posição periférica ou a ser admitidas apenas como recurso funcional para o ensino. Quando a criança passa a ser reconhecida como sujeito cultural, contudo, essa lógica revela seus limites, pois desconsidera que a infância ingressa na escola já marcada por formas próprias de linguagem, interação e produção de sentidos.

Kishimoto (2017) sustenta que a brincadeira, em contexto educativo, não pode ser reduzida a adorno metodológico. Seu valor decorre do fato de integrar a experiência infantil e mobilizar imaginação, linguagem, participação e interação. Nessa perspectiva, a escola não deve apenas autorizar o brincar, mas reconhecê-lo como manifestação legítima da cultura da infância. Isso implica admitir que, ao brincar, a criança põe em circulação repertórios culturais, modos de comunicação e formas de apropriação do mundo que precisam ser considerados no trabalho educativo.

Esse reconhecimento não significa renunciar à intencionalidade pedagógica, mas redefinir seu horizonte. Quando a escola compreende as brincadeiras infantis como práticas culturais, amplia sua capacidade de escuta, observação e interlocução com os modos pelos quais as crianças significam a realidade. O espaço educativo deixa, então, de operar como instância de ruptura entre a experiência escolar e a experiência social da infância, passando a constituir-se como lugar de continuidade, ampliação e ressignificação dessas vivências.

Sarmento (2003) contribui para essa reflexão ao mostrar que as culturas da infância são atravessadas por imaginários, linguagens e práticas que não podem ser lidos apenas a partir de categorias adultocêntricas. A criança não chega à escola como matéria indiferenciada a ser moldada, mas como sujeito que já participa de universos simbólicos constituídos por brincadeiras, cantigas, personagens, disputas, cooperação e invenções. Ignorar essa densidade cultural empobrece a própria ação pedagógica e limita a possibilidade de diálogo entre educação e experiência infantil.

Nessa direção, o brincar na escola articula aprendizagem, interação social, exploração do ambiente e criatividade. Quando a cultura lúdica é legitimada no contexto educativo, a criança encontra condições mais consistentes para experimentar, construir vínculos e produzir conhecimento em diálogo com sua própria linguagem. A escola, assim, não substitui a cultura infantil por uma racionalidade externa à infância, mas pode potencializar experiências que já se constituem no universo das crianças.

A presença do brincar na escola, em suas múltiplas dimensões formativas, pode ser sintetizada na Figura 10.

Figura 10 – Brincar na escola



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura mostra que a escola pode constituir-se como espaço de reconhecimento da cultura infantil quando acolhe o brincar em sua pluralidade de experiências.

Essa discussão prepara o desdobramento do capítulo seguinte. Se, até aqui, a análise evidenciou que a brincadeira integra a cultura infantil e requer reconhecimento no espaço escolar. Reconhecer a brincadeira como prática cultural exige que a escola vá além da autorização: requer organização deliberada de tempos, espaços e intervenções que sustentem a experiência lúdica como eixo pedagógico, tema que o capítulo seguinte desenvolve.

2.7 Síntese analítica

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que as brincadeiras tradicionais integram a cultura infantil como práticas sociais e simbólicas por meio das quais as crianças compartilham referências, constroem pertencimento e produzem sentidos em interação com seus pares. Nessa perspectiva, o brincar revela-se forma de produção cultural da infância, inscrita em contextos sociais e simbólicos que o definem como prática coletiva, não como manifestação individual.

Também se evidenciou que a infância não pode ser tratada como condição homogênea nem como etapa definida pela falta em relação ao adulto. As crianças participam ativamente da construção de culturas próprias, marcadas por imaginação, linguagem, criatividade, regras compartilhadas e modos específicos de sociabilidade. Nesse quadro, as brincadeiras tradicionais assumem relevo por articularem memória social, circulação coletiva e capacidade de reinvenção nas relações entre crianças (Sarmiento, 2003; Sarmiento; Pinto, 1997).

Ao aproximar essa discussão do contexto escolar, o capítulo sustenta que a escola precisa reconhecer a cultura lúdica como dimensão legítima da experiência infantil. Isso implica compreender que o brincar não ocupa lugar periférico no cotidiano educativo, mas expressa repertórios culturais que já constituem a vida social das crianças e, por essa razão, exigem acolhimento pedagógico consequente.

Consolida-se, assim, a tese de que as brincadeiras tradicionais são formas vivas da cultura infantil, transmitidas, partilhadas e transformadas nas interações entre crianças. Esse entendimento prepara a passagem para o capítulo seguinte, no qual a análise se voltará às mediações pedagógicas capazes de sustentar, ampliar e qualificar a experiência do brincar na Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003. DOI: 10.15210/caduc.vi21.1467.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

CAPÍTULO III

O papel do professor nas atividades lúdicas

Micaelly Andrade Monteiro

<https://orcid.org/0009-0007-2006-6655>

Valquíria Rodrigues Dias

<https://orcid.org/0009-0007-0845-4997>

Danielly Baptista da Silva

<https://orcid.org/0009-0001-2533-3122>

Valquíria Mendes Marques

<https://orcid.org/0009-0002-8617-744X>

Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-03

Introdução

A presença do brincar na Educação Infantil impõe uma questão pedagógica de elevada relevância: qual é, afinal, o lugar do professor em experiências que se caracterizam pela iniciativa, pela imaginação e pela participação ativa das crianças? Tal indagação ganha consistência quando se reconhece que a brincadeira, embora constitua linguagem própria da infância, não se desenvolve de forma dissociada das condições institucionais em que ocorre. Na escola, o brincar se realiza em tempos definidos, espaços organizados, materiais disponibilizados e relações mediadas por adultos que interpretam, acompanham e reconfiguram o cotidiano pedagógico.

Sob esse ângulo, à docência na Educação Infantil não pode ser compreendida nem pela chave do controle excessivo, que subordina a brincadeira a finalidades externas, nem pela lógica da omissão, que supõe bastar a livre ocorrência das ações infantis para

que experiências formadoras se consolidem. O que se exige do professor é uma atuação capaz de sustentar o protagonismo da criança sem renunciar à intencionalidade educativa que define o trabalho pedagógico. Desse equilíbrio decorre a necessidade de compreender a mediação docente como prática de observação, planejamento, organização e intervenção criteriosa.

É nesse horizonte que o presente capítulo se inscreve. Seu propósito consiste em analisar de que modo a atuação do professor qualifica as atividades lúdicas na Educação Infantil, não para converter o brincar em mecanismo didático rigidamente conduzido, mas para ampliar suas possibilidades de aprendizagem, interação e desenvolvimento. Assim, A docência, nessa perspectiva, lê a infância, organiza contextos e interpreta pedagogicamente aquilo que emerge das experiências brincantes.

3.1 O professor como mediador das experiências lúdicas

A compreensão do professor como mediador exige afastar duas imagens recorrentes e igualmente empobrecedoras da docência na Educação Infantil. A primeira é a do adulto que controla o brincar, definindo rigidamente suas regras, seu tempo, seus resultados e seu significado pedagógico. A segunda é a do profissional que apenas assiste à brincadeira, como se a presença docente devesse ser neutralizada para garantir espontaneidade. Em ambos os casos, perde-se a complexidade do trabalho pedagógico. A mediação não equivale nem à direção total nem à ausência. Ela corresponde à capacidade de produzir condições para que a criança brinque mais, melhor e com maior densidade de interação, imaginação e descoberta.

Oliveira (2002) assinala que a prática educativa na infância demanda intencionalidade, leitura do desenvolvimento e organização de situações que promovam experiências formadoras. No campo lúdico, isso significa reconhecer que a brincadeira,

embora nasça da ação infantil, não se realiza em vazio institucional. Ela ocorre em espaços organizados, com tempos distribuídos, materiais selecionados e relações sociais marcadas pela presença adulta. Kishimoto (2017), ao discutir as interfaces entre jogo, brinquedo, brincadeira e educação, demonstra que a inserção do brincar na escola não autoriza sua domesticação, mas tampouco elimina a responsabilidade pedagógica do professor. O desafio está em sustentar a lógica lúdica sem dissolver o compromisso educativo.

