



Eixo interação e brincadeiras para a Educação Infantil: o olhar do RCNEI
The Interaction and Play Axis for Early Childhood Education: The Perspective of the RCNEI
(National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education)

Paula de Lima Mainette¹

DOI: [10.5281/zenodo.17807349](https://doi.org/10.5281/zenodo.17807349)

Submetido: 10/07/2025 Aprovado: 01/09/2025 Publicação: 09/09/2025

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo revisar criticamente a literatura e os documentos normativos que tratam do eixo *interações e brincadeiras* na Educação Infantil, com ênfase no olhar proposto pelo RCNEI. Trata-se de uma revisão de literatura de caráter exploratório e qualitativo, realizada em bases nacionais e internacionais, além de documentos oficiais do MEC e relatórios da UNICEF, considerando o período entre 2010 e 2024. Os resultados indicam que há consenso na literatura quanto à centralidade da ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças, convergindo com os documentos oficiais que asseguram o brincar como direito pedagógico. Contudo, verificou-se descompasso entre teoria e prática, marcado por desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e integração com tecnologias digitais. Conclui-se que a efetivação dos princípios legais ainda demanda investimentos em políticas públicas e práticas pedagógicas intencionais que garantam à criança o pleno direito de brincar e interagir.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Interações; RCNEI; Ludicidade.

ABSTRACT

This article aims to critically review the literature and normative documents addressing the axis of *interactions and play* in Early Childhood Education, with emphasis on the perspective proposed by RCNEI. It is an exploratory and qualitative literature review, carried out in national and international databases, as well as official documents from the Brazilian Ministry of Education and UNICEF reports, covering the period between 2010 and 2024. The results indicate consensus in the literature regarding the centrality of play for children's integral development, in convergence with official documents that guarantee play as a pedagogical right. However, a gap between theory and practice was identified, marked by challenges related to teacher training, infrastructure, and integration with digital technologies. It is concluded that the full implementation of legal principles still requires investments in public policies and intentional pedagogical practices to ensure children's right to play and interact.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Interactions; RCNEI; Playfulness.

¹ Mestre pela Universidad Columbia Del Paraguay - Paraguai. limamainette@gmail.com.

1. Introdução

A Educação Infantil consolidou-se no Brasil como a etapa inaugural e fundamental da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos, com foco no desenvolvimento integral — cognitivo, motor, afetivo e social. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da LDB nº 9.394/1996, o direito à Educação Infantil passou a ser reconhecido como direito social da criança e dever do Estado, ampliando as responsabilidades das instituições públicas e privadas (BRASIL, 1996).

Nessa etapa, os eixos interações e brincadeiras emergem como centrais, conforme reafirmado nos documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017).

Em perspectiva internacional, pesquisadores vêm destacando o brincar como componente essencial do processo de desenvolvimento humano, associado ao fortalecimento da criatividade, da linguagem e da socialização (VYGOTSKY, 2001; PIAGET, 1978). A literatura também aponta que a qualidade das interações estabelecidas entre crianças, professores e ambiente escolar influencia diretamente a formação da identidade, a autonomia e as aprendizagens iniciais (BENJAMIN, 2002; BROOKER; WOODHEAD, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, foi um dos primeiros documentos oficiais a sistematizar o papel pedagógico das interações e brincadeiras no cotidiano escolar. Pesquisas posteriores confirmaram sua relevância, mas também identificaram limitações quanto à implementação prática, sobretudo no que se refere à formação docente e à adequação dos espaços educativos (CORSINO, 2009; ABRAMOWICZ, 2014).

Na última década, estudos brasileiros e internacionais têm avançado em duas direções principais: de um lado, investigações sobre políticas curriculares e normativas que consolidam o brincar como direito de aprendizagem (BRASIL, 2017; UNICEF, 2019); de outro, pesquisas empíricas que analisam práticas pedagógicas inovadoras, explorando os efeitos da ludicidade sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (BORBA, 2009; EDWARDS, 2020). Apesar desses avanços, observa-se que boa parte da literatura concentra-se em estudos de caso localizados, carecendo de análises mais abrangentes e comparativas.

