

O DIREITO DE APRENDER BRINCANDO: LUDICIDADE, PARTICIPAÇÃO INFANTIL E RESPONSABILIDADE PÚBLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**The Right to Learn Through Play: Playfulness, Children's Participation, and Public Responsibility in Early Childhood Education**

Jecilda Maria dos Santos¹.

1 Mestranda em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: cidinhasantosc@hotmail.com.

Resumo

Este ensaio teve como objetivo analisar a ludicidade e a participação infantil como direitos fundamentais e como princípios orientadores da responsabilidade pública na formulação e na efetivação das políticas e das práticas institucionais da Educação Infantil. Metodologicamente, caracteriza-se como ensaio teórico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações, teses, legislações, documentos normativos e relatórios técnicos nacionais e internacionais, organizados em eixos relacionados à infância, ao brincar, à participação e às condições públicas de efetivação dos direitos. A discussão evidenciou que, embora os marcos legais e curriculares reconheçam a criança como sujeito de direitos e estabeleçam a brincadeira e as interações como eixos pedagógicos, persistem práticas marcadas pela escolarização precoce, pelo adultocentrismo, pela rigidez das rotinas e pela instrumentalização do brincar. Verificou-se, ainda, que a efetivação desses direitos depende de financiamento, infraestrutura, acessibilidade, formação continuada, valorização profissional, gestão democrática e escuta permanente das crianças. Conclui-se que aprender brincando não deve ser tratado como concessão, recurso ocasional ou estratégia complementar, mas como compromisso público necessário à construção de uma Educação Infantil democrática, inclusiva e comprometida com a plenitude da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito de brincar. Ludicidade. Participação infantil. Responsabilidade pública.

Abstract

This theoretical essay aimed to analyze playfulness and children's participation as fundamental rights and as guiding principles of public responsibility in the formulation and implementation of early childhood education policies and institutional practices. Methodologically, the study adopted a qualitative approach and was based on bibliographic and documentary research. Scientific articles, books, dissertations, theses, legislation, normative documents, and national and international technical reports were examined and organized into thematic axes concerning childhood, play, participation, and the public conditions required to implement children's rights. The discussion showed that, although legal and curricular frameworks recognize children as rights holders and establish play and interactions as core pedagogical principles, practices characterized by early schoolification, adultcentrism, rigid routines, and the instrumental use of play remain present. The analysis also indicated that the effective implementation of these rights depends on adequate funding, infrastructure, accessibility, continuing professional education, professional recognition, democratic management, and the permanent inclusion of children's perspectives. It is concluded that learning through play should not be regarded as an adult concession, an occasional resource, or a complementary educational strategy, but as a public commitment essential to building democratic and inclusive early childhood education that respects children's right to experience childhood fully.

Keywords: Early Childhood Education. Right to Play. Playfulness. Children's Participation. Public Responsibility.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa uma posição singular na garantia dos direitos das crianças, pois constitui a primeira etapa da Educação Básica e um espaço institucional em que cuidado, educação, convivência, expressão e desenvolvimento devem permanecer articulados. Essa compreensão exige superar concepções que reduzem a criança a um ser incompleto, passivo ou apenas preparado para etapas posteriores da escolarização.

Em uma perspectiva orientada pela proteção integral, as crianças são sujeitos históricos, sociais e culturais que vivem plenamente o presente, constroem relações, produzem sentidos e participam dos contextos aos quais pertencem. No ordenamento jurídico brasileiro, essa condição encontra respaldo na prioridade absoluta atribuída aos direitos à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade, à dignidade e à convivência, enquanto, no campo internacional, a educação infantil vem sendo compreendida como dimensão do direito humano à educação e como obrigação estatal relacionada à oferta acessível, inclusiva e socialmente referenciada (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Fredman *et al.*, 2022).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989) reconhece tanto o direito de expressar opiniões sobre assuntos que afetam a vida infantil quanto o direito ao descanso, ao lazer, às brincadeiras e à participação na vida cultural, nesta forma, o brincar e a participação não podem ser tratados como aspectos periféricos da experiência educacional. No Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) definem as interações e a brincadeira como eixos orientadores das práticas pedagógicas, ao passo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) inclui brincar e participar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, a Lei nº 14.826/2024 (Brasil, 2024a) reforça o direito ao brincar como estratégia intersetorial de promoção e proteção da infância, evidenciando que sua garantia integra as responsabilidades do poder público.

Sob essa perspectiva, brincar não significa apenas ocupar o tempo, descansar entre atividades ou utilizar jogos para tornar determinados conteúdos mais atraentes, trata-se de uma prática social e cultural por meio da qual as crianças interpretam o mundo, recriam situações vividas, negociam significados, elaboram emoções, exercitam a imaginação e constroem relações com seus pares e com os adultos.