Essa compreensão encontra respaldo normativo no RCNEI, quando o documento atribui ao professor a tarefa de organizar ambientes, materiais e experiências adequadas às necessidades das crianças, bem como de observar e interagir de modo sensível com seus processos de desenvolvimento (Brasil, 1998). A BNCC, por sua vez, reforça que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se não se efetivam de forma abstrata, mas por meio de contextos pedagógicos intencionalmente produzidos (Brasil, 2018). Em consequência, a mediação docente não restringe o brincar; ela constitui uma condição para sua ampliação qualitativa.

Os estudos mais recentes aprofundam esse entendimento ao aproximar mediação, formação docente e experiências corporais da pequena infância. Camargo e Dornelles (2023) mostram que brincar, corpo e movimento não podem ser tratados como dimensões secundárias da docência, pois integram a própria formação do professor que atua com crianças pequenas. Sousa e Gomes (2025), ao discutirem o papel das docentes nas brincadeiras com bebês e crianças pequenas, evidenciam que a presença adulta se torna pedagogicamente potente quando se orienta por escuta, responsividade e atenção aos modos infantis de participação. A mediação, assim, deixa de ser comando e passa a ser presença interpretativa.

Figura 11 – Relação entre professor, criança, brincadeira, aprendizagem e interação



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura evidencia que a ação docente não se sobrepõe à criança nem substitui a brincadeira; ela conecta condições de participação, interação e aprendizagem no interior da experiência lúdica.

3.2 Observação das crianças e identificação de interesses

Toda mediação consistente tem início na observação, antes de qualquer intervenção direta. Na Educação Infantil, observar não corresponde a vigiar comportamentos nem a recolher dados esparsos para fins burocráticos. Trata-se de exercício interpretativo por meio do qual o professor acompanha gestos, falas, preferências, conflitos e invenções das crianças, procurando compreender aquilo que mobiliza seus interesses e organiza seus modos de agir.

Barbosa e Horn (2008) defendem que o cotidiano pedagógico deve ser construído a partir de uma escuta qualificada da infância. Isso significa admitir que o planejamento escolar não pode ser inteiramente produzido antes do encontro com as crianças. Há um conhecimento que emerge da observação do grupo, de suas linguagens e de seus percursos de exploração.

Desse modo, o professor interpreta o brincar como linguagem social e cognitiva, e não como simples passatempo. Ao observar uma brincadeira de faz de conta, uma montagem com blocos, uma disputa por objetos ou a repetição insistente de determinado gesto, o docente acessa indícios do repertório cultural, das curiosidades, das tensões relacionais e das hipóteses infantis sobre o mundo.

No RCNEI, a observação aparece articulada à organização do trabalho pedagógico, justamente porque dela depende a adequação das propostas, dos materiais e das intervenções (Brasil, 1998). Não se trata, portanto, de etapa lateral da docência, mas de um de seus fundamentos. A observação sensível permite perceber quando uma brincadeira está em expansão, quando se encontra empobrecida, quando um conflito demanda sustentação pedagógica ou quando um material já não responde às investigações do grupo.

Os estudos contemporâneos voltados às turmas de bebês e crianças bem pequenas reforçam esse ponto. Pezzi et al. (2024) discutem que brincar e ensinar não constituem atividades isoladas nesse segmento, pois a leitura atenta dos gestos e ritmos infantis redefine a própria ação docente. Sousa e Gomes (2025) mostram, na mesma direção, que o professor precisa reconhecer formas não verbais de participação, especialmente quando trabalha com crianças muito pequenas, cuja inserção lúdica ocorre por meio do corpo, do olhar, da aproximação e da exploração sensorial.

Observa-se, assim, que a identificação de interesses não depende de declarações explícitas da criança; ela exige leitura refinada das expressões infantis em sua pluralidade.

É oportuno representar esse encadeamento em forma de ciclo pedagógico.

Figura 12 – Observação das crianças, identificação de interesses, planejamento, organização do espaço, mediação e registro pedagógico



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura evidencia que a observação não encerra o trabalho do professor; ela inaugura um movimento contínuo de interpretação, planejamento, mediação e documentação pedagógica.

3.3 Planejamento pedagógico do brincar

Uma das falsas oposições mais persistentes no debate educacional consiste em contrapor brincar e planejamento, como se a presença de intencionalidade anulasse a liberdade da criança. Tal oposição fragiliza a compreensão da Educação Infantil, pois

confunde planejamento com rigidez. Planejar o brincar não significa prescrever cada ação, determinar resultados fechados ou converter a atividade lúdica em tarefa escolarizada. Significa, isto sim, organizar tempos, materiais, convites, possibilidades e contextos nos quais a iniciativa infantil possa florescer com maior riqueza.

Oliveira (2002) sustenta que a prática pedagógica na infância demanda intencionalidade educativa articulada ao desenvolvimento infantil. Já Barbosa e Horn (2008) mostram que o cotidiano da Educação Infantil se estrutura por projetos e percursos abertos, nos quais o professor conjuga objetivos pedagógicos e disponibilidade para acolher o inesperado. Essa chave interpretativa é especialmente fecunda para o brincar: há intencionalidade na escolha do que oferecer, no modo de apresentar materiais, na composição dos agrupamentos, na definição dos tempos e na leitura posterior do que ocorreu, ainda que o desenrolar da brincadeira não possa ser completamente previsto.

Kishimoto (2017) contribui para esse debate ao demonstrar que o valor educativo da brincadeira não decorre de sua instrumentalização, mas de sua potência própria. Por isso, o professor precisa planejar sem colonizar a ação lúdica. Em vez de perguntar exclusivamente o que a criança aprenderá ao final da proposta, torna-se mais produtivo indagar que experiências serão possibilitadas, que linguagens poderão emergir, que interações serão favorecidas e que repertórios serão mobilizados.

A BNCC reforça esse entendimento ao situar o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, integrando-o à organização dos campos de experiências sem reduzi-lo a conteúdo fechado (Brasil, 2018). Nessa formulação, a docência assume caráter relacional e contextual: planeja-se para garantir experiências, não para antecipar mecanicamente desempenhos. Assim, o professor constrói um planejamento vivo, capaz de sustentar intencionalidade sem aprisionar a infância.

3.4 Organização dos espaços, tempos e materiais

Na Educação Infantil, o ambiente não constitui cenário neutro. Ele participa ativamente da experiência educativa. Horn (2004) demonstra que os espaços comunicam expectativas, organizam relações, convidam a certas ações e inibem outras. Dizer, portanto, que o professor media o brincar implica reconhecer que a mediação também se realiza na configuração material do cotidiano. A forma como a sala se organiza, os cantos que se constituem, a acessibilidade dos objetos, a circulação possível entre áreas e a qualidade estética do ambiente afetam diretamente os modos de brincar.

Quando os espaços são homogêneos, pouco desafiadores e excessivamente centralizados na lógica do adulto, as brincadeiras tendem a empobrecer. Em contrapartida, ambientes que oferecem áreas diferenciadas de leitura, construção, movimento, arte e faz de conta favorecem iniciativas múltiplas, encontros entre linguagens e ampliação do repertório infantil. O professor, nesse caso, não medeia apenas pela palavra ou pela intervenção direta; medeia também ao desenhar materialmente condições de exploração.

O RCNEI já indicava que tempo, espaço e materiais compõem dimensões estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil (Brasil, 1998). Isso significa que a escolha dos objetos não pode obedecer a critérios aleatórios ou meramente decorativos. Materiais abertos, diversificados e acessíveis tendem a provocar investigações mais complexas do que recursos excessivamente fechados. Do mesmo modo, a distribuição do tempo interfere no aprofundamento das ações infantis. Brincadeiras interrompidas prematuramente por rotinas fragmentadas perdem densidade simbólica e relacional.

Os estudos recentes ampliam esse debate ao evidenciar a relação entre corpo, movimento e docência. Camargo e Dornelles (2023) assinalam que a formação do professor de crianças pequenas precisa considerar a centralidade do corpo nas experiências

brincantes. Tal formulação desloca a organização do ambiente para além da disposição de móveis e objetos, alcançando também a criação de contextos em que a criança possa mover-se, experimentar ritmos, testar equilíbrios, explorar texturas e produzir gestualidades próprias. Nessa direção, a organização dos espaços não é aspecto periférico do planeamento; ela constitui o próprio tecido material da ação pedagógica.