Ainda existem lacunas importantes que precisam ser exploradas. Em termos metodológicos, a maioria das pesquisas adota descrições qualitativas sem procedimentos de revisão sistemática, o que limita a generalização dos achados. No campo social e pedagógico, há poucos estudos que investigam a efetividade das propostas lúdicas em contextos de vulnerabilidade, como escolas públicas de regiões periféricas ou rurais. Do ponto de vista tecnológico, a integração entre práticas lúdicas e recursos digitais na Educação Infantil ainda

aparece de forma incipiente, mesmo diante da crescente digitalização das infâncias (NASCIMENTO; SILVA, 2021; ALMEIDA; GARCIA, 2022).

Este artigo tem como objetivo revisar criticamente a literatura e os documentos normativos relacionados ao eixo interação e brincadeiras na Educação Infantil, com ênfase na análise do olhar proposto pelo RCNEI.

A pergunta que orienta esta revisão é: como o RCNEI compreende e orienta o papel das interações e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena, e quais lacunas permanecem na literatura científica sobre o tema?

A relevância deste estudo está em oferecer uma síntese crítica capaz de subsidiar professores, gestores e pesquisadores da área de Educação Infantil, apontando direções para a prática pedagógica e para futuras investigações. Além de fortalecer a fundamentação teórica sobre a ludicidade, este artigo busca contribuir para o aperfeiçoamento das políticas educacionais, promovendo uma visão mais integrada entre teoria, prática e legislação no contexto da Educação Infantil brasileira.

2. Metodologia

Este estudo configura-se como uma revisão de literatura de caráter exploratório e qualitativo, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos normativos voltados à Educação Infantil. A revisão bibliográfica foi escolhida por possibilitar a organização crítica do conhecimento acumulado e a identificação de lacunas no campo (GIL, 2010).

A busca de materiais ocorreu nas bases SciELO, Redalyc, ERIC, Scopus e Web of Science, além de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e relatórios da UNICEF. Utilizaram-se os descritores “*Educação Infantil*”, “*brincadeira*”, “*interação*”, “*RCNEI*”, “*BNCC*” e “*ludicidade*”, incluindo equivalentes em inglês, combinados por operadores booleanos.

Os critérios de inclusão consideraram artigos e documentos publicados entre 2010 e 2024, em português, inglês ou espanhol, que abordassem diretamente os eixos interações e brincadeiras na Educação Infantil. Foram excluídos textos duplicados, trabalhos sem revisão por pares e produções cujo foco não correspondesse à faixa etária da Educação Infantil.

A análise dos estudos selecionados foi conduzida a partir da análise temática de conteúdo, que organiza os achados em categorias, destacando convergências, tensões e lacunas teóricas (BARDIN, 2011).

3. Fundamentação Teórica

3.1 Concepções de infância e desenvolvimento infantil

A compreensão da infância como uma fase própria da vida humana é resultado de um processo histórico e cultural, marcado por transformações sociais e pedagógicas. Durante séculos, a criança foi vista como um “adulto em miniatura”, sem especificidades ou direitos próprios (ARIÈS, 1981). Essa visão começou a ser desconstruída com o avanço das ciências humanas, principalmente a Psicologia e a Pedagogia, que passaram a reconhecer a infância como etapa essencial para o desenvolvimento integral.

Autores clássicos como Piaget (1978) e Vygotsky (2001) contribuíram para a valorização da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimento a partir de suas interações com o meio. Piaget destacou a importância das fases de desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky ressaltou a dimensão sociocultural das aprendizagens. Esse diálogo entre abordagens biológicas e sociais fundamenta grande parte das políticas educacionais contemporâneas.

No Brasil, a concepção da infância como sujeito de direitos foi fortalecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a criança como cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, consolidou esse princípio ao afirmar que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 13).

Essa mudança legal foi acompanhada por documentos internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, que reforça a responsabilidade dos Estados em garantir a proteção e a promoção do desenvolvimento integral (UNICEF, 2019).