Wajskop (1995), Lima, Akuri e Valiengo (2018) convergem sobre a ideia que a brincadeira precisa ser compreendida em sua constituição sócio-histórica, preservando a

iniciativa, as escolhas e as formas próprias de ação das crianças, os autores também defendem a brincadeira como atividade vital para a humanização e como direito fundamental da infância. Estudos recentes (Parker; Thomsen; Berry, 2022) também demonstram que experiências lúdicas significativas podem articular envolvimento ativo, alegria, interação social, experimentação e desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, criativas e físicas.

Contudo, o reconhecimento teórico e normativo da brincadeira não assegura, por si só, sua presença qualificada no cotidiano das instituições, visto que em muitas práticas, o tempo de brincar é reduzido para ampliar exercícios repetitivos, atividades impressas e experiências dirigidas à preparação para o Ensino Fundamental, produzindo uma hierarquia na qual a brincadeira é considerada menos séria do que o trabalho escolar. Lima, Akuri e Valiengo (2018) observam que os avanços legais convivem com rotinas nas quais as crianças possuem poucas oportunidades de movimentar-se, criar e decidir.

Martins, Vieira e Oliveira (2006), ao investigarem concepções de professores, identificaram ampla valorização discursiva da brincadeira, mas também divergências e dificuldades em sua implementação, especialmente quanto ao papel docente, à organização do ambiente e à preservação da liberdade infantil.

Essa contradição também atravessa a participação infantil e se distancia do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, ignorando que elas possuem formas próprias de manifestar interesses, opiniões, concordâncias e recusas. Especialmente na primeira infância, a participação não ocorre somente pela linguagem oral, mas também por gestos, movimentos, brincadeiras, desenhos, olhares, aproximações, afastamentos e silêncios. Por isso, escutar crianças não equivale apenas a formular perguntas ou permitir escolhas entre alternativas previamente determinadas pelos adultos; implica considerar seriamente suas manifestações e admitir que elas possam influenciar a organização dos tempos, dos espaços, das atividades e das relações (Comitê dos Direitos da Criança, 2009; Banko-Bal; Guler-Yildiz, 2021).

Por consequência, a efetivação do direito de aprender brincando não pode ser atribuída exclusivamente à sensibilidade ou à criatividade individual dos profissionais, sua concretização depende de decisões públicas relacionadas ao financiamento, à infraestrutura, à acessibilidade, à quantidade de crianças por turma, à disponibilidade de espaços internos e externos, aos materiais, à formação continuada, à valorização profissional e à organização curricular.

Em uma análise internacional de políticas sobre o brincar, foi demonstrado que o reconhecimento jurídico precisa ser acompanhado por instrumentos de implementação,

participação dos interessados e avaliação das condições oferecidas às crianças (Armstrong; Gaul, 2023). Nessa mesma direção, Lott (2025) propõe que a concretização desse direito seja examinada a partir de espaço, tempo, aceitação social do brincar e orientação pelos direitos, enquanto as diretrizes nacionais de qualidade e equidade reforçam que a responsabilidade estatal envolve acesso, permanência, inclusão e qualidade (Brasil, 2024b).

Diante do exposto, a relevância científica para este trabalho reside na necessidade de aproximar campos que muitas vezes são examinados separadamente, como os estudos da infância, as teorias do brincar, a participação infantil, os direitos humanos e as políticas educacionais. No âmbito acadêmico, essa articulação permite deslocar o debate de uma defesa genérica da ludicidade para uma análise das condições concretas necessárias à realização dos direitos infantis.

Com base nessa problematização, o ensaio é orientado pela seguinte questão: de que maneira a ludicidade e a participação infantil podem ser compreendidas como direitos fundamentais da criança e como responsabilidades do poder público na organização das políticas e das práticas da Educação Infantil? Assim, este ensaio tem como objetivo geral analisar a ludicidade e a participação infantil como direitos fundamentais das crianças e como princípios orientadores da responsabilidade pública na formulação e na efetivação das políticas e das práticas institucionais da Educação Infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INFÂNCIA E CRIANÇA COMO CATEGORIAS SOCIAIS E SUJEITOS DE DIREITOS

A compreensão contemporânea da infância resulta de um deslocamento teórico que contesta a imagem da criança como indivíduo incompleto, definido apenas pelas capacidades que ainda não possui. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, a infância constitui uma categoria social permanente, embora suas formas de existência sejam historicamente transformadas pelas relações econômicas, culturais, políticas e geracionais. As crianças, por sua vez, não ocupam uma posição meramente receptiva diante da sociedade, pois interpretam as experiências, estabelecem relações entre pares e produzem modos próprios de compreender o mundo (Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011).

