



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

KARINA YRES FERNANDES

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
aspectos psicológicos, históricos e sociológicos.**

JOÃO PESSOA

2026

KARINA YRES FERNANDES

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
aspectos psicológicos, históricos e sociológicos.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso
apresentado ao Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, no curso de Licenciatura em
Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Giuliana Cavalcanti Vasconcelos

JOÃO PESSOA

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F363i Fernandes, Karina Yres.

A importância do brincar na primeira infância:
aspectos psicológicos, históricos e sociológicos /
Karina Yres Fernandes. - João Pessoa, 2026.
52 f.

Orientação: Giuliana Cavalcanti Vasconcelos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Primeira infância. 2. Brincar. 3. Desenvolvimento
infantil. 4. Psicologia do desenvolvimento. 5.
Ludicidade. I. Vasconcelos, Giuliana Cavalcanti. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

KARINA YRES FERNANDES

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
aspectos psicológicos, históricos e sociológicos.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso
apresentado ao Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, no curso de Licenciatura em
Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 19/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GIULIANA CAVALCANTI VASCONCELOS**
Data: 22/06/2026 18:18:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Giuliana Cavalcanti Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^o Dr.^o Magno Alexon Bezerra Seabra (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **REJANE CRISTINA SARMENTO DE OLIVEIRA**
Data: 27/06/2026 14:46:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. (em form.) Rejane Cristina Sarmento de Oliveira (Examinadora)
Universidade Nova de Lisboa

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA KARLA SOUSA DE AGUIAR BARBOSA**
Data: 22/06/2026 18:46:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. (em form.) Adriana Karla Souza Aguiar Barbosa (Examinadora Suplente)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho à minha família e aos amigos que estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sustentado o meu psicológico durante todo o período de curso. Nos altos e baixos, nas incontingências, e em todos os momentos, agradeço a quem se fez presente ao meu lado. Preciso mencionar aqui, o grande suporte dado pela minha mãe e esposo; tanto no físico quanto no emocional, que deram durante o meu puerpério. Minha filha querida, Ayla, meu amor, é quem me faz lembrar que tudo é possível.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa a importância do brincar na primeira infância e os seus impactos estruturantes no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Frente a um cenário atual marcado pela hiperestruturação de rotinas e pela superestimulação provocada por recursos tecnológicos e telas, o brincar espontâneo tem sido frequentemente negligenciado e reduzido a tarefas de caráter puramente instrumental e pedagógico. Como objetivo geral, esta investigação busca compreender os impactos globais e formativos do ato lúdico a partir do cruzamento de diferentes ciências do desenvolvimento. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentada no confronto dialético de materiais teóricos consolidados. O referencial teórico ampara-se nas matrizes psicológicas clássicas e contemporâneas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, além das contribuições pedagógicas e filosóficas de Maria Montessori, Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller. Os resultados revelam que o jogo simbólico marca a transição para o pensamento representacional, o brinquedo atua como zona de desenvolvimento proximal e organizador das funções psíquicas superiores, e o ato de brincar, tanto coletivo quanto solitário, promove o florescimento da criatividade e da autorregulação na área transicional. Conclui-se que o brincar se constitui como alicerce biológico e emocional da infância, configurando-se como uma linguagem indispensável, uma dimensão existencial e um direito inalienável para a formação integral do sujeito humano.

Palavras-chave: Primeira infância; brincar; desenvolvimento infantil; psicologia do desenvolvimento; ludicidade.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis analyzes the importance of playing in early childhood and its structural impacts on the child's emotional, social, and cognitive development. Faced with a current scenario marked by hyper-structured routines and overstimulation caused by technological resources and screens, spontaneous play has often been neglected and reduced to purely instrumental and pedagogical tasks. As a general objective, this investigation seeks to understand the global and formative impacts of the playful act through the intersection of different developmental sciences. Methodologically, a bibliographical research of qualitative and interpretive nature was carried out, grounded on the dialectical confrontation of consolidated theoretical materials. The theoretical framework is supported by the classical and contemporary psychological matrices of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Donald Winnicott, in addition to the pedagogical and philosophical contributions of Maria Montessori, Humberto Maturana, and Gerda Verden-Zöller. The results reveal that symbolic play marks the transition to representational thought, the toy acts as a zone of proximal development and organizer of higher psychic functions, and the act of playing, both collective and solitary, promotes the flourishing of creativity and self-regulation in the transitional area. It is concluded that playing constitutes the biological and emotional foundation of childhood, configuring itself as an indispensable language, an existential dimension, and an inalienable right for the integral formation of the human subject.

Keywords: Early Childhood; Playing; Child Development; Developmental Psychology; Playfulness.

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Ma. – *Magister Scientiae* (Mestra em Ciências / Grau de Mestre)

Prof. Dr. – Professor Doutor

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 A delimitação e a importância da primeira infância.....	14
2.1.1 O “Brincar” e suas perspectivas teóricas: Jean Piaget.....	14
2.1.2 Função organizadora do brinquedo em Lev Vygotsk.....	15
2.1.3 A dimensão psicanalítica e o “espaço potencial” em Donald Winnicott.....	17
2.1.4 A autonomia e o trabalho da criança por Maria Montessori	19
2.1.5 Fundamentos ontológicos da infância em Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller.....	20
3 METODOLOGIA.....	22
3.1 Delineamento da pesquisa.....	23
3.2 Fundamentação da abordagem qualitativa interpretativa.....	24
3.3 Etapas de análise dos dados	25
3.4 Limitações.....	26
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	28
4.1 O Brincar	28
4.2 O Brincar como estrutura do desenvolvimento humano.....	33
4.3 A centralidade da cultura.....	36
4.4 O papel construtivo do tédio	42
4.5 A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

O objeto desta investigação consiste em uma revisão de literatura voltada à análise dos benefícios do brincar na primeira infância e de suas contribuições para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. A literatura científica reconhece o brincar como uma atividade fundamental para a infância, uma vez que favorece a criatividade, a expressão de sentimentos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia. Por meio do jogo simbólico, a criança recria situações do cotidiano, exercita a imaginação e atribui significados às suas experiências, o que evidencia a relevância de investigar essa temática e suas implicações para o desenvolvimento humano.

A delimitação deste estudo concentra-se na primeira infância que, conforme estabelece o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreende o período do nascimento aos seis anos completos de idade. Trata-se de uma fase marcada por intensa plasticidade cerebral e pela formação de conexões neurais essenciais ao desenvolvimento. Nesse contexto, o brincar deixa de ser compreendido apenas como entretenimento e passa a ser reconhecido como uma experiência importante para a construção da identidade, das relações sociais e das aprendizagens da criança.

Entretanto, observa-se que as oportunidades de brincar livre vêm sendo reduzidas em razão de rotinas cada vez mais estruturadas e da crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil. Em muitos contextos educacionais, as atividades espontâneas acabam recebendo menor valorização quando comparadas às práticas dirigidas pelos adultos ou voltadas para resultados imediatos. Embora os documentos oficiais e os referenciais teóricos reconheçam a importância do brincar, ainda é possível identificar tendências pedagógicas que limitam os tempos e os espaços destinados à exploração lúdica autônoma.

A presente pesquisa surge da necessidade de compreender o brincar em suas diferentes dimensões e contribuições para o desenvolvimento infantil, superando concepções que reduzem essa atividade a um simples passatempo. Diante desse cenário, torna-se relevante investigar os efeitos do brincar à luz das teorias do desenvolvimento humano, reconhecendo-o como um elemento essencial para a formação integral da criança.

A partir dessa delimitação, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão-problema: "Quais evidências presentes na literatura científica apontam para o papel do brincar na construção da autorregulação emocional, da autonomia e da criatividade em crianças na primeira infância?"

A partir desse questionamento delineamos como objetivo geral:

- Compreender a importância do brincar na primeira infância e seus impactos estruturantes no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança com base na literatura científica.

E os objetivos Específicos:

- Analisar as matrizes teóricas clássicas e atuais sobre o brincar infantil, fundamentando as concepções de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo a partir de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Humberto Maturana, Gerda Verden-Zöller e Donald Winnicott.
- Identificar as contribuições do brincar para a organização das funções psíquicas superiores, correlacionando a atividade lúdica aos processos de simbolização, pensamento abstrato e aprendizagem na primeira infância.
- Investigar, a partir da literatura selecionada, as semelhanças, diferenças e impactos específicos do brincar solitário e do brincar coletivo na construção da autonomia, da capacidade de estar só e da autorregulação emocional da criança.

As análises apresentadas justificam-se pela importância da primeira infância para o desenvolvimento neurológico, motor, cognitivo e afetivo. As experiências vividas nesse período influenciam significativamente a maneira como a criança compreende a si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a literatura especializada destaca que o brincar constitui uma necessidade própria da infância e um importante meio de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme afirma Kishimoto (2011), o jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos centrais da Educação Infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos, relações sociais e formas de interpretação da realidade.

Sob a perspectiva cultural, a pesquisa também se justifica pelas contribuições de Brougère (1997), para quem o brincar é uma prática social e culturalmente construída. Ao brincar, a criança não apenas reproduz situações observadas em seu contexto, mas interpreta, transforma e atribui novos significados às experiências vividas. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Maturana e Verden-Zöller (2021), que entendem o brincar livre como uma experiência marcada pela participação espontânea, pela convivência e pela aceitação mútua, aspectos importantes para o desenvolvimento emocional e social.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1964) destaca que o jogo simbólico favorece a transição para formas mais complexas de pensamento, permitindo que a

criança represente situações, experimente possibilidades e amplie seus esquemas cognitivos. De modo complementar, Vygotsky (1991) argumenta que o brinquedo contribui para a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), favorecendo a aprendizagem, a autorregulação e a internalização de significados culturais. Já Winnicott (1975) compreende o brincar como uma experiência situada em uma área intermediária entre a realidade interna e externa da criança, espaço no qual a criatividade, a expressão do self e o desenvolvimento emocional podem se manifestar. Nessa perspectiva, o brincar solitário pode representar uma importante conquista do amadurecimento emocional, permitindo à criança desenvolver sua autonomia e elaborar experiências de maneira independente.

Por fim, este estudo justifica-se pela necessidade de contribuir para a valorização do brincar na primeira infância, reafirmando-o como um direito da criança e como uma experiência essencial para seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e cultural. Espera-se que as reflexões apresentadas possam auxiliar educadores, pesquisadores e demais profissionais da infância na compreensão da importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 A delimitação e a importância da primeira infância

Antes de abordarmos as teorias sobre o ato de brincar, é importante compreender o que é a primeira infância e qual período ela abrange, uma vez que esse é o recorte principal deste trabalho. De acordo com a legislação brasileira, especialmente o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a primeira infância corresponde ao período que vai do nascimento até os 6 anos completos de idade.

A compreensão da primeira infância foi ampliada com os avanços da neurociência do desenvolvimento, especialmente a partir do início do século XXI. Estudos nessa área demonstraram que os primeiros anos de vida são marcados por intensa plasticidade cerebral, período em que a estrutura do cérebro é fortemente influenciada pelas experiências vividas e pelas interações estabelecidas com o ambiente (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil não depende apenas de fatores biológicos, mas também da qualidade das relações e dos estímulos oferecidos à criança. Por se tratar de uma fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, o brincar assume um papel central, constituindo uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve sua identidade.

Também é importante esclarecer as diferenças e as semelhanças entre jogo, brinquedo e brincadeira, termos que serão utilizados com frequência ao longo deste trabalho. Embora muitas vezes apareçam como sinônimos no senso comum, na literatura pedagógica e psicológica eles apresentam significados específicos e contribuem para a compreensão das diferentes dimensões da atividade lúdica.

O brinquedo corresponde ao suporte material da atividade lúdica. Trata-se do objeto físico ou do elemento do ambiente que serve de estímulo para a ação de brincar. De acordo com estudos socioculturais, o brinquedo não é um objeto neutro, pois carrega valores, significados históricos e características da cultura em que foi produzido. Entretanto, conforme destaca Tizuko Morchida Kishimoto, o conceito de brinquedo vai além dos produtos industrializados. Uma bacia com água, um pedaço de tecido, argila, sucatas ou elementos da natureza podem tornar-se brinquedos quando são disponibilizados para a exploração e a imaginação da criança. Dessa forma, o brinquedo estabelece uma ligação entre o universo imaginativo infantil e o ambiente que a cerca.

