



Eixo Temático: Educação e Currículo

**A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
contribuições da perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento infantil**

**PLAY AS THE MAIN ACTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
contributions from the historical-cultural perspective to child development**

Francieli Andreatta Brudna¹

Marli Dallagnol Frison²

Isabel Koltermann Battisti³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a brincadeira como atividade principal na Educação Infantil, analisando sua importância para o desenvolvimento da criança à luz da perspectiva histórico-cultural. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Vigotsky (2007), bem como nos estudos de Leontiev (2004) e Elkonin (1987), que aprofundam a compreensão da atividade principal no desenvolvimento infantil. A análise dos referenciais teóricos evidencia que a brincadeira ocupa lugar central no desenvolvimento psíquico da criança, pois favorece a ampliação das relações sociais, o desenvolvimento da imaginação e a formação de funções psicológicas superiores. Os resultados indicam que, no período pré-escolar, a brincadeira reorganiza a atividade da criança e cria condições para a emergência da atividade de estudo, própria do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destaca-se a importância da mediação pedagógica intencional na Educação Infantil, reconhecendo a brincadeira como prática fundamental para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento psíquico. Função pivô. Mediação Pedagógica. Zona de desenvolvimento proximal.

ABSTRACT

This article aims to understand play as the main activity in Early Childhood Education, analyzing its importance for children's development in light of the historical-cultural perspective. The research is characterized as qualitative, with a theoretical-bibliographic nature, grounded in the contributions of Vygotsky (2007), as well as in the studies of Leontiev (2004) and Elkonin (1987), who deepen the understanding of the main activity in child development. The analysis of the theoretical references shows that play occupies a central place in the child's psychological development, as it promotes the expansion of social relationships, the development of imagination, and the formation of higher psychological functions. The results

¹ Mestranda no PPGE-UNIJUÍ. Professora na rede pública do RS. E-mail: francieli.andreatta@sou.unijui.edu.br

² Doutora em Educação em Ciências pela UFRGS com Pós-Doutorado pela UNESP - Campus Araraquara/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui/RS

³ Doutora em Educação nas Ciências pela Unijui/RS, com Pós-Doutorado pela UPN-Colômbia. Professora do PPGE-UNIJUÍ.



indicate that, during the preschool period, play reorganizes the child's activity and creates conditions for the emergence of study activity, characteristic of Elementary Education. In this sense, the importance of intentional pedagogical mediation in Early Childhood Education is highlighted, recognizing play as a fundamental practice for human development.

Keywords: Symbolic activity. Child. Psychological development. Pivot function. Zone of proximal development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, pois é nesse período que emergem as funções psíquicas superiores, ampliam-se as relações sociais e intensifica-se a construção de significados sobre o mundo. Nesse contexto, a experiência infantil é marcada pela ação, pela interação e pela vivência concreta das situações, sendo o brincar uma dimensão constitutiva desse processo.

Embora a brincadeira esteja presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ainda enfrenta tensões na prática pedagógica, sobretudo quando não é compreendida como potencial de desenvolvimento integral, sendo frequentemente reduzida a momentos livres, desvinculados de sua função formativa.

A perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vigotsky (2007), oferece fundamentos para compreender a brincadeira como atividade principal no período pré-escolar, atuando como força motriz do desenvolvimento ao favorecer a imaginação, a internalização de regras e a ampliação das capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Diante disso, questiona-se: como a brincadeira é compreendida, na perspectiva histórico-cultural, como atividade principal no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Com base nesse problema, o objetivo deste artigo é compreender a brincadeira como atividade principal na Educação Infantil, analisando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança à luz da teoria histórico-cultural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza teórica-bibliográfica. Conforme argumentam autores da metodologia científica, como Antônio Carlos Gil (2017) e Marina de Andrade Lakatos e Eva Maria Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de produções científicas já publicadas, com o



objetivo de examinar, interpretar e aprofundar conceitos e categorias teóricas presentes na literatura especializada.

O estudo fundamenta-se na perspectiva da psicologia histórico-cultural, tomando como referência central a obra “A formação social da mente”, de Lev S. Vigotsky (2007), na qual o autor discute o papel das interações sociais e das atividades culturais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para ampliar a compreensão do conceito de atividade principal no desenvolvimento infantil, também são mobilizadas as contribuições de Alexei Leontiev (2004) e Daniíl Elkonin (1987), autores que aprofundam a teoria da atividade e discutem o lugar da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança.