As experiências infantis são atravessadas por classe social, raça, gênero, território, deficiência, pertencimento cultural e condições institucionais, produzindo diferentes

possibilidades de proteção, expressão e participação, por isso, falar em direito à infância pressupõe considerar tanto aquilo que aproxima as crianças quanto as desigualdades que condicionam seus cotidianos. Kramer (2006) adverte que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos sociais e culturais no presente, e não apenas como futuros adultos. De forma convergente, Faria (2005) defende uma pedagogia da infância capaz de respeitar as especificidades das crianças, em oposição à reprodução de modelos escolarizantes.

2.2 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal (Brasil, 1988) reconheceu a educação como direito social e atribuiu prioridade absoluta à proteção das crianças; posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) consolidou a doutrina da proteção integral, e a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) situou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil possui identidade pedagógica própria, organizada pela indissociabilidade entre educar e cuidar e pela centralidade das experiências infantis. A tensão surge quando o reconhecimento da especificidade da etapa convive com práticas assistencialistas e com a antecipação da escolarização para as crianças maiores. Lima, Akuri e Valiengo (2018) observam que a Educação Infantil ainda carrega marcas de uma divisão na qual o atendimento às crianças menores é associado predominantemente ao cuidado, enquanto a pré-escola assume função preparatória. Essa lógica subordina o presente das crianças às expectativas do Ensino Fundamental e reduz o tempo destinado à brincadeira, ao movimento, à expressão e à investigação. Portanto, preservar a identidade da Educação Infantil não significa rejeitar a aprendizagem, mas recusar sua redução a tarefas repetitivas, resultados antecipados e padrões incompatíveis com as formas infantis de conhecer.

2.3 BRINCAR E LUDICIDADE: CULTURA, APRENDIZAGEM E HUMANIZAÇÃO

O brincar não corresponde a uma conduta puramente instintiva nem pode ser explicado de modo separado das relações sociais, para Brougère (1998), a criança aprende a brincar ao apropriar-se de significados, objetos, regras e referências culturais disponíveis em seu meio, constituindo uma cultura lúdica que é simultaneamente recebida e transformada, em

correspondência Wajskop (1995) também compreende a brincadeira em uma perspectiva sócio-histórica, destacando que as crianças interpretam papéis, reorganizam experiências e produzem significados nas relações com seus pares. A ludicidade, nesse sentido, refere-se à qualidade da experiência marcada pelo envolvimento, pela imaginação, pela liberdade relativa, pela curiosidade e pelo prazer de participar, não se confundindo automaticamente com qualquer atividade colorida, jogo didático ou exercício apresentado como divertido.

Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira possui papel relevante na formação das funções psicológicas superiores, porque possibilita que a criança atue para além das respostas imediatas às situações concretas. Ao brincar, ela representa papéis, elabora regras, substitui objetos, regula sua própria conduta e experimenta formas socialmente construídas de agir. Queiroz, Maciel e Branco (2006) ressaltam que desenvolvimento, imaginação e interação social se articulam na atividade lúdica. Lima, Akuri e Valiengo (2018), por sua vez, compreendem a brincadeira como atividade vital para a humanização, uma vez que favorece a apropriação da cultura e a formação da inteligência, da linguagem, da memória, da imaginação e da personalidade.

Martins, Vieira e Oliveira (2006) verificaram que os professores valorizavam teoricamente a brincadeira, porém apresentavam concepções heterogêneas sobre sua implementação e tendiam a legitimá-la principalmente como recurso para alfabetização, evidenciando que, apesar do potencial, a inserção do brincar na instituição educacional contém uma tensão permanente entre liberdade infantil e intencionalidade pedagógica. Ao sistematizarem estudos internacionais, Parker, Thomsen e Berry (2022) defendem experiências lúdicas significativas, ativamente envolventes, alegres, iterativas e socialmente interativas, mas alertam que a oposição entre brincar e aprender reduz a brincadeira a intervalo ou recompensa.

2.4 PARTICIPAÇÃO INFANTIL: ESCUTA, AGÊNCIA E PARTILHA DE DECISÕES

A participação infantil constitui uma dimensão dos direitos de cidadania e não pode ser reduzida à presença física da criança em atividades organizadas por adultos, pois a Convenção sobre os Direitos da Criança assegura que suas opiniões sejam ouvidas e consideradas nos assuntos que lhes dizem respeito, conforme sua idade e capacidade (Organização das Nações Unidas, 1989). O Comentário Geral nº 12 reconhece que crianças pequenas formam e expressam opiniões por linguagens verbais e não verbais (Comitê dos Direitos da Criança,

2009), princípio aprofundado por Lundy (2007) mediante quatro dimensões interdependentes: espaço seguro, possibilidade de expressão, audiência responsável e influência sobre as decisões.