A brincadeira, por sua vez, refere-se à ação realizada pela criança. Trata-se do processo de brincar propriamente dito, caracterizado pela espontaneidade, pela imaginação e pela liberdade de criação. Para que uma atividade seja considerada uma brincadeira em seu sentido mais pleno, é importante que ela parta do interesse da própria criança e não seja totalmente determinada pelo adulto. Quando todas as etapas da atividade são rigidamente controladas, a experiência lúdica tende a perder parte de seu caráter espontâneo. Sob a perspectiva de Maturana e Verden-Zöller, a brincadeira ocorre em um contexto de aceitação, confiança e participação genuína, no qual a criança se envolve na atividade pelo prazer de realizá-la e não pela necessidade de atingir objetivos externos. Essa compreensão aproxima-se das ideias de Winnicott, que entende o brincar como uma experiência situada no espaço potencial, ambiente favorável à criatividade, à expressão pessoal e ao desenvolvimento emocional.

Por fim, o jogo costuma ser compreendido como uma atividade lúdica organizada por regras previamente estabelecidas. Para Piaget, os jogos acompanham o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, passando pelos jogos de exercício, pelos jogos simbólicos e, posteriormente, pelos jogos de regras. Já Vygotsky destaca que mesmo os jogos de faz de conta envolvem regras implícitas, uma vez que a criança precisa agir de acordo com os papéis e significados assumidos durante a atividade.

Apesar das diferenças conceituais, brinquedo, brincadeira e jogo compartilham uma característica comum: todos fazem parte do universo lúdico e desempenham papel importante no desenvolvimento infantil. Na prática, esses elementos costumam aparecer de forma articulada. O brinquedo oferece suporte à brincadeira, enquanto esta pode se organizar e adquirir maior complexidade na forma de jogos. Compreender as particularidades e as relações entre esses conceitos constitui um passo importante para analisar o papel do professor e os desafios envolvidos no contexto da Educação Infantil.

2.1.1 O Brincar e suas perspectivas teóricas: Jean Piaget

Aos buscarmos fundamentação teórica para explicar “o brincar” durante a primeira infância, nos deparamos com várias visões, de diferentes áreas de conhecimento, mas todas embasam uma máxima que é: brincar é verbo nocional essencial para o processo de desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural do ser humano. Aqui, abordaremos alguns desses teóricos.

Um deles é o biólogo e psicólogo Jean Piaget, que revolucionou a educação ao demonstrar que crianças pensam diferente de adultos, e que constroem seu conhecimento ao

interagir com o meio. Para ele, o jogo e as brincadeiras não são passatempo, mas sim, uma manifestação da inteligência que acompanha o progresso das estruturas mentais (PIAGET, 1964). O psicólogo define o brincar como a supremacia da assimilação sobre a acomodação. Enquanto a inteligência voltada para a adaptação procura equilibrar assimilação e acomodação, no brincar a criança tende a moldar a realidade conforme seus próprios esquemas mentais, sem se ajustar às demandas externas.

Então, Piaget classifica os jogos em três sistemas sucessivos que conseguem ilustrar a evolução cognitiva:

1. **Jogos de exercício (sensório-motores):** Predominam nos primeiros meses, onde a criança repete condutas por "prazer funcional" para consolidar novos poderes adquiridos (PIAGET, 1964, p. 149).
2. **Jogos simbólicos (faz-de-conta):** Surgem no segundo ano de vida com a função simbólica. Para Piaget (1964, p. 155), o jogo simbólico permite que um objeto represente outro ausente, sendo o "pensamento egocêntrico em estado puro", pois permite ao "eu" assimilar o real aos seus desejos e interesses imediatos.
3. **Jogos de regras:** Marcam a transição para a atividade do ser socializado, onde a regra substitui o símbolo e exige reciprocidade e cooperação (PIAGET, 1964, p. 182).

Através do jogo e da brincadeira, a criança revela a percepção interior que possui do mundo. Comportamentos que poderiam ser considerados instintivos, ali se representam e como influências vivenciadas no seu dia a dia, pois é na brincadeira o lugar em que os esquemas mentais se materializam, então “o significado simbólico de ordem lúdica é simplesmente assimilado ao eu” (PIAGET, 1975, p. 212).

2.1.2 Função organizadora do brinquedo em Lev Vygotsky

Na obra *A Formação Social da Mente*, Lev Vygotsky apresenta o brincar como uma atividade central para o desenvolvimento psicológico infantil, ultrapassando a concepção de que se trata apenas de uma forma de lazer ou de expressão espontânea. Para o autor, o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado para a reorganização das funções mentais superiores. Nele, a criança passa a operar com significados que não estão diretamente vinculados aos objetos concretos. Ao criar situações imaginárias, não se afasta da realidade; pelo contrário, passa a ressignificá-la, estabelecendo uma relação mediada com o mundo social e cultural.

Nesse processo ocorre uma importante transformação no desenvolvimento infantil: a ação deixa de ser determinada exclusivamente pelos estímulos imediatos e passa a ser orientada por significados internalizados. Dessa forma, o brincar contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para a ampliação das capacidades cognitivas da criança.

Vygotsky argumenta ainda que o brinquedo surge quando a criança vivencia desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, criando situações imaginárias como forma de lidar com essa tensão. Nesse contexto, ocorre uma separação entre o campo do significado e o campo da percepção visual: o pensamento deixa de depender exclusivamente dos objetos presentes, e a ação passa a ser guiada pelas ideias construídas pela própria criança. Um exemplo clássico apresentado pelo autor é o uso de um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Nesse caso, o objeto funciona como um elemento mediador que permite dissociar o significado de "cavalo" do animal real, favorecendo o desenvolvimento da capacidade simbólica e do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky (1998), o brinquedo constitui um importante fator de desenvolvimento, pois permite que a criança atue além de suas capacidades já consolidadas:

"No brinquedo, a criança sempre se comporta além da sua idade habitual, acima do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele próprio uma importante fonte de desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Outro conceito fundamental da teoria vigotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se manifesta de maneira evidente nas situações de brincadeira. Durante o jogo, a criança é capaz de realizar ações e assumir comportamentos que ultrapassam seu nível de desenvolvimento real, antecipando habilidades que ainda estão em processo de consolidação. Embora o brincar possa aparentar total liberdade, ele é organizado por regras implícitas relacionadas aos papéis sociais assumidos durante a atividade. Ao representar personagens como médicos, professores ou familiares, a criança orienta seu comportamento por normas socialmente construídas, exercitando o autocontrole e a autorregulação de suas ações.

Dessa forma, o brincar pode ser compreendido como uma prática social mediada pela cultura, por meio da qual a criança internaliza significados, valores e formas de agir presentes em seu contexto social. Diferentemente de abordagens que enfatizam predominantemente os aspectos individuais do desenvolvimento, Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o jogo simbólico constitui um importante espaço de articulação entre o indivíduo e a cultura, contribuindo para a construção da consciência, da autonomia e do desenvolvimento humano.

2.1.3 A Dimensão psicanalítica e o “espaço potencial” em Donald Winnicott

Donald Winnicott, em *O Brincar e a Realidade* (1975), nos apresenta o brincar como uma dimensão central da experiência humana, situada em uma área intermediária entre o mundo interno e o mundo externo, denominada “espaço potencial”. Esse conceito emerge de sua trajetória clínica como pediatra e psicanalista, especialmente a partir da observação direta de bebês, crianças e suas relações com as mães. Diferentemente de abordagens psicanalíticas mais centradas em conflitos intrapsíquicos, Winnicott propõe uma mudança significativa, em que o foco se desloca para qualidade do ambiente e das relações iniciais, destacando o papel fundamental da mãe, ou cuidador, “suficientemente bom¹” na constituição do psiquismo.

Nesse quadro, o espaço potencial não é apenas um local simbólico, mas uma condição relacional que se estabelece entre o bebê e a figura materna. É nesse “entre” que surgem os chamados objetos transicionais (como um paninho, um ursinho ou qualquer objeto investido de significado afetivo) que representam simultaneamente presença e ausência da mãe. Esses objetos não são totalmente internos nem externos, mas participam dessa zona intermediária, permitindo à criança lidar com a separação de forma gradual e segura. Assim, o brincar se desenvolve como continuidade dessa experiência inicial, funcionando como um campo onde a criança experimenta, cria e simboliza o mundo.

Para Winnicott, o brincar não é apenas uma atividade infantil, mas a base da criatividade ao longo de toda a vida. Ele afirma bem no início do IV capítulo que:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. [...] É no brincar que o indivíduo é capaz de ser criativo e de utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” (WINNICOTT, 1975, p. 79-80).

Então, a criatividade não se restringe à produção artística, mas refere-se à capacidade de viver de maneira autêntica, atribuindo o seu significado pessoal às experiências.

O autor destaca que o brincar é uma atividade inerentemente instável e dinâmica, marcada por um equilíbrio delicado entre a subjetividade e a realidade compartilhada. Essa “precariedade” não deriva de impulsos instintuais, mas da constante reciprocidade entre a ilusão, altamente necessária (e tão negligenciada) nos primeiros momentos da vida, e o progressivo reconhecimento do mundo externo. O brincar se constitui como espaço seguro onde a criança pode transitar entre fantasia e realidade, sem que haja ruptura psíquica. Dessa forma, na teoria winnicottiana, o brincar assume um papel estruturante: é por meio dele que o indivíduo integra sua experiência interna com o mundo externo, desenvolve o self e estabelece relações

significativas. E quando esse processo é interrompido ou empobrecido, quer seja por falhas ambientais, seja por excesso de intrusão, há prejuízos.

A partir de seus estudos, postulou o que chamou de “teoria da brincadeira”, na qual foi baseada no processo de desenvolvimento da criança com intuito de encontrar o lugar pertencente ao “brincar”. O brincar possui um tempo e um espaço específicos e esse espaço não se confunde com a realidade psíquica interna do indivíduo e tampouco com o mundo exterior real ou compartilhado. Trata-se de uma área intermediária de experimentação, um espaço potencial que o bebê preenche com elementos originados de sua própria imaginação, mas utilizando objetos concretos do mundo externo para dar forma à sua criação lúdica.

A dinâmica descrita pelo autor desdobra-se em pontos fundamentais:

- **Ilusão e o objeto transicional:** O brincar origina-se no estado de fusão entre a mãe e o bebê, evoluindo a partir do momento em que a criança utiliza objetos e fenômenos transicionais para tolerar a separação física do cuidador. Ao manipular esses objetos, a criança habita uma zona onde a distinção entre o que é criado por ela (interno) e o que é percebido objetivamente (externo) é temporariamente suspensa.
- **Relação e confiança:** Para que a criança possa ingressar nessa área intermediária e brincar, ela necessita vivenciar uma experiência de confiança em relação à estabilidade e à responsividade da mãe. Winnicott (1975, p. 71) deixa claro que essa confiança ambiental diminui a ansiedade decorrente da separação, permitindo que a criança dirija sua atenção para o investimento afetivo nos brinquedos.

O brincar é intrinsecamente um ato isolado no início; a criança brinca sozinha dentro do espaço potencial garantido pelo cuidado materno, e a introdução de um terceiro nessa dinâmica não se dá de forma imediata. A criança primeiro estabelece sua própria capacidade de criar o mundo lúdico para, somente em um estágio posterior de maturação, tolerar a sobreposição do seu espaço potencial com o espaço potencial de outra pessoa (WINNICOTT, 1975, p. 71-72).

Essa sobreposição de espaços potenciais é o que permite o brincar junto. Contudo, para o autor, a capacidade de participar de jogos coletivos e de se inserir na cultura humana depende estritamente do sucesso prévio dessa fase em que a criança experimenta a criatividade em seu espaço individual seguro.

Winnicott (1975, p. 71) conclui que o brincar constitui um importante indicador de saúde emocional. É por meio da atividade lúdica que a criança expressa sua criatividade, explora experiências e desenvolve aspectos fundamentais de sua personalidade. Nessa perspectiva, o brincar solitário não deve ser compreendido como um sinal de isolamento ou dificuldade de socialização. Pelo contrário, pode representar uma etapa importante do

amadurecimento emocional, na qual a criança exerce sua capacidade de estar só, desenvolve autonomia e constrói segurança para, posteriormente, estabelecer relações mais amplas com outras pessoas e com a cultura.