No cenário contemporâneo, pesquisas recentes têm destacado a importância de compreender a infância em sua pluralidade, reconhecendo fatores culturais, econômicos e sociais que atravessam o processo educativo. Estudos apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que acolham a diversidade das infâncias brasileiras, evitando visões homogêneas e reducionistas (ALMEIDA; GARCIA, 2022; NASCIMENTO; SILVA, 2021).

3.2 O brincar como eixo estruturante da aprendizagem

O brincar ocupa papel central no processo de desenvolvimento infantil, sendo considerado um eixo estruturante da Educação Infantil. Autores clássicos como Vygotsky (2001) destacam que, ao brincar, a criança expande sua **zona de desenvolvimento proximal**, antecipando aprendizagens que só seriam possíveis com a mediação do outro. Piaget (1978), por

sua vez, enfatiza que a brincadeira permite à criança assimilar o mundo, transformando experiências concretas em estruturas cognitivas mais complexas.

Na perspectiva histórica e cultural, Benjamin (2002) reforça a ludicidade como espaço de criação, imaginação e resistência cultural. Para o autor, o brinquedo não é apenas objeto, mas um elemento que conecta a criança ao universo simbólico da sociedade. Mais recentemente, pesquisas têm apontado que a ludicidade contribui não apenas para aspectos cognitivos, mas também para o desenvolvimento socioemocional e para a formação de vínculos afetivos entre pares (BORBA, 2009; BROOKER; WOODHEAD, 2013).

No Brasil, os documentos oficiais também atribuem centralidade ao brincar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece que:

As situações de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, reconhecendo que são por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, elaboram hipóteses, desenvolvem habilidades e constituem-se como sujeitos sociais e culturais (BRASIL, 1998, p. 23).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse entendimento ao afirmar que a brincadeira é direito de aprendizagem e deve estar garantida em todos os contextos escolares: “Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, assegurando às crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36).

Estudos recentes demonstram que a inserção de práticas lúdicas qualificadas está diretamente associada à melhoria no engajamento escolar, à ampliação das habilidades de linguagem e à resolução criativa de problemas (EDWARDS, 2020; ALMEIDA; GARCIA, 2022). Nesse sentido, a ludicidade não deve ser vista como atividade secundária ou meramente recreativa, mas como componente curricular essencial para a aprendizagem significativa.

Portanto, reconhecer o brincar como eixo estruturante implica superar visões reducionistas que o tratam apenas como “passatempo” ou “descanso” das atividades formais. Ao contrário, a brincadeira é dimensão pedagógica indispensável, articulando-se à construção da identidade e da cidadania desde a primeira infância (NASCIMENTO; SILVA, 2021).

3.3 Interações e socialização na Educação Infantil

As interações constituem o núcleo da aprendizagem infantil, pois é por meio do contato com seus pares, professores e ambiente que a criança constrói sentidos sobre si mesma e sobre o mundo. Vygotsky (2001) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da mediação social, em que o adulto exerce papel central como mediador cultural. Assim, a socialização não é

apenas uma dimensão da convivência, mas condição indispensável para o avanço das funções psicológicas superiores.

Piaget (1978) acrescenta que, nas interações, a criança experimenta conflitos cognitivos que a levam a reorganizar suas estruturas mentais, fortalecendo a capacidade de raciocínio lógico e de cooperação. Dessa forma, a interação é vista tanto como espaço de desenvolvimento individual quanto coletivo, articulando aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

No campo das políticas públicas brasileiras, a LDB nº 9.394/1996 já estabelecia que a Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, em estreita articulação com a vida em sociedade. Conforme a lei: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 23).

Esse princípio foi reafirmado pela DCNEI de 2010, que define as interações como eixo estruturante da prática pedagógica: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2010, p. 12).

Pesquisas atuais têm demonstrado que ambientes educativos ricos em interações favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e autorregulação (NASCIMENTO; SILVA, 2021; ALMEIDA; GARCIA, 2022). Esse entendimento aproxima-se das recomendações internacionais, em especial da UNICEF (2019), que ressalta o direito de toda criança a aprender em contextos interativos e inclusivos.