A escuta, portanto, não se limita a perguntar às crianças aquilo que preferem, sobretudo quando as opções já foram delimitadas e suas respostas não interferem no cotidiano, trata-se de uma disposição ética e política para interpretar gestos, movimentos, brincadeiras, desenhos, olhares, aproximações, recusas e silêncios como manifestações que comunicam perspectivas sobre as experiências vividas. Agostinho (2014) destaca que a participação na Educação Infantil é complexa porque se realiza em relações marcadas por assimetrias geracionais e múltiplas linguagens. De modo semelhante, Cruz e Schramm (2019) demonstram que a escuta das crianças pode contribuir para avaliar a qualidade educacional, revelando aspectos pouco visíveis nas avaliações centradas exclusivamente nos adultos.

Desta forma, participar pressupõe que os adultos assegurem proteção, informações compreensíveis, ambientes acolhedores e oportunidades reais para que as manifestações infantis sejam consideradas. A tensão aparece quando a defesa abstrata da participação convive com práticas centradas no professor, em atividades coletivas estruturadas e no controle da disciplina. Banko-Bal e Guler-Yildiz (2021) observaram que turmas numerosas, estilos autoritários de gestão e valorização excessiva de propostas dirigidas dificultavam a consideração dos interesses individuais, restringiam o brincar livre e reduziam a influência das crianças sobre as decisões pedagógicas.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como ensaio teórico, de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O ensaio teórico possibilita examinar criticamente conceitos, argumentos e contradições presentes na produção científica, sem se limitar à descrição sequencial das obras consultadas (Meneghetti, 2011). A pesquisa bibliográfica permitiu o diálogo com artigos, livros, capítulos, dissertações e teses, enquanto a pesquisa documental possibilitou analisar legislações, diretrizes curriculares, resoluções, tratados internacionais e documentos oficiais. Conforme Gil (2008) e Severino (2016), esses procedimentos favorecem a compreensão de objetos registrados em fontes científicas e institucionais, permitindo sua reorganização à luz de um problema investigativo.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque o objeto do estudo envolve concepções de infância, sentidos atribuídos ao brincar, formas de participação infantil e responsabilidades

políticas e institucionais que não podem ser reduzidas a dados quantitativos. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, valores, relações, práticas e representações produzidos socialmente. Nesse sentido, a análise procurou compreender como o brincar e a participação são conceituados nos campos da Educação Infantil, dos direitos da criança e das políticas públicas, bem como identificar tensões entre seu reconhecimento normativo e as condições concretas de efetivação nas instituições educacionais.

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada durante os meses de junho e julho de 2026. A estratégia de busca contemplou SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ERIC, Biblioteca Virtual em Saúde, PubMed, ScienceDirect, Scopus e Web of Science, além de repositórios institucionais e páginas oficiais do Governo Federal, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, da Organização das Nações Unidas, do Comitê dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O rastreamento foi complementado pela consulta às listas de referências dos trabalhos mais pertinentes e às páginas dos periódicos e editoras responsáveis pelas publicações selecionadas.

Os descritores envolveram combinações em português, inglês e espanhol. Em português, foram utilizados “Educação Infantil”, “brincar”, “ludicidade”, “direito ao brincar”, “participação infantil”, “escuta da criança”, “agência infantil”, “direitos da criança” e “políticas públicas”. Em inglês, empregaram-se: *early childhood education, play, playfulness, right to play, children's participation, child voice, child agency, children's rights e public policy*. Em espanhol, foram adotados: *educación infantil, educación inicial, juego, ludicidad, derecho al juego, participación infantil, voz infantil, agencia infantil, derechos del niño e políticas públicas*. Os termos foram combinados com ‘AND’, para relacionar os eixos centrais, e ‘OR’, para contemplar sinônimos e variações terminológicas.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos, ensaios teóricos, revisões de literatura, livros acadêmicos, capítulos, dissertações, teses, legislações, resoluções, documentos normativos, relatórios técnicos e publicações oficiais em português, inglês ou espanhol. Foram priorizadas produções publicadas entre 2000 e 2026, sem excluir obras clássicas anteriores indispensáveis à fundamentação dos conceitos de infância, brincadeira e participação, nem marcos legais anteriores ao período delimitado.