2.1.4 A autonomia e o trabalho da criança por Maria Montessori

Maria Montessori (1936) contribuiu significativamente para a renovação das concepções educacionais ao defender que a criança possui um potencial interno de desenvolvimento, denominado por ela de "embrião espiritual". A autora argumenta que esse potencial se desenvolve por meio das atividades espontâneas da criança e ressalta a importância da construção de ambientes educacionais e sociais que respeitem as necessidades da infância.

Para Montessori, aquilo que os adultos frequentemente identificam como brincadeira corresponde, para a criança, ao seu trabalho fundamental. É por meio da exploração do ambiente, da manipulação de objetos e da repetição de ações que ela constrói sua personalidade, desenvolve sua autonomia e alcança o que a autora denomina de "normalização", estado caracterizado pelo equilíbrio, pela autodisciplina, pela independência e pelo interesse espontâneo pelas atividades.

A autora enfatiza que o desenvolvimento da personalidade está diretamente relacionado à conquista gradual da independência. Desde muito cedo, a criança demonstra o desejo de agir por si mesma, buscando autonomia em suas ações e decisões. Quando o adulto interfere excessivamente nesse processo, mesmo com a intenção de ajudar, pode comprometer o desenvolvimento da autoconfiança e da concentração. Como afirma Montessori: "O primeiro instinto da criança é agir sozinho, sem a ajuda de outrem, e seu primeiro esforço consciente é o de emancipar-se do adulto. [...] O adulto que ajuda demais a criança não a ajuda, mas a prejudica." (MONTESSORI, 1936, p. 103).

Um exemplo dessa situação ocorre quando a criança está tentando encaixar peças em seus respectivos moldes. Muitas vezes, a impaciência do adulto diante do ritmo da criança leva a intervenções desnecessárias. Entretanto, esse processo de tentativa, erro e descoberta é fundamental para o desenvolvimento da coordenação motora, da inteligência e da autonomia. Quando a ajuda ocorre de forma precoce, a criança pode perder oportunidades importantes de aprendizagem e de construção da confiança em suas próprias capacidades.

Segundo Montessori, quando a atividade corresponde aos interesses e às necessidades internas da criança, ela é capaz de atingir elevados níveis de concentração e envolvimento.

Nesse sentido, a autora afirma que "a primeira condição para o desenvolvimento é a concentração. A criança que se concentra é imensamente feliz" (MONTESSORI, 1936, p. 217).

Diante dessas considerações, Montessori destaca a importância do ambiente preparado, organizado de acordo com as necessidades infantis e composto por materiais que favoreçam a livre escolha, a repetição e a participação ativa da criança. Nesse contexto, o ambiente torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia, da concentração e da aprendizagem.

2.1.5 Fundamentos ontológicos da infância em Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller:

Aprofundando a compreensão sobre as relações estabelecidas na primeira infância, a obra *Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano*, de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller (2021), oferece importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano. Os autores defendem que o amor e o brincar constituem elementos fundamentais para a construção das relações sociais e para a formação da cultura.

Segundo Maturana e Verden-Zöller, a vida humana desenvolve-se em redes de conversação por meio das quais são produzidos e transmitidos valores, conhecimentos e modos de convivência. Essas redes sustentam a cultura e orientam as formas de interação entre os indivíduos. Na perspectiva dos autores, a origem dessas dinâmicas encontra-se naquilo que denominam de "biologia do amor", compreendida como a aceitação mútua que se estabelece desde as primeiras relações vivenciadas pela criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento infantil ocorre em um contexto relacional marcado pela confiança, pelo acolhimento e pela convivência. Conforme afirmam os autores:

[...]segundo pensamos, para que aconteça o que acaba de ser dito, a relação materno-infantil tem de ser vivida no brincar, numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútuas, e não no controle e na exigência. Essa maneira de viver abre as comportas para estender a vida matrística da infância à vida adulta. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2021, p. 15).

Além da dimensão afetiva, os autores atribuem ao brincar um papel central no desenvolvimento humano. Para eles, o brincar deve ser entendido como uma forma de estar no mundo. O brincar acontece quando a criança se envolve plenamente na atividade que realiza, movida pela curiosidade e pelo interesse espontâneo, sem a preocupação com resultados, metas ou recompensas externas.

Essa concepção dialoga com outras teorias do desenvolvimento infantil ao destacar a importância das experiências lúdicas para a construção da autonomia, da criatividade e da

segurança emocional. Sob essa perspectiva, a redução dos espaços destinados ao brincar livre ou a utilização exclusiva do brincar como instrumento para alcançar objetivos escolares pode limitar experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

Quando a infância é excessivamente direcionada por metas e expectativas externas, corre-se o risco de reduzir as oportunidades de exploração espontânea e de interação genuína com o ambiente. Por essa razão, Maturana e Verden-Zöller defendem a valorização do brincar livre e das relações baseadas na aceitação e no respeito às necessidades da criança. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido como simples entretenimento e passa a ser reconhecido como uma experiência essencial para o desenvolvimento emocional, social e humano.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa:

O percurso metodológico de uma pesquisa científica é fundamental para garantir a organização, a confiabilidade e a coerência dos resultados obtidos. Este estudo caracteriza-se, primordialmente, como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica e filiada a uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. A opção por este delineamento justifica-se pela necessidade premente de sondar, com profundidade analítica, o as matrizes teóricas consolidadas sobre o fenômeno do “brincar” na primeira infância, com propósito direcionado especificamente às manifestações e impactos do “brincar” no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do sujeito infantil.

A categorização desta pesquisa como estritamente bibliográfica impõe uma diferenciação fundamental em relação à pesquisa documental, distinção esta frequentemente negligenciada na prática acadêmica. Conforme adverte Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Enquanto a pesquisa documental se debruça sobre fontes primárias, isto é, materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou analítico-sintético por parte de nenhum autor (tais como relatórios governamentais, atas institucionais, legislações e missivas), a pesquisa bibliográfica opera sobre fontes secundárias. Estas fontes consistem em contribuições teóricas cujos conceitos já foram submetidos a análise da comunidade científica, tendo sido editados, indexados e publicados na forma de monografias, dissertações, teses e periódicos de circulação especializada.

Portanto, o conteúdo deste trabalho assenta-se no confronto dialético de textos já editados. A pertinência da investigação bibliográfica para o desvelamento do brincar e do brincar individual fundamentam-se na premissa de que a teorização sobre a infância exige um resgate das categorias conceituais clássicas e modernas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 183), a pesquisa bibliográfica não se resume a uma mera reprodução de textos alheios, mas sim a um procedimento que:

[...] permite ao pesquisador o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Em face disso, sua execução exige rigor, exatidão e uma postura crítica permanente diante dos dados que vão sendo coletados e analisados (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

Dessa forma, a presente investigação adota a modalidade bibliográfica não como um recurso subsidiário ou uma etapa preliminar de um estudo de campo, mas como o próprio método de engajamento com o objeto. O objetivo é mapear os encontros e desencontros teóricos entre os autores selecionados, compreendendo como o “brincar” deixa de ser encarado como

um mero divertimento e consumo de tempo e passa a ser compreendido, à luz da ciência, como um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, manutenção da cultura, norteador da autorregulação e da capacidade criativa da criança.

3.2 Fundamentação da abordagem qualitativa interpretativa

Considerando a complexidade do comportamento infantil e às dimensões simbólicas que estruturam o brincar, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, compreendendo que o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes corresponde a um espaço mais profundo das relações humanas que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis numéricas.

A investigação qualitativa debruça-se sobre a subjetividade e a intencionalidade dos atos. Sob a ótica de Severino (2007, p. 121), a pesquisa qualitativa busca “a compreensão do fenômeno em sua totalidade, interpretando-o a partir de dados não quantificáveis”, o que se alinha de forma precisa à natureza múltipla do brincar. O ato de brincar, notadamente em sua vertente solitária e imaginativa, constitui um fenômeno de ordem cultural e psicológica com linguagem própria. Para decodificar essa linguagem a partir dos textos científicos, faz-se necessária uma postura interpretativa que transcenda a superfície da descrição dos fatos.

O viés interpretativo inserido na abordagem qualitativa desta pesquisa pressupõe que o pesquisador atua como um mediador cultural entre as teorias do passado e as demandas do presente. A análise qualitativa interpretativa, ainda segundo Severino (2007, p. 129), consiste fundamentalmente na “interpretação e articulação dos conteúdos presentes nas fontes, buscando significados e relações conceituais”. Ao aplicar esse princípio, o estudo propõe um tensionamento dialético entre as diferentes escolas psicológicas e pedagógicas. Busca-se identificar como as noções de egocentrismo intelectual, espaço potencial, zona de desenvolvimento proximal e cultura lúdica coabitam e se complementam no entendimento do ato de brincar. A abordagem qualitativa oferece a flexibilidade e a densidade conceitual requeridas para que as nuances do desenvolvimento socioemocional e cognitivo da primeira infância sejam apreendidas sem os reducionismos característicos de análises estatísticas.

O rigor metodológico de uma revisão de literatura repousa sobre a transparência e a sistematicidade dos critérios adotados para a seleção das fontes que comporão o *corpus* analítico. Para esta pesquisa, operou-se uma amostragem intencional, estruturada a partir da articulação entre o patrimônio teórico clássico da psicologia do desenvolvimento e a produção científica fundamentada nas principais bases de dados.

Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos materiais didáticos, livros-texto e artigos científicos foram delimitados rigorosamente em torno de quatro eixos temáticos e conceituais, a saber:

1. **O brincar infantil como fenômeno histórico/cultural e psicológico:** Fontes que discutem o jogo não como mero passatempo biológico, mas como uma produção histórica e cultural indispensável para a humanização do sujeito. Destacam-se as contribuições de Brougère (1995) e Kishimoto (2002), cujas discussões elucidam a inserção do brinquedo na dinâmica social da infância. Destaca-se também contribuições de Maturana e Verden-Zöller no que diz sobre a contribuição do “brincar” para manutenção da cultura patriarcal e dos papéis de gênero e classe social.
2. **O brincar solitário, imaginativo ou simbólico:** Textos que teorizam sobre a ação da criança quando desacompanhada de pares. Mobilizam-se, aqui, as obras de Piaget (1975), relativas à construção do símbolo e à passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico, e de Winnicott (1975), no que tange ao conceito de objetos e fenômenos transicionais e à constituição do espaço potencial como ambiente de cura e criatividade.
3. **A autorregulação, a criatividade e a autonomia na infância:** Obras que correlacionam o monólogo infantil, o jogo de papéis e a solidão criativa com o desenvolvimento das funções executivas e da independência emocional. Este eixo ancora-se na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991) e nos achados de Gabriel (2023), que discute as reconfigurações da infância perante os estímulos da era digital.
4. **As dimensões do desenvolvimento integral na primeira infância:** Produções que oferecem balizas conceituais sobre as esferas afetiva, cognitiva e motora de crianças de zero a seis anos de idade.

Foram excluídos do *corpus* trabalhos que abordassem o brincar estritamente sob uma perspectiva mercadológica (indústria do brinquedo).

3.3 Etapas de análise dos dados

Para assegurar que o processo de coleta, organização e análise dos dados bibliográficos não ficasse confusa, a pesquisa seguiu uma ordem metodológica composto por seis etapas sequenciais e interdependentes.

O percurso iniciou-se com o levantamento das fontes e delimitação do *corpus*, etapa caracterizada como uma fase exploratória na qual realizou-se uma busca sistemática em indexadores e bibliotecas físicas e digitais, utilizando descritores controlados como "brincar

solitário", "desenvolvimento infantil" e "jogo simbólico" para a compilação do inventário inicial de obras clássicas e artigos potencialmente aderentes ao objeto de estudo. Em seguida, procedeu-se à leitura exploratória para o reconhecimento geral do material selecionado, operando um exame por meio da análise de resumos, sumários, introduções e conclusões, cujo objetivo consistiu em verificar se as fontes respondiam efetivamente aos objetivos gerais da pesquisa, descartando textos impertinentes ou redundantes.

Uma vez delimitado o material, a terceira etapa configurou-se pela leitura seletiva, momento de triagem e foco que envolveu a leitura aprofundada dos textos aprovados na fase anterior, concentrando os esforços na extração seletiva das passagens, dados empíricos e argumentações teóricas que discutiam especificamente as variáveis do “brincar” e suas consequências no campo psicológico, social e cultural. Na sequência, realizou-se o fichamento e a organização conceitual para a sistematização dos dados, mediante a elaboração de fichamentos de conteúdo, textuais e bibliográficos; nessa fase, as informações foram catalogadas e organizadas em categorias analíticas por meio de matrizes de síntese, separando as contribuições por eixos teóricos (cognitivo, emocional e sociocultural), a fim de facilitar o posterior confronto de ideias.