A inserção da figura abaixo reforça visualmente esse argumento.

Figura 13 – Organização dos espaços da sala para leitura, construção, movimento, brincadeira simbólica e arte



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura evidencia que o espaço participa da mediação docente ao oferecer convites diferenciados de exploração, interação e imaginação.

3.5 A intervenção do professor durante a brincadeira

A intervenção do professor no curso da brincadeira constitui um dos pontos mais delicados do trabalho pedagógico na Educação Infantil, porque exige discernir quando a presença adulta favorece a continuidade da experiência infantil e quando passa a restringi-la. Não se trata, portanto, de intervir sempre nem de se retirar sistematicamente, mas de reconhecer que a qualidade da ação docente depende da leitura atenta da situação vivida. Em contextos lúdicos, a entrada do professor torna-se pedagogicamente pertinente quando contribui para sustentar interações, ampliar possibilidades de exploração, favorecer a participação de crianças menos inseridas no grupo ou apoiar a elaboração de impasses que emergem no próprio desenvolvimento da brincadeira.

Nessa direção, Kishimoto (2017) oferece base teórica consistente ao sustentar que a presença do professor no brincar precisa preservar a lógica da atividade lúdica. Isso significa que a intervenção não deve deslocar o centro da ação para o adulto, nem converter a brincadeira em exercício orientado por respostas previamente esperadas. Sua função consiste, antes, em introduzir elementos que enriqueçam o percurso já em andamento, como a oferta de novos materiais, a ampliação do vocabulário em circulação, a retomada de uma questão colocada pelas crianças ou a criação de condições para que o enredo alcance maior densidade simbólica e relacional.

A formulação teórica ganha maior nitidez quando observada em situações nas quais a ação docente não interrompe a brincadeira, mas cria condições para seu aprofundamento simbólico.

BOX 1. PRÁTICA EM FOCO |

Ampliação do enredo e oferta de materiais

A cena:

No espaço de brincadeira simbólica, três crianças brincam de restaurante, mas o enredo começa a perder força e a interação se fragmenta. O professor se aproxima e, em vez de assumir o controle da situação, coloca um bloco de notas e um lápis no balcão, perguntando em tom discreto: 'Alguém vai anotar os pedidos dos clientes?'. As crianças, então, reorganizam a brincadeira, distribuem novos papéis e retomam a interação com maior envolvimento.

Análise pedagógica:

Nessa situação, a intervenção não desloca o centro da ação para o adulto nem redefine a brincadeira a partir de um roteiro externo. O que ocorre é a introdução de um elemento material e discursivo que amplia o enredo já iniciado, favorecendo sua continuidade. A oferta de objetos, a ampliação do vocabulário em circulação e a inserção de uma questão pertinente podem conferir maior densidade simbólica e relacional ao brincar sem descaracterizar sua lógica infantil.

Situações dessa natureza evidenciam que a intervenção qualificada se realiza por acréscimo de possibilidades, e não por substituição da iniciativa infantil.

Sob esse prisma, intervir adequadamente pressupõe compreender que a brincadeira possui dinâmica própria, mas não se desenvolve de forma homogênea ou sem tensões. Há momentos em que o grupo necessita de apoio para reorganizar papéis, negociar

regras, incluir parceiros ou sustentar narrativas que começam a se fragmentar. Oliveira (2002) assinala que a ação educativa na infância requer leitura do desenvolvimento e sensibilidade relacional, o que permite compreender a intervenção não como correção imediata da conduta infantil, mas como acompanhamento qualificado dos processos em curso.

BOX 2. DIÁRIO DE SALA DE AULA

Mediação de conflitos no faz de conta

A cena:

Duas crianças disputam a única fantasia de médico da sala, puxando a roupa uma da outra e tentando assumir o mesmo papel na brincadeira. Em vez de recolher a fantasia para interromper o impasse, a professora se aproxima e diz: 'Neste hospital que vocês estão construindo, nós precisamos de um cirurgião e de um pediatra. Como podemos dividir os plantões dessa roupa?'. As crianças interrompem a disputa, refletem e começam a negociar o tempo de uso e a organização dos papéis.

Análise pedagógica:

Nessa situação, o conflito não é tratado como obstáculo a ser imediatamente suprimido, mas como parte constitutiva da elaboração social da brincadeira. A intervenção docente não elimina a tensão; ela a reinscreve em um campo de negociação, escuta e reorganização dos lugares de participação. Com isso, o impasse deixa de empobrecer a experiência e passa a operar como ocasião de crescimento relacional e simbólico.

Exemplos como esse permitem compreender que nem toda instabilidade compromete a brincadeira; em muitos casos,

desacordos e reorganizações constituem parte de sua própria dinâmica social.

Quando duas crianças disputam um papel em uma brincadeira simbólica, por exemplo, o professor não precisa eliminar prontamente o conflito; pode transformá-lo em oportunidade de negociação, escuta e construção de formas mais complexas de participação coletiva.

Esse ponto é particularmente relevante porque, no cotidiano institucional, ainda persiste a tendência de associar intervenção docente à supressão de tensões. No entanto, nem toda instabilidade prejudica a brincadeira. Em muitos casos, impasses, desacordos e reorganizações constituem parte do próprio processo de elaboração social da experiência lúdica. A ação pedagógica torna-se mais consistente quando o professor distingue conflitos que empobrecem a participação daqueles que podem ser sustentados como ocasião de crescimento relacional. Intervir, nesse caso, significa oferecer apoio para que a brincadeira prossiga com maior potência, e não a encerrar em nome de uma ordem exterior ao processo infantil.

Os estudos de Sousa e Gomes (2025) aprofundam essa discussão ao evidenciar que, com bebês e crianças pequenas, a intervenção docente assume forte dimensão responsiva. Muitas vezes, o professor não ingressa na brincadeira por meio de comandos verbais ou orientações diretas, mas pela escuta do gesto, pela atenção ao ritmo da criança, pela continuidade dada a uma iniciativa emergente ou pela oferta de condições materiais que prolonguem sua exploração.

Essa forma de presença pedagógica torna-se mais compreensível quando examinada em situações nas quais a intervenção ocorre menos pela direção verbal e mais pelo acompanhamento sensível da ação infantil.

BOX 3. PRÁTICA EM FOCO

Mediação responsiva com bebês

A cena:

Um bebê está sentado no chão, batendo repetidamente um bloco de madeira para explorar o som produzido. O professor observa a ação e, em vez de interrompê-la ou transformá-la em comando verbal, senta-se ao lado da criança com um objeto de material diferente. Em seguida, reproduz o gesto no mesmo ritmo, criando uma espécie de diálogo sonoro e ampliando a investigação iniciada pelo bebê.

Análise pedagógica:

Nesse caso, a intervenção docente se organiza por responsividade. O professor não ingressa na experiência para redirecioná-la, mas para acompanhá-la a partir de sua lógica emergente. A pertinência da ação pedagógica decorre da capacidade de reconhecer o gesto da criança, sustentar sua continuidade e ampliar a exploração em curso com sensibilidade relacional e atenção ao ritmo da experiência infantil.

Nesses contextos, a qualidade da intervenção não se mede pela intensidade da condução adulta, mas pela precisão com que o professor acompanha e prolonga iniciativas já desencadeadas pela criança.

A pertinência da ação docente, nesses casos, não se mede pela intensidade da condução adulta, mas pela capacidade de reconhecer a direção da experiência infantil e acompanhá-la com sensibilidade.

Em formulação convergente, Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) indicam que a docência se qualifica quando a professora também se compreende como sujeito em formação na relação com o brincar. Isso significa que a intervenção não deriva de protocolo

fixo nem de repertório mecânico de respostas, mas de um saber profissional que se constrói na reflexão sobre a prática, na escuta do grupo e na análise das situações concretas. Desse modo, a intervenção do professor durante a brincadeira deve ser compreendida menos como ato de comando e mais como gesto pedagógico situado, cuja finalidade é sustentar a riqueza da experiência infantil sem deslocar dela o protagonismo da criança.