A seleção ocorreu inicialmente pela leitura de títulos, resumos, palavras-chave e dados bibliográficos, seguida da leitura integral dos materiais considerados pertinentes ao objetivo do

ensaio. Posteriormente, as fontes foram organizadas em quatro eixos analíticos: infância e criança como sujeitos de direitos; brincar, ludicidade e culturas infantis; participação, escuta e agência; e responsabilidade pública e condições de efetivação. A interpretação foi orientada por análise temática de caráter crítico-reflexivo, inspirada nos princípios da análise de conteúdo, de modo a identificar núcleos de sentido, recorrências, divergências e relações entre os materiais examinados (Bardin, 2016).

Como critérios de não inclusão, não foram considerados estudos voltados exclusivamente ao Ensino Fundamental, à adolescência ou à vida adulta, quando não apresentavam contribuições teóricas aplicáveis à Educação Infantil. Também não foram incluídas pesquisas estritamente clínicas ou terapêuticas sobre o brincar, trabalhos centrados apenas em jogos digitais, recreação ou entretenimento, sem articulação com os direitos da criança, a ludicidade, a participação infantil ou as políticas educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DA CRIANÇA PROTEGIDA À CRIANÇA PARTICIPANTE: DIREITOS, VOZ E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise bibliográfica e documental evidenciou que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos constitui um dos principais avanços conceituais e normativos da Educação Infantil, entretanto, as fontes também demonstram que esse reconhecimento ainda não foi plenamente incorporado às relações institucionais, em muitos contextos, a criança é protegida, cuidada e ensinada, mas permanece pouco considerada como participante das decisões que organizam sua experiência. Essa contradição é central para responder à pergunta norteadora, pois revela que a participação infantil pode estar formalmente prevista sem produzir mudanças efetivas nas rotinas, nos currículos e nas relações entre adultos e crianças (Organização das Nações Unidas, 1989; Brasil, 1990; Agostinho, 2014).

Os direitos das crianças costumam ser compreendidos em dimensões de provisão, proteção e participação, as quais deveriam operar de forma complementar, todavia, a prática institucional frequentemente prioriza a proteção, entendida como segurança e prevenção de riscos, enquanto confere menor atenção à expressão, à escolha e à influência infantil. Banko-Bal e Guler-Yildiz (2021) identificaram essa assimetria: embora os profissionais investigados apresentassem atitudes positivas em relação aos direitos, suas condutas eram mais compatíveis

com a proteção do que com os direitos ao desenvolvimento e à participação, esse resultado indica que uma instituição pode ser fisicamente segura e, simultaneamente, pouco democrática em suas relações cotidianas.

A criança não se torna participante apenas quando domina plenamente a linguagem adulta, alcança determinada idade ou adquire autonomia jurídica, a manifestação de sua cidadania está no presente, nas relações que estabelece, nas interpretações que produz e nas formas pelas quais interfere nos espaços sociais. Corsaro (2011) mostra que as crianças não apenas recebem a cultura adulta, mas a reinterpretam e a transformam em suas culturas de pares.

A participação também precisa ser desvinculada de uma compreensão exclusivamente verbal, já que bebês e crianças pequenas expressam interesses, desconfortos, escolhas, curiosidades e recusas por meio do corpo, dos olhares, dos gestos, das aproximações, dos afastamentos, das brincadeiras e dos silêncios, o Comentário Geral nº 12 (Comitê dos Direitos da Criança, 2009) endossa essa desvinculação ao afirmar que a ausência de linguagem oral plenamente desenvolvida não pode ser utilizada para negar o direito de a criança manifestar suas opiniões. Desse modo, a responsabilidade do adulto envolve conhecer as linguagens infantis, observar contextos e interpretar manifestações sem substituí-las automaticamente por expectativas adultas.

Contudo, escutar não equivale, por si só, a assegurar participação, uma instituição pode registrar falas, realizar rodas de conversa e expor produções infantis sem permitir que as manifestações das crianças alterem qualquer decisão. Para que exista participação, a criança precisa encontrar condições seguras para expressar-se, ser escutada por pessoas capazes de tomar decisões e perceber que sua manifestação foi considerada.

Essa distinção torna-se especialmente importante quando o protagonismo infantil é transformado em expressão retórica, Agostinho (2014) adverte que a participação infantil se desenvolve em relações geracionais assimétricas, nas quais os adultos controlam tempos, espaços e recursos. Por isso, não basta proclamar que a criança é protagonista; é necessário observar quem define os temas, organiza os materiais, interrompe as experiências, estabelece as regras e decide o que será reconhecido como aprendizagem.