A quinta etapa constituiu-se pela análise crítica e interpretação comparativa, pautada na dialética, por meio da qual promoveu-se o confronto direto das ideias dos autores. Por fim, encerramos com a síntese integradora e redação final, representando a consolidação teórica que agrupou os resultados da interpretação em uma narrativa textual fluida, lógica e coerente, culminando na elaboração do relatório final da pesquisa e na articulação da fundamentação teórica com as considerações finais de modo a responder plenamente ao problema de pesquisa proposto.

3.4 Limitações:

Em consonância com a postura de transparência intelectual exigida na investigação científica, torna-se importante demarcar as limitações que rodeiam a pesquisa de cunho bibliográfico. Toda modalidade de pesquisa possui um alcance condicionado pela natureza de seus dados; no caso das revisões de literatura, o pesquisador abdica do contato empírico direto com o fenômeno *in natura*.

A ausência de uma imersão de campo, de observações participantes em creches ou de entrevistas com crianças e cuidadores implica que a presente pesquisa não analisa o “brincar” em sua manifestação factual e fenomênica imediata, mas sim a representação textual mediada

desse brincar. Conforme postulam Marconi e Lakatos (2010, p. 189), as investigações dessa natureza estão estritamente condicionadas “à profundidade e à qualidade das fontes consultadas”.

Finalizando, reconhece-se que a velocidade das transformações tecnológicas e sociais pode gerar um hiato temporal entre as novas dinâmicas lúdicas das crianças (tais como o “brincar” mediado por telas digitais) e o tempo de processamento, escrita e publicação da ciência editorial. Ciente dessas limitações, este estudo não tem ambição de esgotar as manifestações práticas do “brincar”, mas sim oferecer uma plataforma conceitual que sirva de suporte para futuras investigações de cunho empírico e experimental no campo da Educação Infantil.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O Brincar

Todas as crianças do planeta
Foram feitas pra brincar
E todo brinquedo que eu conheço
Foi criado para ser brincado.
— MUNDO BITA, *Todo brinquedo*.

O ato de brincar é reconhecido como atividade vital para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e cultural humano. No entanto, a compreensão da infância e da ludicidade como esferas separadas e protegidas do mundo adulto é fruto de um longo e complexo processo histórico.

Na sociedade medieval, o "sentimento da infância", nos moldes em que o concebemos hoje, inexistia; tão logo a criança superava a dependência física elementar dos primeiros anos, era prontamente integrada à comunidade dos adultos, compartilhando de suas rotinas de trabalho, trajes e jogos (ARIÈS, 1981). A infância era encarada apenas como uma fase de transição rápida, na qual a criança era retratada na arte e na vida cotidiana como um adulto em miniatura, sem traços ou necessidades psicológicas próprias identificadas pela coletividade. Uma forma de ilustrar esse fato, também relatada por Ariès, é a maneira como as crianças eram representadas na arte; não por falta de habilidade dos artistas, mas em razão de um contexto social em que a infância era apagada:

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. Numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. O pintor não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto: assim, no livro de salmos de São Luís de Leyde, datado do fim do século XII ou do início do XIII, Ismael, pouco depois de seu nascimento, tem os músculos abdominais e peitorais de um homem. (ARÍES, Phillippe. 1981. pag. 64)

As representações artísticas analisadas por Ariès indicam que as crianças eram frequentemente retratadas com características físicas e expressivas semelhantes às dos adultos, diferenciando-se principalmente pelo tamanho.

À medida que a sociedade ocidental foi se transformando, ao longo do tempo, a infância passou a ser vista como um período que exige proteção, cuidados específicos e educação formal. Essa percepção se consolidou na atualidade, não apenas no campo psicopedagógico, mas

também no ordenamento jurídico. O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança, sendo assegurado por importantes marcos legais nacionais e internacionais.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (1989), estabelece em seu Artigo 31 que toda criança tem direito ao descanso, ao lazer e às atividades recreativas, incluindo o brincar, que é compreendido como elemento essencial ao desenvolvimento integral.

Ao longo do século XX o status jurídico da infância passou por transformações, de onde foi migrando de uma visão tutelar e assistencialista para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Esse movimento, fundamentado na doutrina da proteção integral, ampliou o papel do brincar, que passa a ocupar o lugar de um direito fundamental, essencial ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de constituir uma forma própria de expressão e produção cultural infantil.

A validação do brincar como direito ganhou força no âmbito das Nações Unidas. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) sinalizava, em seu Princípio VII, que a criança deveria desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras orientados para os objetivos educacionais. A consolidação jurídica desse direito ocorreu com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). O tratado estabeleceu em seu Artigo 31 que os Estados Partes devem reconhecer o direito ao descanso, ao lazer, ao brincar e à participação livre na vida cultural e artística. Ao reconhecer oficialmente esse instrumento por meio do Decreto nº 99.710/1990, o Brasil incorporou ao seu ordenamento a premissa de que o brincar é pilar indissociável para o desenvolvimento humano.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, ao instituir a doutrina da proteção integral, colocou a infância no centro das prioridades do Estado. Embora o texto constitucional não utilize a expressão literal "direito de brincar", o Artigo 227 assegura, com prioridade, o direito ao lazer como parte da dignidade e cidadania da criança e do adolescente. Esse comando constitucional foi instrumentalizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. O ECA conferiu a concretização da norma, ao dispor expressamente em seu Artigo 16, inciso IV, que o direito à liberdade compreende o ato de brincar, praticar esportes e divertir-se, elevando a atividade lúdica a um patamar de proteção jurídica garantida contra intervenções.

A evolução legal refletiu-se diretamente nas normativas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como etapa do desenvolvimento integral, fundamentando a necessidade de propostas pedagógicas que incluíssem a ludicidade. Esse entendimento foi sistematizado em documentos

orientadores sucessivos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que reconheceu o brincar como forma de expressão e pensamento. Posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que trouxeram avanços ao definir as interações e a brincadeira como fundamento das práticas pedagógicas (art. 9º), tratando a criança como sujeito histórico produtor de cultura. Em seguida tivemos a Base Nacional Comum Curricular (2018), que veio instituindo brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que garante acesso cotidiano a experiências lúdicas que favorecem a criatividade e os relacionamentos. Mais recentemente, a Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, elevou o direito ao brincar ao patamar de política de Estado ao instituir a parentalidade positiva. A legislação estabelece que a proteção e a garantia do brincar são deveres compartilhados entre o Estado, a família e toda a sociedade.

Maria Montessori (1952), já denunciava o esquecimento histórico dos direitos sociais da infância na primeira metade do século XX. Segundo Montessori (1952), enquanto o trabalhador adulto produz os bens que sustentam a economia exterior da sociedade, a criança realiza um trabalho: ela produz a própria humanidade:

Resulta disso um novo modo de tratar a criança, até então considerada um corpinho vegetativo, necessitado unicamente de cuidados higiênicos. Devem prevalecer, ao contrário, as impressões das manifestações psíquicas e, portanto, a ação em favor daquilo que se aguarda e não do que já aconteceu. O adulto não pode continuar cego diante de uma realidade psíquica que está em curso no recém-nascido: é necessário que acompanhe a criança e a auxilie desde o início de seu desenvolvimento. Não deve ajudá-la a estruturar-se, pois tal tarefa compete à natureza; deve respeitar delicadamente as manifestações desse trabalho, fornecendo-lhe os meios necessários à estruturação — os meios que a criança não conseguiria apenas com suas próprias energias. (MONTESSOURI; Maria. 1952. pag. 39)

Assim, garantir espaços e momentos em que a criança possa brincar livremente, sem imposições ou interferências excessivas, é fundamental para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Para além do amparo legal, o reconhecimento do brincar fundamenta-se em diversos estudos e contribuições teóricas no campo da psicologia do desenvolvimento e da biologia relacional. Embora partam de matrizes epistemológicas distintas, autores clássicos e contemporâneos convergem ao apontar que o jogo livre é a atividade central pela qual o indivíduo organiza seus processos mentais superiores e sua estabilidade emocional.

Antes das transformações sociais que ocorreram pós romantismo, brincar era frequentemente associado ao oposto do trabalho, sendo encarado como uma atividade fútil ou mera distração (BROUGÈRE, 2010). No entanto, a literatura científica reconhece que o lúdico não é um passatempo, mas, fenômeno indispensável para a aprendizagem e para a constituição subjetiva da criança. Como afirma Morchida (2010), o jogo, o brinquedo e a brincadeira são

elementos indissociáveis da Educação Infantil, configurando-se como ferramentas centrais que estruturam os modos de agir, pensar e interpretar a realidade.

O ato de brincar se revela como a atividade principal da infância, constituindo o espaço no qual a criança investiga o ambiente e constrói conhecimentos sobre si e sobre o outro. Winnicott (1975) escreve que essa dinâmica ocorre no "espaço potencial", uma zona intermediária entre a realidade psíquica interna e o mundo externo compartilhado. Nesse território, o brincar se apresenta como um jogo de manejo que intermedia as fantasias e o controle de objetos reais. Para o autor, é nessa área de transição que a criança experimenta a liberdade de criação, tornando o brincar um elemento importante para a saúde emocional e para a constituição do *self*.

Complementando essa visão sob uma perspectiva histórica e cultural, Vygotsky enfatiza a centralidade da imaginação e do jogo lúdico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A criança em seu processo de desenvolvimento social assimila e reproduz comportamentos que observam nos adultos:

...Desde os primeiros anos de infância encontramos processos criativos que refletem, sobretudo, nos jogos. Como a criança, reproduz muito do que vê, a imitação desenvolve um papel fundamental. Esta é frequentemente simples reflexo do que veem e ouvem dos adultos, mas tais elementos da experiência social não são levados pelas crianças a seus jogos como acontecem na realidade. Elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades. O desejo que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa. A situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior, todos os elementos de sua fabulação: de outro modo não era possível inventar; mas a combinação desses elementos constitui algo novo, criador que pertence à criança, sem que seja simples repetição das coisas vistas e ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, sustenta as bases da criação (VIGOTSKY, 2009, p.14).

Sob essa perspectiva, a atividade lúdica na infância ultrapassa o ato de recordar ou reproduzir passivamente experiências passadas. Ao brincar, a criança opera uma reelaboração criativa de sua vivência, combinando elementos do real para gerar novas situações imaginárias e ensaiar condutas que expandem seu repertório cognitivo e social.

De acordo com Santos e Oliveira (2023), é por meio dessa substituição simbólica que a criança consegue gerenciar e satisfazer desejos que não podem ser realizados imediatamente no mundo concreto, transformando o significado de objetos reais em ferramentas de representação social. Essa evolução nas formas de brincar acompanha diretamente o amadurecimento infantil. Estudos de Oliveira e colaboradores apontam que, enquanto as crianças no primeiro ano de vida focam no brincar puramente exploratório e sensorial, a partir dos 2 e 3 anos o jogo simbólico e o faz-de-conta passam a ser predominantes. Conforme a faixa etária avança entre os 2 e 6 anos, o brincar se consolida como a principal meio para o desenvolvimento emocional, cognitivo,

motor e social, permitindo a organização de informações e a elaboração de emoções complexas (SANTOS; OLIVEIRA, 2023).

E dentro desse processo, o brincar solitário assume um papel de destaque na construção da autorregulação e da autonomia, uma vez que exige que o indivíduo gerencie suas próprias regras, escolhas e pequenas frustrações sem a intervenção imediata de parceiros ou adultos (SANTOS; OLIVEIRA, 2023). Essa transição cognitiva é corroborada por Jean Piaget (1975), ao explicar que o jogo simbólico marca a passagem do pensamento sensório-motor para o representacional. Ao recriar cenários e projetar novos significados aos objetos ao seu redor, a criança assimila o mundo exterior aos seus esquemas mentais internos, exercitando sua inteligência e sua capacidade inventiva.

O brincar não deve ser instrumentalizado ou visto apenas como uma preparação para o futuro produtivo do adulto, de acordo com Maturana e Verden-Zöllner (2021). Para os autores, o brincar constitui uma dinâmica biológica e relacional intrínseca à hominização, ocorrendo em um espaço operacional de total aceitação e coetaneidade. É na “biologia do amor” e na prática do brincar não-instrumental que a criança se constitui como um ser social consciente, validando a si mesma e ao outro sem relações de dominação ou submissão:

“Na vida diária, o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior.” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2021, p. 144).