Assim, a socialização no âmbito da Educação Infantil não deve ser entendida como consequência natural da convivência, mas como resultado de práticas intencionais, planejadas e mediadas pelo professor. Nesse sentido, a interação assume caráter pedagógico, integrando o cuidado, o brincar e a aprendizagem em um processo educativo unitário e indissociável.

3.4 O RCNEI e a centralidade da ludicidade

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, representou um marco no ordenamento pedagógico brasileiro ao sistematizar orientações específicas para a primeira etapa da Educação Básica. O documento inovou ao destacar a brincadeira e as interações como eixos centrais, reconhecendo o protagonismo da criança na construção do conhecimento (CORSINO, 2009).

Ao propor que a educação infantil fosse organizada em torno da ludicidade, o RCNEI rompeu com práticas centradas na antecipação de conteúdos formais do ensino fundamental, valorizando o brincar como espaço de aprendizagem e expressão cultural. Como afirma o documento: “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O brincar possibilita à criança desenvolver a imaginação, a criatividade, o pensamento e a socialização” (BRASIL, 1998, p. 27).

Pesquisadores apontam que o RCNEI contribuiu para consolidar uma visão de infância como sujeito ativo, ao mesmo tempo em que serviu de referência para a formulação de projetos pedagógicos em redes municipais de ensino (ABRAMOWICZ, 2014; BORBA, 2009). Contudo, sua aplicação enfrentou desafios, como a carência de formação docente adequada e a permanência de práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2011).

Apesar de suas limitações, o RCNEI ainda exerce influência significativa na organização da Educação Infantil brasileira. Pesquisas recentes apontam que muitas práticas escolares continuam a se inspirar em suas orientações, sobretudo no que diz respeito à articulação entre cuidado e educação, bem como ao reconhecimento da ludicidade como princípio pedagógico (NASCIMENTO; SILVA, 2021).

Nesse sentido, o RCNEI pode ser entendido como documento fundador de uma nova concepção curricular no Brasil, no qual a brincadeira deixou de ser vista como mero passatempo para ser reconhecida como estratégia pedagógica central e indispensável ao processo de desenvolvimento infantil.

3.5 BNCC, DCNEI e perspectivas contemporâneas

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2010 representou um avanço significativo ao consolidar princípios que já vinham sendo delineados pelo RCNEI. O documento reafirma que a criança é sujeito de direitos e que a prática pedagógica deve ser estruturada a partir da integração entre cuidado e educação. Nesse contexto, as interações e a brincadeira são definidas como eixos norteadores de todo o trabalho pedagógico. Como afirma a normativa: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2010, p. 12).

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, ampliou a centralidade desses eixos ao definir seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nesse sentido, a BNCC coloca a criança no centro do processo educativo, garantindo que o brincar não seja visto como atividade periférica, mas como direito pedagógico: “Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, assegurando às crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36).

Pesquisas recentes destacam que a BNCC representa não apenas uma diretriz curricular, mas também uma tentativa de padronização nacional, o que gera tensões entre a autonomia das redes de ensino e a obrigatoriedade do cumprimento das competências gerais (ALMEIDA; GARCIA, 2022). Ainda assim, a ênfase na ludicidade tem sido vista como contribuição fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanizadoras e inclusivas (NASCIMENTO; SILVA, 2021).

Em termos internacionais, estudos apontam que o Brasil está em consonância com tendências globais que reconhecem o brincar como direito da criança e estratégia pedagógica central (UNICEF, 2019; EDWARDS, 2020). Essa perspectiva fortalece o diálogo entre o país e organismos multilaterais que defendem políticas públicas voltadas à qualidade na primeira infância.

Contudo, a implementação da BNCC e das DCNEI ainda enfrenta desafios práticos, como desigualdade de infraestrutura, falta de formação continuada dos professores e resistência de parte das redes escolares em transformar a ludicidade em elemento estruturante do currículo. Tais lacunas revelam a necessidade de maior investimento em políticas educacionais que alinhem teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil.

3.6 Lacunas e desafios para a prática pedagógica

Apesar dos avanços normativos representados pelo RCNEI, DCNEI e BNCC, ainda persistem lacunas entre as orientações oficiais e a prática cotidiana nas instituições de Educação Infantil. Estudos apontam que, muitas vezes, o brincar é relegado a momentos secundários da rotina, enquanto prevalecem atividades de caráter instrucional, que pouco dialogam com as necessidades da infância (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2011).