3.6 Registro pedagógico e avaliação das experiências lúdicas

O valor pedagógico do brincar nem sempre se torna imediatamente visível nos modos tradicionais de acompanhamento escolar. Como as experiências lúdicas não se organizam segundo produtos padronizados, respostas únicas ou desempenhos de rápida mensuração, frequentemente são subestimadas nos processos de documentação e avaliação. Esse deslocamento exige revisão conceitual importante: registrar a brincadeira não significa submetê-la à lógica burocrática do controle, mas construir instrumentos que permitam ao professor interpretar com maior densidade os percursos infantis e, a partir deles, reorientar o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o registro não se confunde com a observação em seu momento inicial. Observar corresponde a acompanhar a criança no curso da experiência, reconhecendo interesses, gestos, tensões, repertórios e modos de participação. Registrar, por sua vez, implica transformar essa leitura em documentação pedagógica, isto é, em memória analítica do vivido.

Barbosa e Horn (2008) assinalam que a documentação do cotidiano permite revisitar processos, identificar continuidades, reconhecer recorrências e reconfigurar o planejamento. Seu sentido, portanto, não está na acumulação dispersa de evidências, mas na produção de inteligibilidade sobre o que o grupo experiencia no interior das práticas educativas.

Na Educação Infantil, essa documentação pode assumir diferentes formas, como anotações descritivas, fotografias, narrativas breves, transcrições de falas, registros de cenas significativas e mapas de acompanhamento. O que lhes confere valor pedagógico não é o suporte em si, mas a interpretação que possibilitam. Por meio deles, o professor volta à experiência já vivida para perceber deslocamentos, persistências, formas de interação, ampliações imaginativas e necessidades do grupo que, sem esse trabalho de sistematização, tenderiam a dissolver-se na sucessão cotidiana das atividades.

Essa compreensão repercute diretamente na avaliação. O RCNEI já recusava modelos classificatórios e defendia acompanhamento processual, contínuo e contextualizado do desenvolvimento infantil (Brasil, 1998). A BNCC, em formulação convergente, reforça a necessidade de considerar os modos de participação da criança, seus direitos de aprendizagem e os contextos significativos nos quais ela convive, explora, brinca e se expressa (Brasil, 2018). Assim, avaliar experiências lúdicas não consiste em medir rendimento nem em verificar resultados imediatos, mas em compreender como a criança participa, negocia, imagina, explora, simboliza, comunica-se e amplia suas formas de inserção no grupo.

Os estudos de Pezzi et al. (2024) tornam essa discussão ainda mais relevante ao mostrar que, em turmas de bebês e crianças bem pequenas, a documentação pedagógica assume função decisiva, uma vez que muitos percursos infantis se expressam predominantemente por gestos, deslocamentos, ritmos, explorações sensoriais e formas não verbais de interação. Nesses casos, registrar torna-se modo de tornar visível aquilo que, sem atenção metodológica, poderia ser erroneamente interpretado como ausência de aprendizagem.

Sousa e Gomes (2025), de modo convergente, evidenciam que o acompanhamento das brincadeiras permite não só compreender melhor os movimentos das crianças, mas também revisar a própria

atuação docente, ajustando tempos, materiais, propostas e modos de presença pedagógica.

Desse modo, registro e avaliação integram o movimento reflexivo da docência e não se situam fora dele. Ao documentar a brincadeira e interpretá-la processualmente, o professor não encerra a experiência infantil em categorias fixas; ele produz condições para compreendê-la com maior precisão e para decidir, com mais consistência, os encaminhamentos do trabalho pedagógico. A avaliação, assim compreendida, constitui prática de leitura, memória e replanejamento do cotidiano na Educação Infantil, e não mecanismo externo de aferição de resultados. A figura seguinte pode ser inserida como síntese visual da seção.

Figura 14 – Papel do professor no brincar: planejamento, mediação, organização do ambiente, observação e avaliação pedagógica



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A figura evidencia que a avaliação não constitui etapa isolada nem procedimento externo à prática, mas parte de um circuito reflexivo em que documentação, planejamento e intervenção se articulam continuamente no acompanhamento das experiências infantis.

3.7 Síntese analítica

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permite compreender que a docência nas atividades lúdicas da Educação Infantil se define menos pela condução direta da brincadeira do que pela capacidade de criar condições para que ela se realize com densidade formativa. O professor ocupa, nesse processo, uma posição estruturante, mas essa centralidade não autoriza a substituição da iniciativa infantil por comandos externos. Ao contrário, sua especificidade reside em sustentar contextos pedagógicos nos quais a criança possa explorar, imaginar e atribuir sentidos ao que vive.

Sob esse prisma, o papel docente revela-se inseparável de uma racionalidade pedagógica que articula escuta, leitura das situações, organização do cotidiano e interpretação dos processos infantis. A qualidade do trabalho do professor não se mede pela intensidade com que dirige a ação da criança, mas pela consistência com que lê o grupo, seleciona materiais, configura ambientes, acompanha interações, reconhece tensões produtivas e transforma a experiência vivida em objeto de reflexão pedagógica. A docência, assim compreendida, não atua à margem da infância nem em oposição a ela; inscreve-se como prática que acolhe sua lógica própria e a converte em campo legítimo de formação.

O problema orientador deste capítulo encontra resposta, portanto, na compreensão de que a mediação pedagógica se torna qualificada quando preserva o protagonismo infantil sem abdicar da responsabilidade educativa. Nessa direção, o brincar mantém sua

natureza imaginativa, relacional e exploratória, mas passa a ser sustentado por um trabalho docente que lhe confere continuidade, profundidade e inteligibilidade pedagógica. É precisamente essa articulação entre experiência infantil e intencionalidade educativa que prepara a passagem para o capítulo seguinte, no qual a análise poderá avançar para a inserção do brincar no currículo da Educação Infantil e para sua compreensão no interior dos marcos normativos e pedagógicos que orientam a prática escolar.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Luciana Cruz de Pinho. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e91617, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e77386, 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEZZI, Fernanda A. S. et al. As atividades do brincar e do ensinar em turmas de bebês e crianças bem pequenas. *Revista Brasileira de Educação*, 2024.

SOUSA, Luíza Ferreira de; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Papel das Docentes nas Brincadeiras com Bebês e Crianças Pequenas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 50, e144167, 2025.

CAPÍTULO IV

A BNCC e a organização curricular do brincar na Educação Infantil

Micaelly Andrade Monteiro

<https://orcid.org/0009-0007-2006-6655>

Danielly Baptista da Silva

<https://orcid.org/0009-0001-2533-3122>

Carla Adriana da Silva Martins Struck

<https://orcid.org/0009-0000-3379-5530>

Raquel Rocha Drews Valadares

<https://orcid.org/0009-0005-9153-4685>

Luiza Savelli dos Santos

<https://orcid.org/0009-0008-6159-323X>

Doi-individual: 10.47538/AC-2026.38-04

Introdução

A valorização do brincar na Educação Infantil não se sustenta unicamente por sua ampla aceitação no campo pedagógico ou por sua presença frequente na rotina das instituições. Seu reconhecimento ganha densidade quando se converte em orientação curricular formal, capaz de ordenar práticas, tempos, espaços e intencionalidades educativas. É nesse plano que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, assume papel decisivo, ao inscrever o brincar no núcleo da organização pedagógica da etapa, em articulação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e com os campos de experiências (Brasil, 2018).

Essa inscrição normativa se apoia em um percurso anterior. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, já atribuía à brincadeira papel relevante na formação das crianças pequenas, articulando-a às múltiplas linguagens, à imaginação e às interações cotidianas (Brasil, 1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, reforçaram essa concepção ao definir interações e brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). A BNCC (Brasil, 2018) recolhe esse acúmulo e o reorganiza em formulação curricular nacional mais sistematizada.