A brincadeira é cheia em si mesma, por si mesma, mesmo que ela possa fomentar algum tipo de benefício operacional no futuro, no momento ela é em si, apenas a ação do verbo brincar em sua falta de intencionalidade.

A visão biológica converge com o modelo pedagógico de Maria Montessori (1980), que defende a provisão de um "ambiente preparado" onde a criança possa escolher livremente seus materiais e direcionar sua própria atividade. A liberdade de escolha e a não-instrumentalidade do lúdico permitem que a criança exerça sua agência criativa em um espaço de respeito mútuo, preservando a legitimidade de suas manifestações psíquicas básicas.

Apesar da qualidade desses marcos teóricos, a prática pedagógica cotidiana ainda enfrenta o desafio de não reduzir o lúdico a um recurso didático secundário ou a um mero preenchimento de tempo. Quando a brincadeira é compreendida como um espaço legítimo de investigação, ela assume o status de atividade guia da infância, tornando-se o próprio eixo norteador do currículo (SANTOS; OLIVEIRA, 2023). Para que esse direito seja efetivado, o professor precisa desconstruir posturas centralizadoras e aprender a transitar entre o papel de

organizador de contextos estimulantes e o de parceiro atento de jogo, assegurando que o tempo, o espaço e a singularidade da cultura infantil sejam plenamente respeitados no cenário educacional.

4.2 O Brincar como estrutura do desenvolvimento humano:

Maria Montessori (1936), em sua obra *A Criança*, esclarece que o indivíduo em seus primeiros anos possui uma "mente absorvente" e uma necessidade intrínseca de agir ativamente sobre o meio em que vive. Sob essa ótica, o brincar — frequentemente denominado pela autora como o verdadeiro "trabalho da criança" — constitui o mecanismo primordial pelo qual o sujeito constrói sua própria personalidade e coordena seus movimentos. O desenvolvimento humano inicia-se em um estado de profunda interdependência, cenário no qual a infância utiliza o lúdico não apenas como lazer, mas como uma atividade vital de autoformação. O objeto lúdico atua como um motivo de engajamento funcional que permite a progressiva estruturação física e psíquica do sujeito.

Essa dimensão biológica e relacional da atividade infantil ganha uma nova dimensão teórica na obra de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2021). O ato de brincar surge, portanto, como um espaço operacional livre de exigências utilitaristas e de relações de dominação, onde o ser humano se humaniza de forma integral. Segundo os autores:

O brincar é uma dinâmica relacional em que aquele que brinca o faz no presente, em total envolvimento com o que faz, de tal modo que o que faz não tem propósito fora de si mesmo. O brincar é um espaço relacional em que não há competição, não há exigência de produtividade, nem metas a cumprir (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2021, p. 74).

Dentro dessa perspectiva, a figura materna, ou o cuidador primordial, desempenha um papel que vai além do provimento das necessidades biológicas básicas de sobrevivência. É no esteio do cuidado e na qualidade das primeiras interações que contribuem para a formação das estruturas emocionais, sociais e psíquicas do sujeito. Esse processo ganha contornos práticos e significativos por meio de dois pilares indissociáveis: o amar e o brincar.

Ainda nessa visão, o amor não deve ser encarado como uma idealização romântica ou um sentimento abstrato, mas sim como um fenômeno estritamente biológico. Os autores definem o amor como o domínio de ações por meio das quais o outro surge como um legítimo outro na convivência. Na primeira infância, essa "biologia do amor" ganha corpo através do vínculo materno e funciona como um verdadeiro porto seguro emocional. Quando o bebê se desenvolve amparado pela aceitação genuína de sua presença, ele estabelece uma relação de

total confiança com o ambiente, o que subsidia a construção de sua segurança estrutural e de sua autoaceitação.

É justamente a partir desse estado de relaxamento e confiança que emerge o brincar. Para Maturana e Verden-Zöller, o brincar constitui uma atividade operacional e emocional de coexistência não-instrumental, essencial para a hominização. A capacidade humana de coexistência social brota e se conserva na medida em que a criança cresce na validação mútua gerada pela intimidade física dos encontros corporais com suas mães.

Essa visão de um ambiente seguro promovido pelo cuidado materno encontra forte argumento se fomos analisar a teoria psicanalítica de Donald Winnicott. Para Winnicott, o amadurecimento saudável do bebê depende intrinsecamente da ação de uma "mãe suficientemente boa", conceito que designa a cuidadora capaz de efetuar uma adaptação ativa e sensível às necessidades do recém-nascido, sustentando-o física e emocionalmente (processo conhecido como *holding*). A partir desse cuidado contínuo e previsível, inaugura-se o que Winnicott denomina "espaço potencial" ou área de ilusão: uma zona intermediária de experiência que se localiza entre a realidade interna do bebê e o mundo exterior compartilhado. É nesse espaço transicional, sustentado pela presença confiável da mãe, que o brincar se manifesta. O brincar não ocorre no vazio; ele necessita de um entorno relacional seguro e desprovido de cobranças instrumentais ou metas pragmáticas externas.

Quando a mãe valida o espaço lúdico do filho, ela permite que ele manipule os fenômenos e objetos externos a serviço de suas próprias projeções criativas e de suas necessidades afetivas. Esse exercício contínuo possibilita que a criança não apenas elabore seus conflitos internos, mas dê início à busca autêntica de seu próprio *Self* (o si-mesmo). Gradativamente, à medida que a mãe realiza uma desadaptação suave e necessária, a criança utiliza a segurança internalizada desse cuidado primordial para desenvolver a capacidade de brincar sozinha. A habilidade de brincar solitariamente pode ser compreendida como um importante indicador de amadurecimento emocional, sinalizando que o indivíduo carrega consigo um ambiente facilitador estável.

Jean Piaget (1975) oferece bases sólidas que assimilam o lúdico como motor do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, o brincar é uma manifestação direta do processo de assimilação, no qual a criança incorpora elementos do mundo externo aos seus esquemas mentais já existentes, submetendo a realidade às suas próprias estruturas sem a necessidade de modificar-se imediatamente. Piaget (1975, p. 120) afirma textualmente que "o jogo é a assimilação da realidade ao eu, enquanto oposta à acomodação, que é a adaptação do eu às exigências do mundo exterior". O jogo simbólico e o faz-de-conta exercitam a capacidade de

representação, ferramenta indispensável para a transição do pensamento sensório-motor para o período pré-operatório. Ao brincar, o indivíduo organiza seus esquemas mentais e consolida aprendizagens que servirão de base para as operações lógicas futuras.

Essa transição da atividade lúdica em direção à complexidade da vida adulta é igualmente aprofundada pela psicologia histórico-cultural. Vygotsky (1991) argumenta que o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um espaço dinâmico onde a criança consegue se comportar além do seu comportamento habitual diário, atuando, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma. O exercício de simulação e a submissão a regras internas contidas na situação imaginária são os fatores que permitem ao sujeito, posteriormente, desenvolver processos abstratos complexos, como a capacidade de planejar, projetar e antecipar realidades que ainda não existem concretamente no mundo adulto.

Estudos de Santos e Oliveira (2023) reforçam que o brincar se constitui como uma forma ativa de domínio e ressignificação da realidade por meio da repetição e da imitação imaginativa. Ao recriar cenários e simular papéis sociais adultos, a criança não reproduz comportamentos de forma passiva, mas processa internamente as regras, os hábitos e as tensões inerentes à vida coletiva. Desse modo, o universo lúdico atua como um espaço de diálogo simbólico contínuo que serve de ponte entre as gerações. Conforme explicam Oliveira e colaboradores (2023), essa dinâmica possibilita que os elementos da tradição comunitária sejam herdados pela infância e, ao mesmo tempo, transformados ativamente pelas interações cotidianas da criança com o seu meio cultural.

Por conseguinte, seria um equívoco pedagógico supor que a relevância do lúdico cessa com o fim da infância. Donald Winnicott (1975), em *O Brincar e a Realidade*, expande essa compreensão para a esfera da saúde mental e da constituição do sujeito ao longo de toda a vida. Ao introduzir o conceito de "espaço potencial" e de fenômenos transicionais, o autor demonstra que a capacidade de brincar desenvolvida na infância liga-se diretamente à criatividade, à concentração e à forma como o sujeito se envolve com a realidade externa. Winnicott (1975, p. 59) sustenta uma tese que atravessa as gerações ao afirmar que "é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação". Na vida adulta, essa herança psíquica manifesta-se por meio de expressões artísticas, intelectuais, filosóficas e na própria capacidade de desfrutar da existência de forma autêntica e não-mecânica. Quando a capacidade criativa associada ao brincar é restringida, podem surgir dificuldades relacionadas à espontaneidade, à expressão subjetiva e ao envolvimento autêntico com a realidade

Garantir o tempo, a afetividade e o direito ao brincar significam capacitar as crianças a escolherem, a confiarem em suas próprias potências e, futuramente, a se estabelecerem como agentes ativos e transformadores de sua própria cultura.

4.3 A Centralidade da cultura

Segundo Stuart Hall (2016), a cultura deve ser compreendida como um processo contínuo de produção, circulação e negociação de significados socialmente construídos, por meio dos quais os indivíduos interpretam a realidade e atribuem sentido às suas experiências. Inserido no campo dos Estudos Culturais, o autor amplia a compreensão tradicional de cultura, ultrapassando sua associação exclusiva às artes eruditas ou ao patrimônio intelectual, para concebê-la como elemento constitutivo da vida cotidiana e das relações sociais. Nessa perspectiva, a cultura não se apresenta como um conjunto fixo de valores ou tradições, mas como um campo dinâmico de disputas simbólicas que participa ativamente da formação das identidades individuais e coletivas:

[...] a palavra ‘cultura’ passou a ser utilizada para referir-se a tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma Nação ou de um grupo social – que veio a ser conhecido como a definição ‘antropológica’. Por outro lado, a palavra também passou a ser utilizada para desenvolver os ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade – o que decerto se assemelha à definição antropológica, mas com uma ênfase sociológica maior. (HALL, 2016, p. 19)

A relevância dessa abordagem para os estudos da infância reside no fato de que as crianças não apenas recebem passivamente os significados produzidos pela sociedade, mas também participam de sua interpretação, reprodução e transformação. O brincar, então, pode ser compreendido como uma prática cultural por meio da qual a criança experimenta, negocia e ressignifica os elementos simbólicos presentes em seu meio social. Ao brincar, a criança apropria-se de valores, normas, linguagens e representações que circulam em sua comunidade, atribuindo-lhes novos sentidos a partir de suas experiências e necessidades.

Essa compreensão aproxima-se das formulações na obra de Gerda Verden-Zöllner e Humberto Maturana (2021), para os quais, a cultura é definida operacionalmente como uma rede fechada de conversações, caracterizada pelo entrelaçamento indissociável entre o ato de *linguagear* e o *emocionar*. Sob este prisma, uma cultura existe no viver concreto dos seres humanos que a corporificam através de suas dinâmicas relacionais cotidianas. Toda cultura se estabiliza e se mantém ao longo do tempo porque os membros de uma comunidade conservam, de forma transgeracional, um modo particular de coexistir e de se emocionar:

Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura. desse modo, a cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que constituem e definem. Daí se segue, também, que nenhuma ação e emoção particulares definem uma cultura, porque esta, como rede de conversações, é uma configuração de coordenações de ações e emoções. (MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. 2021. pag.33)

O brincar, portanto, localiza-se precisamente no centro desse processo de conservação e transmissão cultural, que é o espaço dinâmico onde a criança ingressa nas redes de conversação de seu grupo social, assimilando as formas de agir, sentir e significar que definem a identidade coletiva daquela comunidade.

Sob a perspectiva de Verden-Zöller e Maturana (2021), o *linguagear* é um fenômeno biológico dinâmico, e consiste na coordenação recursiva de coordenações de comportamentos consensuais. Em termos práticos, significa que o ser humano se constitui como tal na medida em que opera em interações corporais recíprocas com os outros, onde gestos, palavras e emoções se alinham. O *linguagear*, portanto, é um modo de vida compartilhado, uma práxis corporal que se dá em um espaço de relações.