Ao mesmo tempo, defender a participação não significa retirar dos adultos suas responsabilidades educativas e protetivas, pois a relação entre adultos e crianças não é simétrica, e os profissionais possuem conhecimentos, deveres legais e responsabilidades institucionais que não podem ser transferidos. A questão consiste em construir uma autoridade pedagógica que proteja sem silenciar, oriente sem controlar integralmente e intervenha sem

eliminar a iniciativa das crianças, por meio de práticas democráticas conduzidas por adultos atentos, capazes de negociar limites, justificar decisões e reconhecer que participação, cuidado e segurança podem coexistir (Banko-Bal; Guler-Yildiz, 2021).

Dessa forma, o primeiro achado interpretativo do ensaio indica que a participação infantil deve ser compreendida simultaneamente como direito, prática pedagógica e critério de qualidade institucional, se tornando responsabilidade pública porque depende da formação dos profissionais, da organização curricular, das condições de trabalho e de orientações institucionais que reconheçam as múltiplas linguagens infantis.

4.2 BRINCAR COMO DIREITO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O segundo achado da análise demonstra ampla convergência entre os estudos quanto à centralidade do brincar na infância, parte das produções enfatiza benefícios cognitivos, motores, sociais e emocionais, enquanto outra parcela defende a brincadeira como experiência cultural e direito com valor intrínseco. Essas perspectivas não são necessariamente incompatíveis, mas produzem consequências distintas. Quando a defesa do brincar depende apenas de resultados mensuráveis, corre-se o risco de legitimá-lo somente quando ele serve a objetivos definidos externamente pelos adultos (Wajskop, 1995; Lima; Akuri; Valiengo, 2018).

A compreensão do brincar como direito exige reconhecer que ele não precisa justificar-se apenas pela aprendizagem de letras, números, regras ou habilidades motoras, a criança brinca porque a brincadeira integra sua forma de viver, comunicar-se, elaborar experiências e relacionar-se com o mundo. O Comentário Geral nº 17 (Comitê dos Direitos da Criança, 2013) ressalta que o brincar possui características próprias, associadas à liberdade, à iniciativa, à incerteza, à criatividade e à possibilidade de produzir satisfação em si mesmo, consequentemente, submeter toda brincadeira a metas previamente estabelecidas pode preservar sua aparência lúdica, mas retirar-lhe parte de sua abertura e autoria infantil.

Parker, Thomsen e Berry (2022) demonstram que a separação entre brincar e aprender decorre de uma visão que associa aprendizagem a seriedade, controle e produção visível, relegando o brincar ao intervalo ou à recompensa. No entanto, experiências lúdicas podem ser significativas, socialmente interativas, alegres, ativamente envolventes e abertas à experimentação, a prática destas não significa que qualquer atividade agradável produza automaticamente aprendizagens profundas, mas indica que a aprendizagem infantil não precisa ocorrer pela negação do prazer, da imaginação e da curiosidade.

Por outro lado, a análise evidencia que as práticas lúdicas podem situar-se em um contínuo que inclui experiências iniciadas pelas crianças, situações mediadas pelos adultos e propostas mais estruturadas. Martins, Vieira e Oliveira (2006) mostram que os professores valorizam o brincar, mas apresentam dúvidas sobre sua implementação e frequentemente o associam à função didática, revelando que a formação profissional precisa discutir não somente por que brincar, mas quando observar, intervir, enriquecer ou preservar a autonomia infantil.

Ao brincar, as crianças mobilizam referências familiares, midiáticas, comunitárias e institucionais, reorganizando-as em enredos coletivos, mostrando que brincadeira também constitui uma linguagem cultural, no bojo desta discussão, Brougère (1998) denomina cultura lúdica como o conjunto de significados, regras e conhecimentos que torna possível participar de determinadas brincadeiras, por sua vez, Wajskop (1995), destaca que o brincar envolve negociação de papéis, atribuição de sentidos aos objetos e produção de relações sociais. Desse modo, as brincadeiras não refletem mecanicamente a sociedade; elas criam um espaço no qual as crianças reproduzem, questionam e transformam elementos da cultura.

Durante a brincadeira, as crianças negociam regras, elaboram argumentos, enfrentam conflitos, experimentam diferentes posições sociais, constroem narrativas e atribuem novos sentidos aos objetos. Nessa perspectiva, Lima, Akuri e Valiengo (2018) compreendem o brincar como uma possibilidade de humanização, por favorecer a apropriação e a recriação da cultura, embora seja necessário evitar interpretações deterministas que lhe atribuam, de forma automática, todos os benefícios esperados.