A importância da Base, portanto, não reside na simples enumeração de direitos ou objetivos. O que merece exame mais detido é a maneira pela qual o documento estrutura a Educação Infantil sem reproduzir a lógica disciplinar característica de etapas posteriores. Em vez de conteúdos fragmentados, a proposta curricular se organiza por experiências, relações, práticas de participação e processos de desenvolvimento que reconhecem a infância em sua especificidade histórica, social e cultural (Brasil, 2018).

Oliveira (2010) oferece contribuição particularmente fecunda para essa compreensão ao defender que o currículo da Educação Infantil deve ser entendido como conjunto de práticas que articulam experiências infantis e saberes culturais em contextos institucionalmente organizados. Sob esse entendimento, a BNCC (Brasil, 2018) não pode ser reduzida a grade de conteúdos antecipados, pois sua racionalidade se ancora em formas de inserção da criança no mundo que passam pelo corpo, pela linguagem, pela convivência, pela imaginação e pela exploração.

A partir dessa base, o brincar deixa de comparecer como recomendação genérica sobre a infância e passa a integrar de modo explícito a ordenação pedagógica da etapa. É essa passagem, do reconhecimento amplo à inscrição curricular, que confere ao

documento relevo particular para a pedagogia da infância e para a interpretação do trabalho educativo com crianças pequenas (Brasil, 2018).

4.1 A BNCC e a organização curricular da Educação Infantil

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta a Educação Infantil a partir de uma configuração própria no interior da Educação Básica. Em lugar da organização por áreas e componentes, adota dois eixos estruturantes, interações e brincadeira, articulados a seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a cinco campos de experiências. Essa opção revela uma concepção pedagógica segundo a qual a formação das crianças pequenas se realiza em experiências integradas, socialmente situadas e institucionalmente mediadas, e não em sequências de conteúdos desconectados da vida infantil.

Essa formulação guarda continuidade com as DCNEI (Brasil, 2009), que já haviam definido a criança como sujeito histórico e de direitos, constituído nas relações sociais e produtor de cultura. O diálogo entre os dois documentos se mostra particularmente expressivo nesse ponto, pois ambos recusam a compreensão da Educação Infantil como preparação subordinada ao Ensino Fundamental. O que se afirma, em ambos os casos, é a necessidade de uma organização pedagógica coerente com os modos próprios de ser, agir e aprender da infância (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A organização da Educação Infantil na BNCC, estruturada em torno de experiências fundamentais da infância, pode ser visualizada na Figura 15.

Figura 15 – Educação Infantil e campos de experiências na BNCC



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura sintetiza a organização da Educação Infantil na BNCC, evidenciando que o trabalho pedagógico da etapa se estrutura por experiências amplas e articuladas, nas quais o brincar se insere de forma transversal.

A representação visual cumpre função importante porque torna perceptível que os campos de experiências não operam como blocos estanques. A própria BNCC (Brasil, 2018) os define como forma de acolher situações concretas da vida cotidiana das crianças, articulando seus saberes aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural. O currículo da etapa, sob essa formulação, passa a ser compreendido como tessitura pedagógica em que linguagem, corpo, imaginação, convivência, sensibilidade e exploração do mundo comparecem em permanente relação.

O RCNEI (Brasil, 1998), embora produzido em outra conjuntura política e normativa, já indicava preocupação semelhante ao reconhecer a importância das múltiplas linguagens, das brincadeiras e da articulação entre educar e cuidar. A BNCC (Brasil,

2018) retoma esse acúmulo e lhe confere sistematização curricular mais precisa. O resultado é uma definição mais nítida da etapa, sem submissão da infância a moldes escolares inadequados à sua natureza pedagógica.

Oliveira (2010), ao discutir currículo na Educação Infantil, sustenta que o trabalho pedagógico exige seleção e organização de práticas capazes de ampliar experiências e saberes infantis. Essa formulação permanece adequada para compreender a BNCC (Brasil, 2018), pois evidencia que a intencionalidade docente não desaparece quando o currículo se organiza por experiências. Ela se desloca para a criação de contextos, para a observação das crianças e para a construção institucional de ambientes, materiais e interações coerentes com os objetivos formativos da etapa.

O documento, portanto, não autoriza improvisação nem espontaneísmo pedagógico. Direitos, campos e objetivos reclamam acompanhamento, escolhas institucionais e coerência formativa. Nesse ordenamento, o brincar assume posição inequívoca, pois não figura como complemento recreativo, mas como dimensão constitutiva do próprio currículo da Educação Infantil (Brasil, 2018).

4.2 O brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento

Na BNCC, o brincar integra o conjunto dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados às crianças na Educação Infantil. Ao afirmar que elas têm o direito de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes tempos, espaços e com distintos parceiros, o documento confere ao tema estatuto curricular explícito (Brasil, 2018). O brincar, sob essa formulação, deixa de ser atividade tolerada entre tarefas consideradas centrais e passa a constituir experiência formativa legitimada pela própria normatividade educacional.

Esse estatuto mantém estreita relação com as DCNEI (Brasil, 2009), que fixaram interações e brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas. A aproximação entre as Diretrizes e a Base impede interpretações simplificadoras, como se a valorização do brincar tivesse surgido apenas com o documento de 2018. O que se observa é um processo de consolidação normativa: as DCNEI (Brasil, 2009) formularam um princípio central; a BNCC (Brasil, 2018) o incorporou em uma arquitetura curricular organizada por direitos, campos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A consistência dessa inscrição decorre da própria concepção de criança presente nos documentos. Nas DCNEI (Brasil, 2009), a infância aparece associada à produção de cultura, à construção de sentidos e à participação em relações sociais. A BNCC (Brasil, 2018) preserva essa compreensão e a traduz em termos curriculares. O brincar, nesse contexto, se vincula às formas pelas quais a criança conhece o mundo, experimenta papéis, explora materiais, elabora afetos, constrói linguagens e participa de práticas coletivas. Não se trata, portanto, de preferência metodológica circunstancial, mas de desdobramento de uma determinada concepção de infância.

Oliveira (2010) reforça esse entendimento ao sustentar que o currículo da Educação Infantil deve organizar práticas que ampliem experiências e saberes em contextos intencionais. Quando essa formulação é aproximada da BNCC (Brasil, 2018), torna-se evidente que o brincar integra o currículo porque constitui forma privilegiada de experiência, significação e relação com o outro. Sua presença entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento impede que a etapa seja confundida com treinamento preparatório ou antecipação conteudista.

Kishimoto (2017), ao discutir jogo, brinquedo e brincadeira no debate da Base, sustenta que tais práticas ocupam lugar decisivo na formação da criança e não podem ser reduzidas a passatempo desprovido de intencionalidade educativa. A permanência desse entendimento na produção especializada reforça que o reconhe-

cimento curricular do brincar não é concessão retórica, mas expressão de acúmulo teórico e pedagógico consistente. Ao elevá-lo à condição de direito, a BNCC (Brasil, 2018) atribui-lhe densidade compatível com esse percurso.

A articulação entre brincar, interações, campos de experiências e desenvolvimento infantil pode ser observada na Figura 16.

Figura 16 – O brincar na relação entre interações, campos de experiências e desenvolvimento infantil



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura evidencia que o brincar, na perspectiva da BNCC, não se reduz a atividade isolada, mas participa diretamente da organização das interações e do desenvolvimento infantil no currículo da Educação Infantil.

Uma vez curricularizado, esse direito passa a reclamar condições institucionais efetivas. Não basta sua formulação abstrata nem sua menção formal em planejamentos. O enunciado da BNCC (Brasil, 2018) exige tempos, espaços, materiais, legitimidade pedagógica e observação docente. O RCNEI (Brasil, 1998), em outra conjuntura, já antecipava essa exigência ao defender a oferta de condições que favoreçam aprendizagens emergentes das brincadeiras e de situações pedagogicamente organizadas.

O direito de brincar, sob essa perspectiva, corresponde ao direito de viver experiências curriculares em que imaginação, exploração, linguagem, corpo, convivência e autoria infantil disponham de lugar efetivo. A BNCC (Brasil, 2018), ao inseri-lo entre os fundamentos da etapa, afirma que a formação da criança pequena requer contextos educativos em que brincar seja reconhecido como modo legítimo de aprender, expressar-se e participar da vida coletiva.