Os autores sustentam que o viver humano e a própria constituição do social repousam sobre um estrito fenômeno biológico, “a biologia do amor”. O amor é definido biologicamente como a emoção que constitui o outro como um legítimo outro na convivência. Sem a aceitação mútua da presença e da legitimidade do parceiro relacional, não há junção duradouro, não há consenso e, conseqüentemente, não há a formação de um tecido social coeso.

Nessa formulação teórica, Maturana e Verden-Zöller (2021) distinguem dois modelos culturais, o primeiro, denominado matrístico, caracteriza-se pela valorização da cooperação, da confiança mútua e da aceitação do outro como legítimo participante da convivência. Nesse ambiente, o brincar é compreendido como uma atividade autotélica, ou seja, uma ação que possui valor em si mesma, sem a necessidade de finalidades externas relacionadas ao desempenho ou à produtividade. O segundo modelo, denominado patriarcal, é descrito pelos autores como estruturado por relações de hierarquia, controle, competição e apropriação. Segundo essa interpretação, o brincar tende a ser progressivamente instrumentalizado, assumindo funções voltadas à preparação para objetivos futuros definidos pelo mundo adulto. Embora essa distinção possua caráter teórico e interpretativo, ela contribui para refletir sobre as formas pelas quais diferentes organizações sociais influenciam as experiências da infância e os significados atribuídos ao brincar.

A transição histórica das formas de brincar e a maneira como as estruturas macroambientais moldam a infância encontram amparo clássico na historiografia. Philippe

Ariès (1981), em sua obra seminal *História Social da Criança e da Família*, demonstra que o sentimento de infância e as próprias manifestações da ludicidade são construções históricas mutáveis. Na sociedade medieval, a ausência de uma barreira segregadora entre o universo dos adultos e o das crianças propiciava uma sociabilidade polimorfa, na qual jogos, festas e folguedos eram partilhados coletivamente por todos os estratos da comunidade, sem distinção de faixa etária. Com a consolidação da família nuclear burguesa, a infância foi progressivamente enclausurada e moralizada. O brincar passou, então, a delimitar um território especificamente infantil, sendo instrumentalizado pelo Estado e pela escola emergente como uma ferramenta de moralização, disciplinamento e domesticação dos corpos.

Reforçando essa compreensão, as reflexões de Tizuko Morchida (2010), a autora defende que o ato de brincar é profundamente plástico e variável, uma vez que "em toda a cultura as formas de brincar são diferentes [...] pela brincadeira a criança tá aprendendo também as coisas do mundo da cultura" (MORCHIDA, 2010, parte 1). Morchida introduz a relevância da "cultura lúdica", um acervo de informações, mitos, artefatos e regras que a criança herda de sua comunidade e manipula de maneira ativa: "A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível" (MORCHIDA, 1998. p. 24).

Ao brincar de imitar o adulto (como dar de comer a uma boneca), a criança repete gestos técnicos e posturas valorativas altamente específicas: enquanto no Ocidente se utilizará o talher, em certas culturas orientais utilizar-se-á o *hashi*, deixando evidente que até mesmo a micropolítica dos hábitos corporais cotidianos é conservada através da imitação. Para Morchida, garantir a presença de materiais que evoquem a pluralidade étnica e cultural (como artefatos indígenas ou afrodescendentes) no ambiente escolar é uma pré-condição indispensável para que a manutenção cultural não degenere em exclusão, permitindo que o faz-de-conta cultive e respeite a diversidade de identidades. Maleabilidade contextual que encontramos em Vygotsky (2008) e reflete-se diretamente nas observações das práticas lúdicas infantis, nas quais uma mesma palavra ou objeto adquire múltiplos sentidos baseados estritamente na situação de uso. No universo do brincar, a rigidez do *significado* dicionarizado dá lugar ao dinamismo do *sentido* compartilhado entre os pares, diz VYGOTSKY (2007, p. 115-116)

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação emana das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira começa a ser um boneco e um cabo de vassoura começa a ser um cavalo. [...] A ação de acordo com as regras é determinada pelas ideias e não pelos objetos em si. Isso constitui uma enorme ruptura com a dependência da criança em relação à situação real e concreta.

Assim, a atividade lúdica valida-se como uma autêntica prática social mediadora, demonstrando que a internalização de conceitos e a apropriação dos instrumentos culturais

ocorrem na exata medida em que a criança manipula a linguagem para coordenar pontos de vista e recriar a realidade partindo do seu conceito cultural.

Contudo, esse ciclo de transmissão transgeracional frequentemente atua na reprodução e na naturalização de assimetrias e divisões sociais, com especial destaque para as diferenças de gênero. Conforme assevera Gilles Brougère: “O brincar constitui uma prática cultural mediada por valores, normas e representações sociais, sendo, portanto, atravessado por expectativas de gênero” (BROUGÈRE, 2010, p. 56). As disparidades nítidas observadas entre os repertórios lúdicos de meninos e meninas não encontram justificativa em determinismos biológicos ou predisposições cromossômicas inconscientes, mas reafirmam-se em processos históricos e discursivos que codificam as brincadeiras.

O brinquedo funciona como um signo que antecipa o papel social que a estrutura patriarcal espera que o sujeito desempenhe na vida adulta.

Guacira Lopes Louro (1997), nessa mesma linha, denuncia o papel central desempenhado pelas instituições formais, com destaque para a escola, na manutenção dessas amarras normativas. A instituição escolar, longe de configurar-se como um espaço de neutralidade política ou social, opera historicamente como um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970). Sob a ótica das estruturas disciplinares, a escola atua por meio de mecanismos de vigilância, mapeamento e sanção dos desvios comportamentais (FOUCAULT, 1987), exercendo um controle minucioso sobre os corpos. No contexto das relações de gênero, essa engenharia disciplinar reflete-se na reprodução e solidificação de padrões normativos e binaristas, delimitando ativamente as fronteiras do que é considerado moralmente adequado ou seguro para meninos e para meninas (LOURO, 1997).

As quadras esportivas expansivas destinadas aos jogos de força dos meninos e os espaços restritos ou domésticos relegados às meninas reproduzem, desde a infância, a divisão espacial e de poder que caracteriza a sociedade patriarcal de controle.

Em MOYLES...[et al](2006, p.54) nós encontramos uma afirmação que demonstra como se consolida a manutenção do preconceito e as imposições de gênero tendenciosas que advém de pensamentos adultos que influenciam a criança na infância e reverberam pelo restante da vida: “Os adultos com frequência pressionam sutilmente os meninos, a se conformarem com as expectativas estreitas, e podem expressar desaprovação ou até hostilidades em relação aos meninos que se vestem com roupas femininas ou brincam com bonecas.”

Como reação pedagógica a esta imposição de impressões e moldes adultos que sufocam a espontaneidade da infância, a prática de Maria Montessori (1990, p. 41) surge como uma alternativa de libertação mental. Montessori diz que a criança abriga um "embrião espiritual",

uma matriz interna de desenvolvimento que necessita de soberania e liberdade para desabrochar. A autora condena veementemente o comportamento de competição, a massificação do ensino e o autoritarismo diretivo dos adultos que tentam substituir a personalidade da criança pela sua própria. A solução montessoriana mora na estruturação de um ambiente preparado: um espaço cientificamente planejado onde os materiais pedagógicos fiquem ao alcance autônomo da criança, onde a livre escolha da atividade seja permitida. Ao escolher o que deseja manipular e ao repetir o exercício pelo tempo exigido por sua própria necessidade interna, a criança concentra-se profundamente e alcança a normalização¹. Sob a lente montessoriana, quando a infância é despojada das pressões artificiais e dos comandos arbitrários do meio adulto, ela se organiza de forma harmoniosa, desenvolvendo sua autodisciplina, sua independência e sua consciência social a partir de uma base de genuína cooperação.

A compreensão da criação de uma consciência social demanda o diálogo com as teorias do desenvolvimento psicológico, visto que a psique e o social constituem faces de uma mesma moeda dialética. Lev Vygotsky (1998) oferece um arcabouço ao demonstrar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória deliberada e o pensamento abstrato) ocorre de fora para dentro, isto é, por meio da mediação semiótica e da internalização de atividades culturalmente elaboradas.

No território do brinquedo, ao inaugurar uma situação imaginária, a criança cria uma ruptura monumental na sua forma de interagir com o meio, que é quando ocorre a divergência radical entre o campo do significado e o campo da visão imediata (VYGOTSKY, 1998, p. 122). Voltando ao que aqui já foi expresso antes, em termos práticos, o pensamento emancipa-se das amarras das propriedades físicas dos objetos circundantes; a ação passa a derivar das ideias e não unicamente das coisas visíveis. O clássico exemplo do cabo de vassoura que opera como simbologia para o significado de "cavalo" ilustra essa transição cognitiva. Vygotsky nos revela o fato de que não existe brinquedo sem regras, pois cada brinquedo é dotado de um significado: ao brincar de "mãe e filha" ou de "médico", a criança assume um papel social e subordina voluntariamente seus impulsos imediatos às regras prescritas para aquele papel. No contexto do jogo simbólico, a liberdade imaginativa da criança não implica na ausência de ordenamento, visto que a imersão em um papel social, como o de mãe, exige a subordinação voluntária do sujeito infantil às regras implícitas extraídas da realidade cotidiana (VYGOTSKY, 1998). O brinquedo cria, assim, uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), funcionando como um espelho dinâmico onde a criança age projetando-se sempre além de seu comportamento

cotidiano, internalizando as normas e a consciência moral de seu grupo, dessa forma desenvolvendo e transformando o social.

Esta progressiva descentração e inserção no universo ético coletivo é também corroborada por Jean Piaget (1964) em suas investigações acerca da gênese do símbolo. Piaget demonstra que o jogo simbólico ou de faz-de-conta cumpre uma função na assimilação da realidade ao “eu”, permitindo que a criança lide com as tensões do mundo exterior por meio da ficção. Contudo, a evolução natural da atividade lúdica caminha na direção dos jogos de regras, que ganham primazia por volta dos sete anos de idade. Ao contrário do jogo simbólico, que é marcado pelo egocentrismo e pelo isolamento, o jogo de regras é uma atividade social e coletiva. A regra piagetiana não é uma imposição biológica, mas uma lei estabelecida através do consentimento entre os pares; ela representa o primeiro contrato social legítimo celebrado pela criança. É por intermédio da submissão consciente e deliberada à regra do jogo que a criança supera o seu egocentrismo cognitivo e moral, ingressando de forma definitiva no plano da cooperação, da reciprocidade e da consciência social solidária:

Por conseguinte, a socialização ainda mais não é do que indiferenciação entre o eu e os outros, em vez de troca fundada em diferenciação nítida. Esse egocentrismo da linguagem não corre então o risco de acarretar, quanto à conceptualização que lhe é correlativa, uma situação igualmente intermediária e indiferenciada, dado que os primeiros conceitos aparates, ou “preconceitos”, participam ainda, ao mesmo tempo, tanto dos esquemas sensório-motores de que procedem, a título de esquemas de ação, quanto das imagens imitativas ou dos símbolos lúdicos, com os quais continuam aparentados a título de representações insuficientemente socializadas? (PIAGET, 1964 p.288)

Piaget (1964) argumenta que, nos estágios iniciais do desenvolvimento, a criança ainda não distingue plenamente sua perspectiva da perspectiva alheia, caracterizando uma forma de egocentrismo cognitivo e tão somente com o avanço da socialização e das estruturas cognitivas a criança desenvolve conceitos mais elaborados e compartilháveis socialmente.

A síntese entre a construção da subjetividade singular e a apropriação do patrimônio cultural encontra arcabouço teórica nas formulações de Donald Winnicott (1975). O autor localiza o brincar em uma região conceitual e existencial específica: o espaço potencial. Esta zona intermediária de experiência situa-se entre a realidade interna (subjetiva) e a realidade externa (objetivamente percebida), constituindo o território ideal onde ocorrem os fenômenos transicionais. O brincar não pertence ao domínio das pulsões instintuais, mas sim ao campo da confiança lúdica criada entre o bebê e o ambiente facilitador:

Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contrasto esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito

que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante). (WINNICOT, 1975, p. 63.)

Esse espaço potencial é, por extensão, a própria localização da experiência cultural humana. Embora o brincar winnicottiano represente saúde, e é tratado como o berço da originalidade e da autenticidade do indivíduo, ele não ocorre no isolamento; ele depende de um meio social que forneça sustentação (*holding*) e ofereça os signos necessários para que a criação ganhe sentido compartilhado. Ademais, a capacidade de brincar sozinho, longe de denotar isolamento patológico, constitui um sólido indicador de saúde psíquica e maturidade social (WINNICOTT, 1983).