Metodologicamente, a investigação desenvolve-se por meio de uma análise conceitual e interpretativa das categorias teóricas relacionadas à brincadeira como atividade principal na infância. Esse procedimento analítico busca compreender como os referidos autores explicam o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico infantil, especialmente no que se refere à formação das funções psicológicas superiores, à ampliação das relações sociais e à constituição da imaginação e da capacidade simbólica.

A análise dos textos é orientada por uma leitura crítica e sistemática das obras selecionadas, procurando identificar convergências conceituais entre os autores e evidenciar as implicações dessas formulações teóricas para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva histórico-cultural, ao nascer, a criança passa a fazer parte de um mundo social e historicamente construído pelas gerações que a antecederam. É no encontro com a cultura, mediado pela interação com as pessoas, pela linguagem e pelo uso de instrumentos e símbolos, que se inicia o processo de humanização, permitindo à criança apropriar-se das formas humanas de pensar, agir e se relacionar com o mundo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil organiza-se em diferentes períodos, nos quais determinadas atividades assumem papel central. Conforme sistematizado por Elkonin (1987), em cada etapa do desenvolvimento uma atividade principal orienta as transformações psíquicas da criança, sendo responsável por impulsionar e organizar o surgimento de novas funções mentais e de novos motivos para a ação, preparando a criança para a fase seguinte.



Neste sentido, Leontiev (2004) caracteriza a atividade principal como “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (*Ibidem*, p. 312). Na Educação Infantil, o brincar constitui a atividade principal da criança. Vigotsky (2007) caracteriza essa atividade como simbólica, pois por meio dela a criança explora e compreende o mundo, expressa-se e elabora emoções.

No desenvolvimento da criança, a brincadeira passa por diferentes formas de manifestação. No início, a criança explora objetos e situações por meio dos sentidos e ações manipulativas. Em seguida, passa a imitar as ações dos adultos e a criar situações imaginárias, desenvolvendo brincadeiras de faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira, a criança dramatiza experiências vividas no convívio social, atribuindo novos sentidos às situações e aos objetos. No final da Educação Infantil, começam a ganhar espaço os jogos que envolvem regras, nos quais a criança busca compreender normas, coordenar ações com os pares e experimentar formas mais complexas de interação social.

Na Educação Infantil, o brincar precisa ser compreendido a partir do valor real para a criança. Para isso, é fundamental entender por que a criança brinca e o que a motiva a fazê-lo, uma vez que, em cada etapa do desenvolvimento, ela apresenta novos interesses e necessidades. Como afirma Vigotsky (2007, p. 108), “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade”.

A criança é motivada por necessidades internas. Vigotsky (2007) marca a pré-escola como período em que a criança passa a ter desejos e necessidades que não podem ser satisfeitos de forma imediata. Em fases anteriores do desenvolvimento, a satisfação tende a ocorrer naturalmente, já nesse momento, a criança começa a imaginar, planejar e inventar situações para realizar seus desejos, mesmo que de maneira simbólica. Esse movimento marca uma transição importante no comportamento infantil, pois a criança passa a lidar com a espera, a frustração e a imaginação, desenvolvendo novas formas de pensar e agir.

Nesse contexto, a imaginação assume um papel central no desenvolvimento. Neste sentido, “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência da criança muito pequena e está totalmente ausente em animais” (Vigotsky, 2007, p. 109). É no brincar



que essa imaginação se manifesta de modo privilegiado, permitindo à criança criar situações imaginárias nas quais seus desejos podem ser simbolicamente realizados.

Toda brincadeira que envolve imaginação traz consigo regras, assim como todo jogo com regras mobiliza a imaginação. Pode-se dizer, portanto, que há uma relação dialética entre imaginação e regra no brincar infantil. Essas regras têm origem social e não precisam ser anunciadas de forma explícita, pois surgem da própria representação imaginária criada pela criança, estando ligadas ao papel que assume ao brincar. Assim, “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vigotsky, 2007, p. 111). Ao assumir um papel, a criança passa a orientar seu comportamento pelas normas que o caracterizam, assim: “a criança imagina-se como a mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal” (*Ibidem*, p. 110).