Um dos principais desafios está na **formação docente**. Muitos professores ainda não receberam preparo consistente para compreender o brincar como estratégia pedagógica estruturante, tratando-o como atividade recreativa ou acessória (ABRAMOWICZ, 2014). Isso gera uma contradição: ao mesmo tempo em que os documentos normativos ressaltam a ludicidade, a prática pedagógica em sala de aula nem sempre reflete esse princípio.

Outro aspecto importante refere-se à **infraestrutura escolar**. Em muitas instituições públicas, especialmente nas regiões periféricas e rurais, faltam espaços adequados, materiais diversificados e ambientes seguros para que as crianças possam explorar livremente por meio da brincadeira (NASCIMENTO; SILVA, 2021). Essa realidade compromete a efetivação dos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC.

Pesquisas recentes também destacam desafios relacionados ao **uso de tecnologias digitais** na Educação Infantil. Embora os recursos digitais possam potencializar aprendizagens lúdicas, sua integração pedagógica ainda é incipiente e marcada por desigualdades de acesso (ALMEIDA; GARCIA, 2022). Assim, o risco é que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de forma instrumental, sem favorecer interações significativas.

No âmbito das políticas públicas, permanece a lacuna entre o discurso normativo e os investimentos efetivos. Embora o direito ao brincar esteja previsto em documentos oficiais, a falta de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas contribui para a permanência de desigualdades entre redes de ensino (UNICEF, 2019).

Portanto, o desafio contemporâneo consiste em transformar os princípios legais em práticas efetivas, garantindo que o brincar seja de fato reconhecido como dimensão constitutiva do currículo. Isso exige formação docente qualificada, infraestrutura adequada, políticas públicas consistentes e o fortalecimento de uma cultura pedagógica que valorize a infância em sua integralidade.

4. Resultados e Discussão

A revisão da literatura evidenciou que os eixos interações e brincadeiras são amplamente reconhecidos como estruturantes da Educação Infantil, tanto em documentos oficiais quanto em pesquisas acadêmicas. O RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017) reforçam a centralidade da ludicidade como princípio pedagógico, convergindo com autores clássicos como Piaget (1978), Vygotsky (2001) e Benjamin (2002). Essa convergência teórica sustenta a ideia de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral, sendo espaço privilegiado de aprendizagem, socialização e expressão cultural.

No entanto, a análise também revelou divergências entre teoria e prática. Enquanto os documentos normativos estabelecem o brincar como direito e eixo curricular, estudos empíricos indicam que, em muitas instituições, ele é reduzido a momentos recreativos, sem intencionalidade pedagógica (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2011). Essa contradição aponta para a necessidade de formação docente contínua, capaz de transformar a ludicidade em estratégia de ensino-aprendizagem, e não apenas em atividade acessória (ABRAMOWICZ, 2014).

Outro resultado recorrente foi a importância da mediação do professor. Pesquisas recentes destacam que não basta oferecer espaços para brincar; é fundamental que o educador atue como mediador, organizando ambientes, instigando hipóteses e ampliando repertórios culturais (NASCIMENTO; SILVA, 2021). Nesse sentido, a concepção vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal se mostra atual, pois indica que a interação com o adulto é decisiva para potencializar aprendizagens.

A literatura internacional também aponta avanços na integração do brincar com recursos tecnológicos. Edwards (2020) e UNICEF (2019) defendem que ambientes digitais podem ampliar experiências lúdicas, desde que utilizados de maneira intencional e crítica. No Brasil, porém, essa dimensão ainda aparece de forma tímida, especialmente em contextos de vulnerabilidade, devido às desigualdades de infraestrutura (ALMEIDA; GARCIA, 2022).

Em síntese, os resultados indicam que o brincar e as interações são reconhecidos como direitos e princípios pedagógicos universais, mas a implementação prática desses eixos enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à integração com novas linguagens. Esse descompasso reforça a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de práticas pedagógicas que realmente incorporem a ludicidade como elemento estruturante da aprendizagem.