Ao analisar as fontes descobrimos que o brincar é uma prática social complexa e que opera como o elo dialético entre a biologia individual e as macroestruturas da cultura. Também se constitui como um território de disputa, conservação e transformação da consciência social. Quando o brincar é resgatado em sua dignidade intrínseca, isto é, quando ocorre no fluxo do *languagear* livre, sob a égide da biologia do amor, em ambientes preparados que respeitam a autonomia e em espaços potenciais abertos à criatividade, ele capacita a criança a não apenas internalizar os contratos éticos de sua sociedade, mas também a contestar, subverter e ressignificar as heranças recebidas.

O brincar livre se liberta de elementos masculinos e femininos puros da personalidade humana e das amarras binaristas impostas pela cultura patriarcal; ao mesmo tempo, se consolida como o alicerce indispensável e fundamento biopolítico para a construção de uma sociedade genuinamente humana, plural e emancipadora através da oscilação permanente entre a assimilação afetiva das conversações tradicionais e a soberania criativa de inventar novas formas de existir no presente.

4.4 O papel construtivo do tédio:

O vento agitava as folhas dos plátanos. Eugênio sentiu cair-lhe na cabeça, no rosto e nas mãos um pó verde, de cheiro acre e excitante. Sorveu o ar perfumado e sentiu que também respirava seiva. Pensou numa mulher nua. Um calor perturbador percorreu-lhe o corpo. Porque era que as árvores, o vento, a paisagem toda lhe sugeria aqueles pensamentos? Que era que a Primavera tinha a ver com os seus desejos? Não lhe bastavam já as outras preocupações? Aquela poeira verde e finíssima decerto caía das folhas dos plátanos. Pensou em pólen. Viu mentalmente o professor de Botânica, com o lápis na mão, os óculos brilhando. «Estudaremos hoje a fecundação a distância». Sim, ele estava respirando pólen. Os pássaros que beijam as flores trazem pólen no bico. O pólen também é levado pelo vento. Se ele fosse flor, agora ficaria grávido. Odiou esse pensamento. Mas não pôde fugir de pensar em gravidez.” (Veríssimo, 2005, p. 32).

A célebre passagem da obra *Olhai os Lírios do Campo*, de Érico Veríssimo, convida à reflexão sobre um estado de espírito negligenciado na modernidade: a contemplação descomprometida. Ao observar o movimento das folhas e permitir que a mente divague livremente entre conceitos científicos e fantasias íntimas, o personagem Eugênio experimenta o ócio em sua gênese pura. Na primeira infância, período que compreende do nascimento aos seis anos de idade, momentos em que o tempo desacelera e nenhum estímulo externo dita a conduta não representam um vazio inútil; constituem, paradoxalmente, o terreno mais fértil para a imaginação. O tédio ocasional e o brincar solitário, quando vivenciados em contextos de segurança emocional e suporte afetivo, podem favorecer processos importantes de imaginação, autorregulação e diferenciação subjetiva da criança.

No entanto, a infância atual caminha em direção oposta, imersa em um contexto de severa aceleração social e mercantilização do tempo livre. Esse cenário de hiperatividade e saturação é teorizado pelo filósofo Byung-Chul Han em *Sociedade do Cansaço*, onde o autor argumenta que a vida ocidental substituiu a capacidade de contemplação por uma hiperatividade destrutiva. Na perspectiva de Han (2017), o excesso de estímulos e demandas de desempenho reduz as oportunidades para experiências de contemplação e para aquilo que Han denomina ‘tédio profundo’, condição associada pelo autor à emergência da criatividade e da reflexão.

Ao transpor essa tese para a realidade infantil, percebe-se que o bombardeamento lúdico-tecnológico rouba da criança o tempo psicobiológico necessário para o amadurecimento de seu pensamento interior. Dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) associam diretamente a exposição precoce e prolongada a telas digitais móveis (como *smartphones* e *tablets*) a prejuízos significativos no desenvolvimento cognitivo, distúrbios crônicos do sono, sedentarismo e atrasos na aquisição da linguagem oral, e na mesma linha de direcionamento, a *American Academy of Pediatrics* (2016) alerta que a exposição massiva a mídias digitais impacta a atenção e desregula o comportamento infantil, operando uma anestesia dos sentidos decorrente do excesso de estímulos visuais e sonoros de alta velocidade.

Essa dinâmica mercantil da superestimulação artificial satura a curiosidade natural do indivíduo. Como explica Catherine L'Ecuyer (2017, p. 45), “a superestimulação impede que a criança desenvolva sua capacidade de atenção profunda, essencial para a aprendizagem significativa”. Para a autora, quando o ambiente familiar e escolar tenta competir com o ritmo frenético das telas, perpetua-se uma dinâmica de saturação que sufoca o assombro e impede que a criança aprenda a lidar com o silêncio e com o próprio ritmo biológico, gerando uma busca incessante por entretenimento imediato que inviabiliza a construção da autonomia (L'ECUYER, 2017).

Tentaremos compreender como essa avalanche de estímulos rompe o equilíbrio infantil, importa resgatar a perspectiva dialética de Henri Wallon (2007, p. 15), que assim como Vygotsky e Piaget, afirma que a criança é um ser biológico e social, sendo o seu desenvolvimento fruto da integração entre emoção, movimento e cognição. Se o ambiente foca exclusivamente no consumo rápido de imagens e em atividades inteiramente dirigidas e monitoradas pelo adulto, o corpo perde o espaço do movimento livre e a emoção desorganiza-se. O equilíbrio desses itens é quebrado devido a constante a hiper estimulação cognitiva desvinculada da motricidade e da afetividade genuína, que resulta em quadros latentes de apatia ou ansiedade.

O brincar necessita de um espaço de soberania individual, sendo este o ponto exato onde as teorias clássicas do desenvolvimento se encontram.

Jean Piaget (1975, p. 144), o jogo é compreendido como uma forma privilegiada de funcionamento intelectual na infância, caracterizado como “essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação”. No brincar solitário, esse processo ocorre sem interferências: a criança dita suas próprias regras lúdicas, não se limitando a adaptar-se ao mundo exterior, mas transformando ativamente a realidade para que esta caiba nas suas estruturas mentais existentes.

Em contrapartida, Lev Vygotsky (1998) enfatiza que, na situação imaginária do brincar, a criança age de forma muito mais madura do que no seu comportamento cotidiano, aprendendo a separar o "campo do significado" do "campo da visão" (onde um cabo de vassoura atua como pivô para o conceito de um cavalo). O brincar solitário, sob a óptica vigotskiana, possibilita a internalização e a reorganização, no plano individual, de significados, papéis e normas que emergiram no contexto coletivo, transformando-os em funções psicológicas superiores.

O avanço mais profundo sobre a saúde emocional do isolamento lúdico advém de Donald Winnicott (1975, 1983). O autor introduz o conceito de "espaço potencial" ou "transicional" como a área intermediária entre o mundo interno da criança e a realidade externa compartilhada. A ausência de estímulos pré-fabricados, frequentemente rotulada como tédio, converte-se na condição necessária para o nascimento do gesto espontâneo. O brincar sozinho constitui o reflexo da "capacidade de estar só", conquista complexa que pressupõe a experiência de estar só, enquanto bebê, na presença de alguém de confiança (o cuidador suficientemente bom) sem a necessidade de reagir a invasões ambientais (WINNICOTT, 1983, p. 31). Quando o adulto intervém constantemente ou preenche o tempo da criança com telas, sabota a criação desse espaço interior protetor, impedindo a emergência do *True Self* (o self verdadeiro e criativo).

Essa perspectiva harmoniza-se com a proposta de Maria Montessori (2017) acerca da autoeducação e da não intervenção. O método montessoriano valoriza a concentração profunda e a autonomia, compreendendo o brincar livre em um ambiente preparado como o verdadeiro “trabalho” da infância; ao permitir que a criança enfrente o vazio do tédio, confere-se a ela a oportunidade de escolher, por iniciativa própria, um objeto e iniciar um ciclo de concentração espontânea.

Sobre a "biologia do amor", essa visão encontra amparo nas teses de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2021). Os autores defendem que o brincar se realiza no presente absoluto pelo prazer da própria ação, livre de metas de eficiência ou utilidade. O tédio atua, portanto, como uma pausa biológica necessária para que a autopoiese (auto-organização) se manifeste contra a pressa utilitarista do adulto. Adicionalmente, esse isolamento lúdico fomenta a aproximação com o universo da leitura, momento no qual o silêncio permite à criança construir sua narrativa interna — a sua "voz de leitor" —, promovendo uma conexão profunda com a própria subjetividade.

Em termos sociais, como aponta o antropólogo Michel Alcoforado (2021), o tédio precisa ser resgatado pelas famílias como uma experiência formadora do sujeito, superando a culpa neurótica pelo entretenimento em tempo integral, visto que a blindagem da infância contra os vazios cotidianos por meio do consumo tecnológico gera indivíduos intolerantes à frustração e incapazes de autorregulação emocional.

Embora a literatura científica demonstre que o brincar solitário e a capacidade de suportar o tédio sejam os pilares para a estruturação de um *self* autônomo e criativo, o desenvolvimento da criança na primeira infância não se encerra no isolamento lúdico. Conforme a maturação psicobiológica avança, a soberania individual estabelecida no brincar sozinho serve de alicerce para a inserção da criança em dinâmicas sociais complexas: a brincadeira coletiva e, posteriormente, os jogos de regras. Essa transição não representa o abandono da individualidade, mas sim a capacidade de projetar a autonomia interna em um espaço de negociação com a alteridade.

Como postula Winnicott (1975, p. 71), o brincar junto só é psicologicamente viável quando ocorre a sobreposição de dois espaços potenciais, sendo eles: o da criança e o do outro. Para o psiquiatra, a possibilidade de participar de interações lúdicas coletivas depende do sucesso prévio da fase solitária. Antes de tolerar essa sobreposição, o indivíduo precisa estar seguro de sua própria capacidade de criar o mundo lúdico de forma isolada. Se a criança é empurrada prematuramente para o convívio coletivo ou para jogos estruturados sem ter consolidado sua "capacidade de estar só" na presença de alguém, o brincar junto deixa de ser

uma expressão autêntica e passa a ser vivido como uma submissão ansiosa às exigências externas, anulando o gesto espontâneo.

Uma vez estabelecida essa segurança psíquica, a brincadeira coletiva passa a atuar como o espaço por excelência da mediação cultural e da constituição das funções psicológicas superiores descritas por Vygotsky. No jogo compartilhado com seus pares, a situação imaginária ganha uma nova dimensão coletiva: os papéis sociais (brincar de médico, de família ou de professor) exigem que a criança renuncie aos seus impulsos imediatos para se adequar ao comportamento esperado daquela figura social. Conforme explica Vygotsky (1998), todo brinquedo com situação imaginária contém, implicitamente, regras de conduta. Ao assumir um papel na brincadeira coletiva, a criança exercita o controle voluntário de suas ações através do pacto lúdico estabelecido com os companheiros, impulsionando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir do confronto e da colaboração com o outro.

Essa evolução em direção à socialização lúdica encontra uma categorização sistemática na teoria de Jean Piaget. O autor demonstra que, à medida que o egocentrismo puro do jogo simbólico individual começa a declinar em decorrência da maturação cognitiva e da convivência social, emergem os jogos de regras (PIAGET, 1975). Enquanto no jogo de exercício predomina o prazer funcional e no jogo simbólico predomina a assimilação do real aos desejos do "eu", o jogo de regras marca a transição definitiva para a atividade do ser socializado. Segundo Piaget (1975, p. 182), as regras substituem o símbolo e possuem um caráter necessariamente coletivo, pois exigem reciprocidade, controle mútuo e cooperação.

Nos jogos de regras, a criança depara-se com o desafio de coordenar diferentes pontos de vista. Ela descobre que, para manter a viabilidade da brincadeira, a sua vontade individual deve submeter-se a um código regulador comum que é partilhado por todos os participantes. Esse processo constitui a base do desenvolvimento moral e do pensamento lógico-operatório, uma vez que a regra deixa de ser vista como uma imposição heterônoma do adulto (como as ordens rotineiras) e passa a ser compreendida como um contrato social autônomo baseado no respeito mútuo e na justiça distributiva.