A influência da brincadeira no desenvolvimento de uma criança é central, pois mobiliza e reorganiza a formação da consciência. Nesta atividade, “[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vigotsky, 2007, p. 113). Estudos de Lewin (1935) retomados por Vigotsky, mostram que na primeira infância, “[...] os *objetos* ditam à criança o que ela tem de fazer [...]” (*Ibidem*, p. 113, grifo do autor), uma vez que assumem uma força motivadora própria, exercendo uma espécie de poder de atração ou repulsão que desperta ações de acordo com as necessidades e o momento da criança.

Nesse período inicial do desenvolvimento, a criança ainda não separa aquilo que deseja, sua motivação, daquilo que percebe no ambiente. A percepção já vem carregada de valor emocional e de desejo, de modo que ver e querer se confundem. Ao se deparar com um brinquedo colorido, por exemplo, a criança não apenas o percebe, mas sente imediatamente vontade de pegá-lo. De acordo com Vigotsky (2007, p. 113), “toda percepção é um estímulo para a atividade”.

À medida que a criança cresce e se desenvolve, os objetos deixam de exercer esse poder determinante sobre sua ação. Embora continue percebendo o objeto, passa a agir de forma diferente em relação ao que vê. Dessa forma, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vigotsky, 2007, p. 114, grifo do autor). Nesse



movimento, a criança passa a orientar sua ação pelo significado da situação, e não apenas pela percepção imediata. Desse modo, “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (*Ibidem*, p. 114).

A brincadeira é o primeiro passo para o pensamento simbólico e abstrato. Essa atividade prepara a criança para compreender que um objeto pode representar outro. Nessa perspectiva, a brincadeira é mediada por signos e instrumentos culturalmente produzidos, dos quais a criança se apropria e, ao atribuir novos significados e sentidos aos objetos durante essa atividade, vivencia um avanço qualitativo em seu desenvolvimento psíquico.

A percepção humana é constituída de percepções generalizadas e não isoladas, de modo que não percebemos o mundo de forma puramente sensorial. Ela é guiada pela linguagem, pela cultura e pelo pensamento, ou seja, por generalizações que organizam o que vemos, ouvimos e sentimos (Vigotsky, 2007).

Na brincadeira, “[...] o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (Vigotsky, 2007, p. 116). A criança aprende o significado das palavras quando reconhece as propriedades dos objetos e as relações que estabelecem com a realidade social. Ao ouvir uma palavra, ela não se detém no som em si, mas naquilo que a palavra indica, remetendo-se ao objeto ou a ação que representa.

Nesse processo de passagem da ação orientada pelo objeto para a ação orientada pelo significado, a brincadeira cumpre um papel fundamental por meio da função pivô (Vigotsky, 2007). Inicialmente, a ação da criança é determinada pelas propriedades concretas dos objetos, de modo que o objeto domina o significado e orienta a ação. Com o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, essa relação se transforma: o significado passa a se desprender do objeto real e a orientar a ação da criança.

A função pivô marca, portanto, o momento em que ocorre a inversão da relação objeto significado, fazendo com que o significado predomine sobre o objeto. Nesse movimento, a criança passa a agir “como se”, orientando seu comportamento não mais pelas propriedades imediatas dos objetos, mas pelo sentido atribuído à situação imaginária, o que constitui um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato.



Na situação imaginária, o objeto deixa de determinar diretamente a ação da criança e passa a funcionar como um apoio para a construção do significado. Assim, um objeto pode assumir outro sentido que não aquele dado pela sua função real, servindo como pivô entre a realidade concreta e a realidade imaginada. Ao brincar, a criança não ignora o objeto, mas utiliza-o como apoio para sustentar a situação imaginária, agindo de acordo com o significado atribuído e não mais em função de suas propriedades imediatas.

Vigotsky (2007) exemplifica esse processo ao afirmar que “[...] um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real [...]” (*Ibidem*, p. 116), evidenciando que, na brincadeira, a relação se inverte e o significado passa a predominar sobre o objeto, configurando a razão significado/objeto. Isso não significa que as propriedades do objeto sejam irrelevantes, conforme destaca, “qualquer cabo de vassoura pode ser um cavalo mas, por exemplo, um cartão-postal não pode ser um cavalo para uma criança” (Vigotsky, 2007, p. 116), pois o objeto só assume determinado significado quando permite à criança agir de acordo com ele.