Por fim, a discussão mostra que as lacunas persistentes não anulam os avanços conquistados. Pelo contrário, revelam que há espaço para consolidar práticas inovadoras, fundamentadas na legislação e no diálogo com referenciais teóricos clássicos e contemporâneos. O desafio é transformar diretrizes em experiências pedagógicas significativas, capazes de garantir o pleno direito de brincar e interagir na Educação Infantil.

Quadro 1 – Síntese dos achados da revisão

Autor/Documento	Ênfase no brincar/interações	Contribuições	Limitações/Lacunas
RCNEI (1998)	Brincar como eixo pedagógico	Marco inicial para EI	Aplicação desigual entre redes
DCNEI (2010)	Interações + ludicidade como eixos	Consolidação legal	Desafios na prática docente
BNCC (2017)	Brincar como direito de aprendizagem	Seis direitos (conviver, brincar, explorar, etc.)	Descompasso entre teoria e prática
Piaget (1978)	Brincar → assimilação do mundo	Desenvolvimento cognitivo	Pouco foco em aspectos sociais
Vygotsky (2001)	Brincar → ZDP,	Interação social como	Exige forte atuação

	mediação	motor do desenvolvimento	docente
Pesquisas atuais (2019–2024)	Brincar + tecnologias digitais	Ampliação de repertórios e inclusão	Desigualdade de acesso às TICs

Fonte: Elaboração própria (2025).

5. Conclusão

A revisão de literatura realizada permitiu identificar que o RCNEI, ao lado das DCNEI e da BNCC, consolidou o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, alinhando-se a referenciais clássicos (Piaget, Vygotsky e Benjamin) e contemporâneos. Essa perspectiva garante à criança o direito de aprender em contextos lúdicos e interativos, favorecendo o desenvolvimento integral e a socialização desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, os resultados mostraram que ainda persiste um descompasso entre teoria e prática. Embora os documentos oficiais atribuam centralidade à ludicidade, em muitas instituições o brincar permanece restrito a momentos recreativos, sem intencionalidade pedagógica. Essa limitação reflete problemas de formação docente, infraestrutura precária e ausência de monitoramento sistemático das políticas educacionais.

As análises também revelaram lacunas emergentes, como a integração entre ludicidade e tecnologias digitais, ainda pouco explorada em pesquisas brasileiras, e a necessidade de maior atenção às práticas educativas em contextos de vulnerabilidade social. Esses fatores apontam que o direito de brincar, embora assegurado legalmente, não é plenamente efetivado em todos os cenários.

A contribuição deste estudo está em oferecer uma visão crítica e comparativa, articulando documentos normativos e produções científicas para subsidiar práticas pedagógicas e formulação de políticas públicas. Além disso, a revisão reafirma a importância do brincar como dimensão curricular e destaca a mediação docente como elemento indispensável para transformar a ludicidade em aprendizagem significativa.

Como limitação, reconhece-se que a revisão se restringiu a publicações entre 2010 e 2024, o que pode ter deixado de fora estudos relevantes de períodos anteriores. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem esse recorte temporal, aprofundem a análise em contextos internacionais e investiguem de que forma as práticas lúdicas podem dialogar com as novas demandas tecnológicas e culturais da infância contemporânea.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. **Infância, educação e direitos**. Campinas: Papirus, 2014.
- ALMEIDA, M.; GARCIA, R. **Ludicidade e tecnologias digitais na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 89, p. 1-20, 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 105-122.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BROOKER, L.; WOODHEAD, M. **The right to play in early childhood**. Milton Keynes: Open University Press, 2013.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação Infantil: avanços e desafios**. Revista Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 745-767, 2011.
- CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- EDWARDS, S. **Play-based learning and pedagogy**. Early Child Development and Care, v. 190, n. 7, p. 1103-1116, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NASCIMENTO, R.; SILVA, T. **Brincar, interações e equidade na infância**. Cadernos de Pesquisa, v. 51, n. 181, p. 1-18, 2021.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- UNICEF. **A world ready to learn: prioritizing quality early childhood education**. New York: UNICEF, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.