Por conseguinte, a articulação entre o brincar solitário, a brincadeira coletiva e os jogos evidenciam o caráter integrador do desenvolvimento infantil. O tédio e o ócio criativo resguardam a saúde emocional defendida por Maturana e Verden-Zöller (2021), permitindo que a criança descubra suas próprias preferências e ferramentas de autorregulação. O direito ao desenvolvimento integral na primeira infância resguarda a própria essência daquilo que nos caracteriza enquanto espécie. Ao discutir o impacto da afetividade na constituição do sujeito, Maturana e Verden-Zöller (2021) asseveram que:

[...]nossa capacidade de coexistência social surge em nós somente na epigênese humana na biologia do amor, vale dizer, uma vez que crescemos na validação operacional da auto-aceitação na aceitação do outro, por meio da intimidade dos encontros corporais com nossas mães em total confiança. Temos a capacidade de viver no amor se nele crescemos; e nele precisamos viver para ter saúde espiritual e fisiológica. Não há dúvida de que também podemos aprender a indiferença, a desconfiança ou o ódio, mas quando isso acontece cessa a vida social. E, considerando que ela está constituída como um domínio de existência fundado no amor - e não na indiferença, desconfiança ou ódio se termina a convivência social humana acaba-se o humano. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2021. p. 133)

Sob a óptica ontológica, percebe-se que as experiências lúdicas e o repouso psíquico não operam de maneira isolada; eles dependem estritamente de um entorno relacional seguro. Quando a escola de Educação Infantil e, especificamente, a figura do professor garantem à criança um tempo livre de metas e amparado pela aceitação, estão, em última análise, preservando o próprio domínio da humanização do sujeito.

Uma vez fortalecido esse núcleo identitário, a inserção nos jogos coletivos e de regras fornece os subsídios necessários para a vida em sociedade. O direito ao desenvolvimento integral na primeira infância pressupõe o respeito aos diferentes modos de brincar, contemplando tanto os momentos de exploração individual quanto as experiências coletivas mediadas pela convivência social.

Resumindo, a transição equilibrada entre o brincar solitário e a complexidade dos jogos coletivos não ocorre de forma espontânea ou puramente orgânica. Para que essa ludicidade se consolide sem violar o tempo biológico da fruição, faz-se indispensável uma mediação externa planejada. É nesse limiar que a figura do professor de Educação Infantil assume centralidade para se posicionar como o organizador de ambientes, tempos e materiais que garantam esse direito para a criança. Compreender as nuances do desenvolvimento infantil exige, portanto, analisar de que maneira a prática pedagógica pode acolher o projeto lúdico da criança, buscando meios de estimular o desenvolvimento da autonomia, aprendizagem e socialização.

4.5 A Mediação pedagógica da brincadeira na Educação Infantil

A transição da infância para a modernidade consolidou o confinamento da criança em territórios específicos de disciplinamento, onde o tempo lúdico passou a ser progressivamente organizado por uma visão utilitarista de preparação moral para o trabalho produtivo. Diante do cenário de privação lúdica e de virtualização precoce que encontramos atualmente, a escola de Educação Infantil assume responsabilidade política e pedagógica de se configurar como um contra ambiente protetivo, encarregado de resgatar o brincar. Essa missão exige uma revisão

conceitual a respeito de como a espacialidade, a temporalidade e a cultura material são planejadas e disponibilizadas para as crianças de zero a seis anos.

Em suas análises críticas a respeito do cotidiano escolar, Tizuko Morchida Kishimoto adverte que muitas instituições educacionais operam sob uma falsa concepção de ludicidade. É o que se observa na organização de brinquedotecas institucionais excessivamente estruturadas que, nas palavras da autora, servem apenas "para ver" e ornamentar as paredes da escola, permanecendo distantes do alcance tátil dos alunos. Kishimoto ressalta que o brinquedo guardado fora da altura dos olhos e dos pés dos bebês anula a capacidade infantil de tomar decisões espontâneas. Essa dinâmica transforma o espaço educativo em um cenário de controle passivo, no qual o protagonismo do sujeito é suprimido pela autoridade do organizador adulto, mimetizando a lógica patriarcal de apropriação e dominação descrita por Maturana e Verden-Zöller.

Para que o brincar se constitua como uma atividade autêntica no interior da sala de aula e dos espaços externos, o planejamento docente deve garantir que o projeto de brincadeira pertença de forma soberana à própria criança. Kishimoto comenta que, se a escolha das ações lúdicas, dos parceiros e do enredo for realizada de maneira impositiva pelo educador, a atividade perde seu caráter essencial de jogo e passa a figurar como um trabalho dirigido ou adestramento cognitivo. O papel do professor, portanto, não deve ser o de um direcionador intrusivo das ações, mas sim o de um organizador de contextos facilitadores, um observador participante e um garantidor das condições materiais. É por meio desse distanciamento diretivo que emerge a "cultura lúdica", concebida pela autora como o patrimônio de mitos, jogos, canções e regras que as crianças herdam da sociedade, mas que transformam ativamente por meio de sua agência e expressividade criativa.

Por meio de uma organização intencional do ambiente, torna-se necessária a superação dos pátios escolares totalmente cimentados, áridos e desprovidos de elementos da paisagem natural. O espaço lúdico ideal deve prever territórios de exploração sensorial livre, marcados pela presença diversificada de área de sol e sombra e pelo contato direto com materiais não estruturados. A disponibilização regular de elementos da natureza, como terra, água, areia, folhas secas, seixos, tecidos lisos e caixas de papelão, oferece à criança um campo infinito de projeção simbólica. Diferente dos brinquedos projetados, que carregam um significado fixo e limitam a ação infantil à repetição de comandos mecânicos, os objetos não estruturados são polissêmicos e abertos. Eles desafiam o pensamento plástico da criança, exigindo que ela manipule, investigue e reinvente o mundo material, construindo autonomamente as bases de sua inteligência e de sua emancipação subjetiva.

Essa estreita relação entre a espacialidade onde o brincar se realiza e a forma como a sociedade gerencia o tempo infantil revela, em última análise, o nível de consciência moral de uma civilização. A desconstrução da imposição autoritária encontra amparo direto na abordagem de Maria Montessori, a qual preconiza que, quando a infância é inserida em um meio que oferece estrutura e liberdade em partes equivalentes, ela desenvolve uma consciência social elevada. Esse equilíbrio relacional, pavimentando o caminho para a cooperação voluntária, para o respeito e edificação de uma autonomia ética capaz de resistir às pressões conformistas do ambiente.

A análise das contribuições de Kishimoto, Montessori, Maturana e Verden-Zöller evidencia que a mediação pedagógica na Educação Infantil não consiste em dirigir a brincadeira, mas em criar as condições para que ela aconteça de forma livre, significativa e culturalmente rica. Ao disponibilizar materiais não estruturados ao alcance das mãos dos alunos e assegurar períodos amplos para a livre exploração, o educador atua como um mediador sutil que valida a ludicidade da criança. O olhar do professor converte-se, portanto, em uma escuta clínica e atenta, uma observação participante que reconhece na agência da criança a manifestação legítima de sua singularidade.

O brincar, que não é um intervalo entre atividades consideradas mais importantes, mas trata-se da atividade central da infância, constituindo-se como espaço privilegiado para a construção da autonomia, imaginação e convivência social. Ao tomar reconhecimento da criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, a escola consegue fortalecer as práticas educativas de uma maneira mais democrática, e estas práticas são capazes de respeitar os ritmos da infância e gerar experiências que contribuam para a formação integral do sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução histórica demonstra que a compreensão da infância e do brincar passou por importantes transformações ao longo do tempo. Até o advento da modernidade, conforme apontam estudos da história da educação, a criança era frequentemente vista como um adulto em miniatura, sem que suas particularidades fossem devidamente reconhecidas. O brincar era geralmente considerado apenas uma forma de entretenimento ou uma atividade sem grande relevância para o desenvolvimento humano. Contudo, ao longo do século XX, com o avanço da Psicologia do Desenvolvimento e das teorias pedagógicas modernas, a primeira infância — compreendida no Brasil como o período que vai do nascimento aos seis anos de idade, conforme estabelece a Lei nº 13.257/2016 — passou a ser reconhecida como uma fase fundamental do desenvolvimento, marcada por intensa plasticidade cerebral e pela formação de conexões neurais. Dessa forma, o brincar passou a ser entendido como uma linguagem natural da criança, por meio da qual ela explora o ambiente, constrói conhecimentos e atribui significados às suas experiências.

A presente pesquisa bibliográfica, de natureza básica e abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos metodológicos de Gil (2002), permitiu analisar diferentes perspectivas teóricas sobre o papel do brincar na primeira infância. A revisão da literatura demonstrou que as atividades lúdicas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Na perspectiva construtivista de Jean Piaget (1964), observou-se que os jogos acompanham o desenvolvimento das estruturas cognitivas, passando pelas fases dos jogos de exercício, simbólicos e de regras. Ao mesmo tempo, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1998) evidenciou que o brincar favorece a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilitando que a criança desenvolva habilidades ainda em processo de consolidação por meio da interação social e da internalização de significados culturais. Já Maria Montessori (2017) destacou o brincar como uma atividade essencial para a formação da autonomia infantil, defendendo que a livre escolha de materiais em um ambiente preparado favorece a concentração, a disciplina e a independência da criança.

Além dos aspectos cognitivos, a análise teórica permitiu compreender o brincar como uma experiência que envolve dimensões afetivas, emocionais e subjetivas. As contribuições de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2021) indicam que o brincar ocorre em um contexto de aceitação e confiança, constituindo uma experiência fundamental para o

desenvolvimento da segurança emocional e da autoconfiança infantil. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Donald Winnicott (1975, 1983), que compreende o brincar como uma atividade situada em um espaço intermediário entre a realidade interna e externa da criança. Segundo o autor, esse espaço é construído a partir das relações estabelecidas com os cuidadores e possibilita que a criança desenvolva sua criatividade, expresse sentimentos e elabore experiências. Nessa perspectiva, o brincar solitário deixa de ser interpretado como um sinal de isolamento e passa a ser compreendido como uma importante manifestação da autonomia emocional, permitindo que a criança reorganize experiências e significados de forma independente.

Diante das discussões apresentadas, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível identificar as diferentes contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil e para a construção da subjetividade e da autonomia da criança. Os referenciais teóricos analisados demonstram que o brincar desempenha um papel central na aprendizagem, nas relações sociais e no desenvolvimento emocional durante a primeira infância. Verificou-se também que o excesso de direcionamento por parte dos adultos e a imposição de metas externas podem limitar a espontaneidade e a criatividade presentes nas experiências lúdicas. Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico deste estudo. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de investigações de campo na Educação Infantil que analisem como a organização dos espaços, dos materiais e do tempo destinado ao brincar influencia as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Michel. O tédio não mata, ele reinventa [Entrevista cedida ao]. In: **Podcast Ativamente**, São Paulo, 2021. Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=kjMUiaj4sm0>>. Acesso em: 20 mai. 2026.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Council on Communications and Media. Media and young minds. **Pediatrics**, v. 138, n. 5, p. 1-6, nov. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **[Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lílían Jenkino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GABRIEL, Martha. **Educação na era digital: a reinvenção da aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

KRAMER, Sonia. **As crianças, a infância e a cultura contemporânea: desafios para a antropologia e a educação**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-32.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**: a importância do assombro na infância. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva decolonial. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 1. ed. especial. São Paulo: Palas Athena, 2021.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

MORCHIDA, Tizuko. O brincar na educação infantil. [Entrevista cedida a Tatiana]. **Na Íntegra**, partes 1 e 2, 2010. [Transcrição de áudio digital].

MUNDO BITA. Bagunça de criança. Intérpretes: Chaps Melo. In: **Bita e os Brinquedos**. Recife: Mr. Plot, 2016. 1 faixa musical. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=eiPE7YO_F30&list=RDeiPE7YO_F30&start_radio=1>.
Acesso em: 20 mai. 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (org.). **From neurons to neighborhoods**: the science of early childhood development. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes de análise e desafios metodológicos**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas socioculturais da infância e educação*. Porto: Porto Editora, 2004. p. 15-41.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual Prático de Atualização: Menos Telas, Mais Saúde**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

VERÍSSIMO, Érico. **Olhai os lírios do campo**. 1. ed. especial. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. A capacidade de estar só. *In:* WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. p. 31-37.