4.3 O brincar e os campos de experiências

A presença do brincar na BNCC (Brasil, 2018) não se esgota em sua inscrição entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela atravessa a própria estrutura dos campos de experiências, o que impede qualquer tentativa de confiná-lo a um domínio isolado do currículo. Como o documento afirma que esses campos acolhem situações concretas da vida cotidiana das crianças e articulam seus saberes ao patrimônio cultural, o brincar passa a ser compreendido como modo de participação, criação de sentidos, exploração e inserção relacional nos contextos educativos.

No campo 'O eu, o outro e o nós', essa transversalidade se manifesta nas experiências de convivência, pertencimento, alteridade e construção de vínculos. A criança negocia regras, compartilha iniciativas, interpreta gestos e ocupa posições no interior do grupo por meio de situações em que a brincadeira se

converte em forma efetiva de sociabilidade. A ênfase das DCNEI (Brasil, 2009) nas interações e na brincadeira permite compreender que a socialização infantil não decorre de discursos abstratos sobre convivência, mas de experiências vividas no interior das relações entre pares e adultos.

No campo 'Corpo, gestos e movimentos', o brincar mobiliza a experiência corporal como forma de conhecer, experimentar e comunicar-se. Ao correr, equilibrar-se, imitar, manipular objetos, perseguir ritmos e explorar espacialidades, a criança produz conhecimento sensível sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente. O RCNEI (Brasil, 1998) já reconhecia a centralidade da ação corporal e das múltiplas linguagens; a BNCC (Brasil, 2018) reinscreve esse acúmulo em uma organização que articula movimento, expressão e aprendizagem sem fragmentação artificial.

Em 'Traços, sons, cores e formas', a atividade lúdica favorece experimentação estética, invenção e sensibilidade expressiva. Desenhar, cantar, dramatizar, combinar materiais e explorar sonoridades não se reduz a passatempo expressivo ou treino motor. Kishimoto (2017) observa que as formas de brincadeira se transformam ao longo da Educação Infantil e participam do desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da emoção e da autorregulação. A experiência estética, nessa formulação, não se soma ao brincar como adorno pedagógico; ela se produz no interior da própria ação lúdica, quando a criança representa, inventa e reorganiza simbolicamente a realidade.

No campo 'Escuta, fala, pensamento e imaginação', o brincar se associa à construção de narrativas, ao exercício da escuta, à ampliação do repertório linguístico e à produção de hipóteses sobre o mundo. A criança brinca com palavras, papéis sociais, cenas ficcionais e sequências narrativas, produzindo sentidos sobre o vivido. Na BNCC, os campos de experiências são compreendidos como um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, o que afasta

uma leitura compartimentada e conteudista da Educação Infantil (Brasil, 2018). O brincar simbólico evidencia, com particular nitidez, a impropriedade de uma leitura escolarizante da linguagem na Educação Infantil.

Em 'Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações', o brincar favorece investigação, observação, comparação, ordenação e elaboração de relações entre objetos, acontecimentos e percursos. Montar, desmontar, medir, repetir, transformar e testar possibilidades, em situações lúdicas, implica participação em experiências nas quais o raciocínio emerge articulado à curiosidade e à exploração do mundo físico e social. Oliveira (2010) sustenta que o currículo da Educação Infantil se organiza por práticas que ampliam experiências e saberes em contextos de mediação pedagógica, e essa formulação permite compreender a densidade curricular dessas vivências.

A centralidade do brincar no currículo da Educação Infantil e sua articulação com diferentes dimensões formativas podem ser sintetizadas na Figura 17.

Figura 17 – Brincar no currículo



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura mostra que o brincar se articula a interação, exploração, aprendizagem, imaginação e desenvolvimento, o que confirma sua posição estruturante na experiência curricular da Educação Infantil.

Essa síntese visual torna perceptível que os campos não fragmentam o brincar. Ao contrário, evidenciam sua circulação entre dimensões diversas da formação infantil. Quando a brincadeira é confinada a momento específico da rotina ou reduzida a intervalo entre atividades, perde-se a inteligência pedagógica da proposta da BNCC (Brasil, 2018). O documento opera com entendimento distinto: o brincar participa dos campos, e os campos organizam experiências nas quais a atividade lúdica assume funções cognitivas, sociais, expressivas, corporais e imaginativas.

Essa compreensão repercute diretamente na organização pedagógica. Se o brincar atravessa os campos de experiências, ele não pode ser tratado como evento suplementar ou como tempo destituído de estatuto curricular. Espaços, materiais, interações e propostas precisam ser pensados de forma coerente com experiências integradas, nas quais a criança produz sentidos e amplia repertórios por meio da atividade lúdica (Brasil, 2018; Oliveira, 2010).

4.4 Planejamento pedagógico do brincar na BNCC

A inscrição curricular do brincar produz consequência imediata para o trabalho pedagógico: experiências lúdicas não podem depender de improviso, disponibilidade residual de tempo ou preferência individual do docente. Na BNCC (Brasil, 2018), a Educação Infantil se estrutura por direitos, campos e objetivos formulados por grupos etários. Tal configuração exige planejamento capaz de articular intencionalidade, observação das crianças, organização de contextos e acompanhamento do percurso

formativo, sem submeter a infância a rotina rigidamente escolarizada.

As DCNEI (Brasil, 2009) já indicavam essa exigência ao associar a proposta pedagógica da etapa à garantia de experiências voltadas ao conhecimento de si e do mundo, à imersão em linguagens diversas, à participação, ao cuidado e à interação. A BNCC (Brasil, 2018) confere maior operacionalidade curricular a esse compromisso ao exigir que a instituição pense como direitos e campos se materializam na rotina, nos tempos, nos espaços, na seleção de materiais e na composição das situações educativas. Planejar, nesse contexto, corresponde a organizar condições para experiências significativas, entre as quais o brincar ocupa posição central.

Oliveira (2010) contribui de modo decisivo para essa compreensão ao afirmar que a ação pedagógica na Educação Infantil não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve seleção e articulação de práticas que ampliem repertórios infantis em contextos institucionalmente organizados. Sob essa perspectiva, planejar o brincar não significa capturá-lo em exercícios dirigidos e esvaziados de potência infantil, mas assegurar-lhe densidade curricular, sustentação institucional e coerência com os objetivos formativos da etapa.

O RCNEI (Brasil, 1998) já advertia, em outra conjuntura normativa, que a brincadeira requer ambiente rico, materiais acessíveis, possibilidades de escolha e intervenções sensíveis às iniciativas das crianças. Esse documento permanece relevante porque mostra que o planejamento do brincar não se reduz à previsão de atividades. Seu alcance envolve a criação de ambiência pedagógica em que a criança possa explorar, imaginar, interagir, repetir, transformar e atribuir sentidos ao que vive. A BNCC (Brasil, 2018) acrescenta a esse acúmulo sua inscrição mais nítida no interior de uma organização curricular nacional.

A relação entre direitos de aprendizagem, campos de experiências, planejamento docente, observação e atividades lúdicas pode ser visualizada na Figura 18.

Figura 18 – Planejamento pedagógico na BNCC



Fonte: Elaborada das autoras (2026).

A figura evidencia que o planejamento pedagógico na BNCC não separa brincar e currículo, mas organiza a ação docente a partir da articulação entre observação, direitos de aprendizagem e experiências lúdicas.

A observação ocupa lugar estratégico nesse processo. A BNCC (Brasil, 2018) associa o trabalho docente à necessidade de acompanhar as crianças em suas experiências, reconhecer seus modos de participação e considerar seus percursos na formulação das propostas. O brincar, sob esse prisma, não deve ser organizado exclusivamente a partir do que o adulto pretende oferecer, mas

também a partir do que as crianças revelam em suas interações, interesses, explorações e linguagens. Planejar implica, portanto, escuta pedagógica qualificada, interpretação do cotidiano e capacidade institucional de reorganizar contextos educativos.