O movimento do brincar constitui um movimento de desenvolvimento da consciência da criança. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois antecipa e potencializa capacidades que se manifestarão plenamente em etapas posteriores do desenvolvimento. Ao brincar, a criança parte de seu nível de desenvolvimento real e, mediada pela situação imaginária, pode alcançar níveis mais elevados de atuação, aproximando-se de seu desenvolvimento potencial. Nesse sentido, “[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário [...] [e] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotsky, 2007, p. 122).

Cabe destacar que não é qualquer brincadeira que promove a passagem do nível de desenvolvimento real ao potencial. Para que isso ocorra, a brincadeira precisa ser pensada e organizada com intencionalidade pedagógica, de modo a criar condições para que a criança efetivamente se desenvolva. Caso contrário, corre-se o risco de reduzi-la a um simples passatempo, esvaziado de seu potencial formativo.

Assim, a brincadeira, enquanto atividade principal na Educação Infantil, exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança. É por meio dela que a criança se expressa, compreende o mundo à sua volta, elabora emoções e aprende. Ao brincar, não apenas reproduz



situações vividas, mas as reelabora, atribuindo novos sentidos às experiências e aos objetos, o que favorece a construção de formas mais complexas de pensamento e de ação. Nesse processo, o brincar configura-se como uma condição para apropriação da cultura, no qual a criança atua para além de seu comportamento habitual.

Compreender a brincadeira enquanto atividade humana central no desenvolvimento infantil permite reconhecer que, ao final da Educação Infantil, a criança passa a reunir condições psíquicas para a reorganização de sua atividade principal. É nesse movimento, construído ao longo das experiências de brincar, que se tornam possíveis novas formas de relação com o conhecimento, abrindo caminho para a atividade de estudo, que passa a se constituir a atividade principal da criança no Ensino Fundamental.

Vigotsky (2007, p. 124) destaca que nesta transição, a brincadeira:

[...] não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. [...] tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações do pensamento e situações reais.

Assim, ao invés de desaparecer, a brincadeira se reorganiza e passa a orientar internamente a relação da criança com o mundo, com o conhecimento e com as regras sociais. A relação entre significado e percepção, construída no brincar, torna-se fundamento para a atividade de estudo, evidenciando a importância de garantir experiências de brincar ricas e intencionalmente mediadas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo permitem compreender a brincadeira como atividade principal da criança na Educação Infantil, a partir da perspectiva histórico-cultural, destacando seu papel central no desenvolvimento psíquico, social e cultural. À luz das contribuições de Vigotsky (2007), reconhece-se que o brincar não se limita a uma atividade espontânea ou meramente prazerosa, mas se configura como uma forma específica de ação humana, por meio da qual a criança se apropria da cultura, reorganiza sua consciência e amplia suas possibilidades de desenvolvimento.

Ao analisar a brincadeira como atividade orientada pelo significado, marcada pela imaginação, pela internalização de regras e pela criação de situações imaginárias, o estudo



evidenciou que é nesse movimento que a criança passa a agir para além de seu comportamento habitual, criando condições para o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o brincar configura-se como uma condição privilegiada de transição entre a ação imediata e a ação mediada pelo pensamento, preparando a criança para formas mais complexas de relação com o conhecimento, próprias da atividade de estudo.

Nesse sentido, a brincadeira não se encerra ao final da Educação Infantil, mas se transforma e se internaliza, passando a orientar a relação da criança com a realidade, com as regras e com o conhecimento no Ensino Fundamental. Essa compreensão reforça a necessidade de que o brincar seja reconhecido e assegurado como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, superando práticas que o reduzem a momentos livres, desprovidos de intencionalidade educativa.

Por fim, destaca-se que o brincar como atividade promotora de desenvolvimento depende de uma mediação pedagógica consciente e intencional. Cabe ao professor organizar tempos, espaços, materiais e intervenções que favoreçam experiências de brincar ricas em significados, garantindo que essa atividade cumpra sua função formativa no desenvolvimento integral da criança. Assim, compreender o brincar como atividade principal não se configura apenas como um posicionamento teórico, mas como um compromisso ético e pedagógico com a infância.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, Daniíl. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasíli; SHUARE, Marta. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124. Recompilação, comentários e tradução para espanhol: Marta Shuare.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.