4.3 ENTRE O DIREITO FORMAL E A INFÂNCIA VIVIDA: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS, DESIGUALDADES E TRABALHO PEDAGÓGICO

O terceiro achado interpretativo evidencia uma distância persistente entre o reconhecimento normativo e as experiências efetivamente vividas pelas crianças, no cenário brasileiro, um conjunto expressivo de normas que reconhece a Educação Infantil como direito, estabelece as interações e as brincadeiras como eixos pedagógicos e inclui brincar e participar entre os direitos de aprendizagem (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017). Entretanto, a existência desses documentos não assegura sua implementação uniforme, desta forma, o direito formal pode conviver com instituições sem áreas externas adequadas, materiais acessíveis, tempos contínuos para brincar ou práticas de escuta capazes de influenciar o cotidiano.

Essa distância torna visível que o direito ao brincar possui uma dimensão material, conforme Lott (2025) propõe, sua efetivação depende de quatro componentes: espaço, tempo, aceitação e orientação pelos direitos. Um espaço amplo não garante a brincadeira quando permanece fechado, assim como o tempo reservado pode ser insuficiente se for excessivamente fragmentado. Da mesma forma, materiais diversificados perdem potencial quando utilizados apenas de acordo com instruções rígidas.

A organização espacial constitui, portanto, uma decisão curricular e política, a existência de salas com circulação limitada, brinquedos inacessíveis e ambientes externos pouco utilizados comunicam às crianças quais movimentos são permitidos e quais experiências são valorizadas. Em sentido oposto, ambientes flexíveis possibilitam reorganizar objetos, criar enredos e estabelecer diferentes agrupamentos. Armstrong e Gaul (2023) mostram que políticas internacionais de brincar passaram a incorporar questões como acessibilidade, rotas seguras, espaços comunitários, contato com a natureza e suficiência das oportunidades lúdicas.

É sabido que crianças residentes em territórios com poucos equipamentos públicos, violência urbana, insegurança viária ou ausência de áreas verdes podem depender mais intensamente das instituições educacionais para acessar experiências lúdicas diversificadas. Crianças com deficiência, por sua vez, podem encontrar brinquedos, espaços e formas de comunicação pouco acessíveis. O princípio da igualdade, nesse contexto, não exige oferecer exatamente o mesmo a todas, mas remover barreiras e adotar medidas específicas para que diferentes crianças possam exercer o direito em condições efetivas (Brasil, 2015; Lott, 2025).

As desigualdades também aparecem entre redes de ensino e instituições, algumas unidades dispõem de equipes completas, áreas externas, materiais variados e formação continuada, enquanto outras operam com turmas numerosas, espaços improvisados e recursos insuficientes. Por isso, responsabilizar exclusivamente o professor pelo pouco tempo destinado às brincadeiras pode ocultar decisões administrativas e orçamentárias. Armstrong e Gaul (2023) alertam que o brincar se torna vulnerável em contextos de restrição financeira, especialmente porque ainda é percebido como menos urgente do que outras necessidades.

4.4 RESPONSABILIDADE PÚBLICA E POLÍTICAS PARA INFÂNCIAS DEMOCRÁTICAS, INCLUSIVAS E LÚDICAS

O quarto achado da análise evidencia que a efetivação do direito ao brincar exige políticas públicas articuladas, cabendo ao Estado regulamentar, financiar, acompanhar e avaliar

as condições de oferta, às redes de ensino viabilizá-las e às instituições e aos profissionais organizá-las no cotidiano, sem que essa distribuição de responsabilidades autorize a transferência de falhas estruturais aos docentes ou reduza o brincar a um favor ou atividade opcional.

Essa responsabilidade pública precisa assumir caráter intersetorial, uma vez que as possibilidades de brincar também são influenciadas por políticas de mobilidade urbana, segurança, assistência social, saúde, cultura, esporte, meio ambiente e planejamento territorial. Entretanto, a articulação entre setores não deve resultar na diluição das responsabilidades, mas na definição de atribuições, recursos e mecanismos de coordenação, pois, como demonstram Armstrong e Gaul (2023), parcerias amplas podem ampliar as oportunidades de brincar, enquanto a ausência de uma autoridade responsável favorece a dispersão das ações e dificulta a avaliação e a cobrança de resultados.

