

## O direito de brincar na Educação Infantil: diálogos entre documentos internacionais e nacionais

The right to play in Early Childhood Education: interfaces between national and international instruments

El derecho a jugar en la Educación Infantil: diálogos entre documentos internacionales y nacionales

Ana Carolina Paulista Lucas 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, Brasil.

[carolpaulista@gmail.com](mailto:carolpaulista@gmail.com)

Marta Regina Furlan 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, Brasil.

[mfurlan.uel@gmail.com](mailto:mfurlan.uel@gmail.com)

*Recebido em 09 de abril de 2026*

*Aprovado em 06 de agosto de 2026*

*Publicado em 17 de agosto de 2026*

### RESUMO

Tomando como marco a Declaração de Genebra, este texto tem como objetivo principal analisar a constituição histórica e política do direito de brincar ao longo dos últimos cem anos. De modo particular, busca problematizar suas ressignificações e as disputas que o atravessam nos contextos contemporâneos da Educação Infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, ancorada em referenciais críticos, que possibilitam compreender a infância como construção histórica e social, bem como evidenciar as contradições presentes na consolidação dos direitos da criança. Ao longo do percurso analítico, são mobilizados documentos internacionais e nacionais que versam sobre os direitos da infância, com destaque para as normativas que reconhecem o brincar como dimensão fundamental do desenvolvimento humano. Os resultados apontam que, embora o direito de brincar tenha sido progressivamente reconhecido no campo jurídico e educacional, sua efetivação ainda se encontra tensionada por lógicas utilitaristas, escolarizantes e produtivistas, que tendem a reduzir o brincar a instrumento pedagógico. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de reafirmar o brincar como experiência fundamental da infância, vinculada à liberdade, à imaginação e à formação humana integral, o que implica repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir de uma perspectiva

crítica e emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Direito da Criança; Formação de Professores.

## ABSTRACT

Taking the Declaration of Geneva as a reference point, this article aims to analyze the historical and political Building on the right to play over the past century. Particularly, it seeks to problematize its reinterpretations and the disputes that shape it within contemporary Early Childhood Education contexts, with an emphasis on pedagogical practices. Methodologically, this is a bibliographical and documental study grounded in critical theoretical frameworks, which enables an understanding of childhood as a historical and social construction, while also highlighting the contradictions involved in the consolidation of children's rights. Throughout the analytical process, both international and national documents addressing children's rights are examined, with particular attention to policies that recognize play as a fundamental dimension of human development. The findings indicate that, although the right to play has been progressively recognized in legal and educational fields, its implementation remains constricted by utilitarian, content-centered, and productivity-based logics, which tends to reduce its value to a pedagogical tool. In this context, the study underscores the need to reaffirm play as a fundamental experience of childhood, connected to freedom, imagination and holistic human development. This calls for a rethinking of pedagogical practices in Early Childhood Education from an emancipatory and critical perspective.

**Keywords:** Early Childhood Education; Play; Children's rights; Teacher Education.

## RESUMEN

Tomando como referencia la Declaración de Ginebra, este texto tiene como objetivo principal analizar la constitución histórica y política del derecho a jugar en los últimos cien años. De manera particular, busca problematizar sus resignificaciones y las disputas que lo atraviesan en los contextos contemporáneos de la Educación Infantil, con énfasis en la consolidación de los derechos de la niñez. A lo largo del recorrido analítico, se movilizan documentos Internacionales y nacionales que abordan los derechos de la infancia, con especial énfasis en las normativas que reconocen el juego como una dimensión fundamental del desarrollo humano. Los resultados indican que, aunque el derecho de jugar ha sido progresivamente reconocido en el ámbito jurídico y educativo, su implementación aún se encuentra tensionada por lógicas utilitaristas, escolarizantes y productivistas, que tienden a reducir el juego a un instrumento pedagógico. En este escenario, se evidencia la necesidad de reafirmar el juego como una experiencia fundamental de la infancia, vinculada a la libertad, la imaginación y

formación humana integral, lo que implica repensar las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil desde una perspectiva crítica y emancipadora.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Jugar; Derechos de la Niñez; Formación Docente.