Duas distorções, bastante recorrentes, precisam ser evitadas. A primeira consiste em reduzir o planejamento do brincar a cronogramas formais, nos quais a brincadeira aparece registrada, mas desvinculada dos direitos e dos campos. A segunda consiste em opor planejamento e liberdade infantil, como se toda organização pedagógica compromettesse a vitalidade da experiência da criança. Nenhuma dessas leituras encontra respaldo consistente nos documentos. A formulação curricular da BNCC (Brasil, 2018) supõe que a ação docente amplie possibilidades, organize condições e preserve a potência da experiência infantil sem dissolver a responsabilidade pedagógica da instituição.

Kishimoto (2017), ao discutir brinquedos e brincadeiras no contexto dos pareceres analíticos da Base, observa que as formas lúdicas assumem funções diferenciadas ao longo do desenvolvimento e exigem compreensão pedagógica atenta às condições em que se realizam. Sua contribuição reforça que a intencionalidade docente não deve capturar o brincar, mas qualificá-lo institucionalmente. Em termos curriculares, isso significa organizar ambientes, tempos, materiais e interações que reconheçam a brincadeira como forma de produção de cultura, imaginação, linguagem, autorregulação e aprendizagem.

Também importa reconhecer que essa organização não pode ser pensada fora das condições concretas de oferta. Espaços exíguos, rotinas fragmentadas, escassez de materiais, turmas numerosas ou arranjos institucionais pouco sensíveis à infância comprometem a realização do que o currículo prescreve. A força normativa da BNCC (Brasil, 2018), por si só, não garante a materialização do brincar como direito curricular; ela requer sustentação pedagógica e institucional.

4.5 BNCC, antecedentes curriculares e leituras críticas contemporâneas

A compreensão do brincar na BNCC requer cotejo com os documentos anteriores à sua homologação, porque a valorização curricular da infância não nasce de forma isolada em 2018. O RCNEI (Brasil, 1998) já reconhecia a relevância das brincadeiras, das múltiplas linguagens, da imaginação e das interações. As DCNEI (Brasil, 2009) produziram inflexão normativa mais robusta ao definir interações e brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas. A BNCC (Brasil, 2018) recolhe esse percurso e o reorganiza em estrutura curricular assentada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e em campos de experiências.

Essa passagem não pode ser entendida como simples aperfeiçoamento linear. O RCNEI (Brasil, 1998) apresentava caráter orientador mais aberto; as DCNEI (Brasil, 2009) consolidavam princípios político-pedagógicos centrais; a BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, confere a esse acúmulo desenho curricular nacional mais detalhado. O ganho de visibilidade e definição da etapa, contudo, convive com a ampliação do potencial regulador do documento. É justamente nessa coexistência entre consolidação e formalização que se instala uma das tensões mais relevantes do debate contemporâneo.

Bravalheri e Garanhaní (2024) mostram que a noção de campos de experiências recebeu influências de debates italianos sobre currículo da infância. A observação é importante porque impede que essa formulação seja tratada como nomenclatura neutra ou expediente meramente técnico. Os campos resultam de disputa conceitual sobre como organizar o currículo sem dissolver a infância em disciplinas precoces ou em listas de conteúdos escolarizados. Quando essa origem é esquecida, cresce o risco de esvaziar a densidade pedagógica da proposta e de reduzir sua complexidade a compartimentos administrativos.

Cássio e Catelli Jr. (2018), ao reunirem análises críticas sobre a Base, chamam atenção para os riscos de padronização, simplificação da complexidade educativa e fortalecimento de dispositivos de regulação sobre o trabalho docente. No caso da Educação Infantil, esse alerta assume peso particular, porque a etapa opera com tempos, ritmos, experiências e formas de participação infantil pouco compatíveis com processos de homogeneização curricular. O problema, sob esse ângulo, não reside na definição nacional de direitos, mas na possibilidade de que a vida pedagógica da infância seja reabsorvida por matrizes rígidas e interpretações empobrecidas da prática educativa.

Estudos de implementação tornam essa discussão ainda mais concreta. Lima e Biernaski (2022), ao examinarem a implementação da Base em redes municipais da microrregião de Irati, mostram que o processo envolve mudanças curriculares, orientações às escolas e exigências de formação docente vinculadas ao novo desenho nacional. Esse deslocamento do texto normativo para o terreno institucional revela uma questão decisiva: o brincar tanto pode ser fortalecido como dimensão curricular legítima quanto pode ser reabsorvido por rotinas burocráticas, registros formais e prescrições pouco sensíveis às experiências reais das crianças.

A leitura crítica, por isso, não anula a relevância da BNCC (Brasil, 2018). Seu efeito principal consiste em impedir adesão ingênua ao documento. De um lado, a Base reafirma, em escala nacional, que o brincar integra o currículo da Educação Infantil; de outro, sua apropriação ocorre em sistemas educacionais atravessados por desigualdades, limitações materiais, pressões avaliativas e tendências de padronização. O discernimento teórico e pedagógico se torna indispensável para que a consolidação normativa não desemboque em empobrecimento da experiência infantil.

4.6 Qualidade, equidade e centralidade do brincar

O lugar curricular do brincar na Educação Infantil não se sustenta unicamente pela prescrição da BNCC (Brasil, 2018). Sua efetivação depende de condições institucionais capazes de transformar formulação normativa em experiência educativa concreta. Tempos protegidos, espaços adequados, materiais acessíveis, rotinas sensíveis à infância e profissionais aptos a interpretar o desenvolvimento infantil participam diretamente dessa realização. É nesse ponto que o debate curricular se articula ao debate sobre qualidade e equidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018) reforçam essa compreensão ao relacionar a qualidade da oferta à garantia de direitos, às interações, às brincadeiras, à escuta das crianças e à organização de ambientes pedagogicamente potentes. Sob essa formulação, qualidade não corresponde a mera conformidade administrativa. Refere-se à consistência das condições que tornam possível uma experiência educativa socialmente referenciada, eticamente comprometida e pedagogicamente coerente com a especificidade da infância. O brincar, nesse quadro, se converte em indicador expressivo da própria qualidade da oferta.

A discussão sobre equidade aprofunda esse entendimento. As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas em 2024, vinculam a oferta da etapa à redução de desigualdades e ao enfrentamento de assimetrias que incidem sobre acesso, permanência e experiência educativa. Isso altera o modo de compreender o brincar no currículo, pois impede tratá-lo como dimensão garantida de forma homogênea em todas as instituições. Crianças inseridas em contextos de precariedade material, superlotação, baixa oferta de formação continuada ou organização excessivamente controladora tendem a vivenciar formas empobrecidas de participação lúdica. A equidade, nesse

cenário, exige condições capazes de tornar o direito curricular efetivamente exercível.

A centralidade do brincar, portanto, não pode ser aferida pelo simples fato de sua presença no texto normativo ou nos planejamentos escolares. Ela precisa ser observada na espessura concreta da oferta educativa. Uma instituição pode mencionar o brincar em seus registros e, ao mesmo tempo, organizar rotinas tão fragmentadas que a experiência lúdica se converta em intervalo regulado entre tarefas; pode disponibilizar brinquedos e materiais, mas submetê-los a controle excessivo; pode afirmar adesão aos campos de experiências, mas operar segundo práticas que restringem exploração, imaginação e participação infantil. A distância entre prescrição e realização constitui um dos desafios mais agudos da etapa.

Oliveira (2010), ao discutir currículo na Educação Infantil, já indicava que a organização das práticas precisa articular experiências infantis e saberes culturais em contextos institucionalmente planejados. Quando essa formulação é aproximada dos documentos de qualidade, torna-se evidente que a defesa do brincar requer mais do que legitimação conceitual. Requer investimento em ambiências educativas, materiais diversificados, arranjos espaço-temporais flexíveis, observação atenta e trabalho docente capaz de reconhecer o valor formativo da experiência infantil em sua complexidade. A equidade comparece, então, como categoria que devolve a discussão curricular ao terreno concreto em que os direitos se realizam ou se fragilizam.