Políticas efetivas necessitam de metas e indicadores capazes de acompanhar não apenas a existência de espaços, mas sua utilização pelas crianças, à vista disso, a experiência de avaliação da suficiência das oportunidades de brincar, discutida por Armstrong e Gaul (2023), oferece uma contribuição importante: não basta contabilizar parques, brinquedos ou horas previstas; é preciso analisar acessibilidade, segurança, diversidade, continuidade e satisfação das próprias crianças. No campo educacional, isso implica avaliar se os ambientes permitem movimento, escolha, imaginação, interação e participação, evitando que o monitoramento se reduza à conferência de documentos institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão demonstrou que brincar e participar não constituem dimensões acessórias do trabalho pedagógico, mas elementos centrais da experiência infantil, relacionados à expressão, à liberdade, à cultura, à aprendizagem, ao desenvolvimento integral e à cidadania. Dessa forma, a questão central do estudo pode ser respondida pela compreensão de que esses direitos se realizam quando as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais do presente e quando suas formas de viver, comunicar-se e produzir sentidos são efetivamente consideradas nas instituições educacionais. Os achados teóricos e documentais revelaram, entretanto, uma distância persistente entre o reconhecimento jurídico e curricular desses direitos e sua concretização cotidiana. Embora a legislação, as diretrizes educacionais e os documentos internacionais atribuam centralidade à brincadeira, à escuta e à participação, ainda permanecem

práticas marcadas pela escolarização precoce, pela rigidez das rotinas, pelo controle adulto e pela instrumentalização do brincar.

A relevância social da discussão reside na defesa de experiências infantis mais dignas, democráticas e equitativas; cientificamente, o ensaio contribui ao aproximar os estudos da infância, da ludicidade, da participação e das políticas públicas; academicamente, reforça a necessidade de superar abordagens que tratam o brincar apenas como recurso metodológico. Entre os desafios ainda presentes, destacam-se as desigualdades territoriais, sociais e institucionais, além da participação de bebês, crianças com deficiência e grupos historicamente pouco escutados.

Por fim, futuras pesquisas poderão aprofundar a análise das condições reais de implementação das políticas, investigar experiências institucionais que valorizem a escuta infantil e examinar de que modo as próprias crianças avaliam os tempos, os espaços e as relações que vivenciam. Também será necessário acompanhar os efeitos das normativas recentes e desenvolver indicadores capazes de avaliar não apenas a existência formal do brincar, mas sua qualidade, continuidade e acessibilidade. Assim, defender o direito de aprender brincando significa defender uma Educação Infantil que reconheça a criança em sua inteireza e transforme o brincar e a participação em compromissos públicos permanentes, porque uma infância verdadeiramente respeitada é aquela que pode aprender, criar, participar e viver plenamente enquanto criança.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127.

ARMSTRONG, Fiona; GAUL, David. Review of the international play policies and their contribution to supporting a child's right to play. **Children & Society**, Hoboken, v. 37, n. 6, p. 2179-2195, 2023. DOI: 10.1111/chso.12773.

BANKO-BAL, Cagla; GULER-YILDIZ, Tulin. An investigation of early childhood education teachers' attitudes, behaviors, and views regarding the rights of the child. **International Journal of Child Care and Education Policy**, Singapore, v. 15, art. 5, 2021. DOI: 10.1186/s40723-021-00083-9.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, entre outras normas. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

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, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14826.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb001_24.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: 10.1590/S0102-25551998000200007.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000100005.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 12: o direito da criança de ser ouvida**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2009. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?Lang=en&symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F12. Acesso em: 23 jul. 2026.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 17 sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2013. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?Lang=en&symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F17. Acesso em: 23 jul. 2026.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. DOI: 10.1590/198053146035.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000300014.

FREDMAN, Sandra *et al.* Recognizing early childhood education as a human right in international law. **Human Rights Law Review**, Oxford, v. 22, n. 4, art. ngac024, 2022. DOI: 10.1093/hrlr/ngac024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300009.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul./dez. 2018. DOI: 10.5007/1980-4512.2018v20n38p360.

LOTT, Naomi. A framework for implementing the right of the child to play: space, time, acceptance, rights-informed. **Human Rights Law Review**, Oxford, v. 25, n. 2, art. ngaf003, 2025. DOI: 10.1093/hrlr/ngaf003.

LUNDY, Laura. “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, London, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007. DOI: 10.1080/01411920701657033.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na

Educação Infantil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 273-285, jul./dez. 2006. DOI: 10.5380/psi.v10i2.7686.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 23 jul. 2026.

PARKER, Rachel; THOMSEN, Bo Stjerne; BERRY, Amy. Learning through play at school: a framework for policy and practice. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 7, art. 751801, 2022. DOI: 10.3389/feduc.2022.751801.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0103-863X2006000200005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 119-139, 2010. DOI: 10.1590/S0104-40602010000400006.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 23 jul. 2026.