Essa articulação entre currículo, qualidade e equidade também resguarda a Educação Infantil de leituras estreitas sobre desempenho. Na primeira etapa da Educação Básica, a consistência do trabalho pedagógico não se mede por aceleração de conteúdos nem por treinamento precoce de habilidades descontextualizadas. Ela se revela na capacidade institucional de garantir experiências em que as crianças convivem, brincam, exploram, expressam-se,

participam e constroem sentidos em ambientes que respeitam seus tempos, diferenças e formas de presença no mundo. Nessa perspectiva, o brincar se converte em critério decisivo para avaliar a coerência entre o que o currículo prescreve e o que a instituição oferece.

4.7 Síntese analítica

A BNCC (Brasil, 2018) confere ao brincar lugar explicitamente curricular na Educação Infantil. Esse resultado não decorre de adesão periférica a discursos favoráveis à infância, mas de uma arquitetura normativa que organiza a etapa a partir de interações, brincadeira, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências. Em continuidade com o percurso aberto pelo RCNEI (Brasil, 1998) e fortalecido pelas DCNEI (Brasil, 2009), a Base sistematiza nacionalmente uma compreensão segundo a qual a experiência infantil constitui matéria legítima do currículo.

O brincar, nessa formulação, ultrapassa sua nomeação como direito. Ele percorre os campos de experiências, orienta escolhas pedagógicas e exige organização institucional compatível com a especificidade da infância. Sua presença no currículo não autoriza reduzi-lo a recreação residual, recurso metodológico secundário ou intervalo entre atividades formais. Trata-se de forma de participação da criança no mundo social e cultural, por meio da qual se constroem linguagens, relações, imaginação, corporeidade, sensibilidade estética e modos de produzir sentido. Oliveira (2010), Kishimoto (2017) em registros distintos, oferecem fundamento consistente para essa compreensão.

O percurso comparativo entre BNCC (Brasil, 2018), RCNEI (Brasil, 1998) e DCNEI (Brasil, 2009), bem como o diálogo com leituras críticas contemporâneas, também mostrou que a consolidação curricular do brincar não elimina tensões. A maior sistematização da etapa convive com riscos de padronização,

formalização excessiva e apropriações burocráticas do documento. O ganho normativo, por isso, exige vigilância teórica e pedagógica para que a experiência infantil não seja subordinada a controles incompatíveis com a pedagogia da infância.

A discussão sobre qualidade e equidade reforçou, por fim, que o direito curricular ao brincar depende de condições objetivas de oferta. Espaços, materiais, tempos, formação docente, organização institucional e compromisso público com a infância participam diretamente da possibilidade de transformar prescrição em experiência educativa efetiva. Quando essas condições faltam, o brincar tende a permanecer enunciado legítimo e prática fragilizada. Quando se articulam de modo consistente, a Educação Infantil se aproxima do horizonte projetado pelos documentos nacionais: um trabalho pedagógico fundado na experiência, na participação, na imaginação, na convivência e na dignidade da criança pequena.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: portal do MEC. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2024. Disponível em: portal do MEC. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: portal do MEC. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: portal do MEC. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: portal do MEC. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa; GARANHANI, Marynelma Camargo. Influências de estudos da Itália na criação dos campos de experiência(s) da educação infantil no Brasil: uma análise conceitual. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 24, p. e024015, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674271. Disponível em: portal Periódicos SBU Unicamp. Acesso em: 2 abr. 2026.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Disponível em: portal da Ação Educativa. Acesso em: 2 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Michelle Fernandes Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 16, e86391, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i1.86391. Disponível em: portal Revistas UFPR. Acesso em: 2 abr. 2026.

MOREIRA, Patrícia Ferreira; GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da(s) infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular: percepções dos profissionais da Educação Infantil de Vacaria (RS). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e277652, 2025. DOI: 10.1590/S1678-

4634202551277652por. Disponível em: portal da revista. Acesso em: 2 abr. 2026.

TEODORO, Kênia Aparecida Nascimento Freire; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; MIRANDA, Patrícia Ferreira. Análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: uma revisão de literatura. *Revista Exitus*, Santarém, v. 14, e024014, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2614. Disponível em: portal da revista. Acesso em: 2 abr. 2026.

POSFÁCIO

Ao chegar ao final desta obra, o que permanece não é uma defesa abstrata do brincar, mas a compreensão de que a infância perde densidade quando a experiência lúdica é reduzida ou deslocada para as margens do trabalho pedagógico. Brincar não constitui ornamento metodológico, nem intervalo entre atividades consideradas mais sérias. Trata-se de linguagem própria da criança, forma de participação na cultura e condição constitutiva de seu desenvolvimento.

Essa constatação adquire maior relevância em um tempo no qual a Educação Infantil se vê tensionada por exigências de desempenho precoce e interpretações utilitaristas da aprendizagem. O livro se posiciona em direção distinta: reconhecer o brincar significa reconhecer a própria especificidade da infância e a necessidade de uma pedagogia coerente com seus tempos, suas linguagens e suas formas de presença no mundo.

Entre a omissão pedagógica e a condução rígida, abre-se o campo mais exigente da docência na Educação Infantil: aquele em que observar, organizar espaços, selecionar materiais e sustentar experiências significativas se convertem em trabalho pedagógico propriamente dito. O professor não ocupa lugar periférico na ludicidade escolar. Sua atuação é decisiva para que o brincar disponha de tempo, legitimidade e profundidade no cotidiano educativo.

Toda vez que a criança brinca em contextos pedagogicamente sensíveis, participa de processos de elaboração simbólica, convivência e imaginação. Toda vez que essa experiência é restringida por rotinas empobrecidas ou concepções estreitas de aprendizagem, não se perde apenas uma atividade. Perde-se uma forma de viver a infância em sua inteireza.

Que este livro permaneça como convite à revisão de certezas apressadas sobre ensinar crianças pequenas. E como defesa de uma escola capaz de reconhecer, no brincar, não um desvio da formação, mas uma de suas formas mais legítimas, mais complexas e mais humanizadoras.

Rita de Cássia Soares Duque
Me. Educação/2026

SOBRE A ORGANIZADORA

Rita de Cássia Soares

Duque é pedagoga, (UFMT), mestra em Ciências da Educação e especialista em Educação Inclusiva, e (TGD/TEA) e Psicologia Escolar e Educacional. Possui segunda licenciatura em Educação Especial e MBA em Inteligência Artificial Acadêmica pelo Centro Universitário Internazionale.



Desenvolve pesquisas nas áreas de jogos digitais na educação inclusiva, letramento digital, metodologias ativas e inteligência artificial na educação. Possui produção acadêmica consolidada, com obras autorais, coautorais e organizações, além de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais de referência.

É mantenedora do site autoral Pesquisa e Publicações, espaço dedicado à divulgação científica.

Contatos:

ORCID: orcid.org/0000-0002-5225-3603

Lattes: lattes.cnpq.br/0007980663204911

E-mail: cassiaduque@hotmail.com



Leia nossas obras no site:

www.pesquisaepublicacoes.com.br



REFLETIR SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL É RECONHECER A INFÂNCIA EM SUA PLENITUDE, COMO TEMPO DE EXPERIÊNCIAS, DESCOBERTAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.

NESTA OBRA, O BRINCAR É COMPREENDIDO NÃO COMO ATIVIDADE SECUNDÁRIA, MAS COMO LINGUAGEM ESSENCIAL DA CRIANÇA, POR MEIO DA QUAL ELA SE EXPRESSA, APRENDE, ESTABELECE RELAÇÕES E INTERPRETA O MUNDO.

AO LONGO DOS CAPÍTULOS, O LEITOR É CONDUZIDO POR UMA ABORDAGEM QUE ARTICULA FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MARCOS LEGAIS, EVIDENCIANDO O BRINCAR COMO DIREITO E COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL.

COM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E SENSÍVEL, O LIVRO PROPÕE UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO, DA ESCUTA E DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA.

VOLTADA A PROFESSORES, PESQUISADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, A OBRA OFERECE SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS MAIS INCLUSIVAS, SIGNIFICATIVAS E COERENTES COM AS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA. MAIS DO QUE UM CONVITE À REFLEXÃO, ESTE LIVRO REAFIRMA O COMPROMISSO COM UMA EDUCAÇÃO QUE VALORIZA O PROTAGONISMO INFANTIL E RECONHECE O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.

ISBN: 978-6-55321-117-9



9

786553

211179