### **Primeiras Palavras: O brincar em disputa**

O ato de brincar é, na maioria dos casos, julgado como frívolo em uma sociedade que privilegia a produtividade. Segundo Han (2015, p. 14) “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção”. Na sociedade do desempenho não há espaço para atividades improdutivas, que não contribuam economicamente ou que desviem dos comportamentos padronizados e aceitos pela Indústria Cultural e sua exigência de consumo.

Nesse contexto, o brincar passa a ser percebido como reduzido em importância, tendo como consequência seus tempos, espaços e recursos cada vez mais limitados. Este fenômeno pode ser observado não apenas na esfera familiar, na qual o tempo da criança passou a ser preenchido com atividades estruturadas que são oferecidas com o objetivo de contribuir para o desempenho acadêmico ou para sua vida adulta e profissional, mas também nas escolas, apesar das normativas que ressaltam a importância do brincar (Gray, 2011).

Este texto tem como objetivo principal analisar a constituição histórica e política do direito de brincar ao longo dos últimos cem anos, tomando como marco a Declaração de Genebra. De modo particular, busca problematizar suas ressignificações e as disputas que o atravessam nos contextos contemporâneos da Educação Infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas

Segundo Botelho *et al* (2011) a importância e as vantagens de brincar na infância são amplamente discutidas e documentadas há décadas, com inúmeras publicações ressaltando seus benefícios para a saúde, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para além de seu caráter utilitário, o brincar é também um ato humanizador e um direito da criança, sendo, portanto, insubstituível e inalienável. Ao analisar

legalmente o ato de brincar como direito, Botelho *et al* (2011, p. 283) concluem que: “a sua fundamentalidade está juntamente em sua relação intrínseca com a dignidade da criança e sua liberdade, fazendo com que o direito de brincar seja considerado como um direito fundamental da criança”.

Do ponto de vista metodológico, a investigação configura-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em aportes teóricos de matriz crítica. Tal perspectiva permite apreender a infância como uma construção histórica e social, ao mesmo tempo em que torna visíveis as tensões e contradições que permeiam a consolidação dos direitos da criança. No desenvolvimento da análise, são examinados documentos de âmbito nacional e internacional voltados à garantia dos direitos da infância, com ênfase nas normativas que reconhecem o brincar como elemento constitutivo e essencial ao desenvolvimento humano.

Brincar é, portanto, um direito assegurado por lei, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, no caso o Brasil, e conhecer o percurso histórico e os motivos que elevaram o brincar a ser um direito da criança é fundamental para que ele possa ser assegurado pela sociedade civil e pelo Estado. Em consonância com Benjamin (2002, p. 85) que afirma: “não há dúvida que brincar significa sempre libertação”, o presente texto apresenta uma estrutura de discussão que trata de maneira crítica, as principais normativas que regulamentam este direito no Brasil e internacionalmente, destacando o papel do brincar como ato humanizador e libertador, além de ser fonte impulsionadora da vida e do desenvolvimento infantil.

## **A Criança-sujeito e o Direito ao Brincar: Contribuições da Organização das Nações Unidas**

A Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, escrita em 1924, é o primeiro documento internacional a fazer um recorte específico da infância e da criança como sujeito de direitos. Ela foi proposta pela Liga das Nações, uma organização internacional criada em 1919 que reuniu 44 países com o objetivo de assinar um acordo de paz após o fim da Primeira Guerra Mundial. Neste documento, homens e mulheres de todas as nações signatárias se comprometem a zelar e proteger todas

as crianças, independentemente de sua raça, nacionalidade ou credo. A declaração se propõe a garantir que crianças tenham direito à segurança material e moral, assistência especial e proteção contra exploração. Ela também garante à criança o direito de ser socorrida em tempos de crise e o direito a um desenvolvimento digno e harmônico (Liga da Nações, 1924).

A Declaração de Genebra demarca, no cenário internacional, um marco no reconhecimento da criança como um recorte específico da sociedade, passando a ser concebida como sujeito portador de necessidades próprias, inerentes à sua condição. No entanto, tal reconhecimento se inscreve em limites históricos precisos, uma vez que essas necessidades são apreendidas, predominantemente, sob a ótica da proteção à integridade física, em um contexto marcado pela devastação da Guerra. Assim, a criança é representada como um ser essencialmente vulnerável e dependente da proteção dos adultos, sendo seus direitos circunscritos à garantia de condições mínimas de sobrevivência. Nessa perspectiva, observa-se que, ao mesmo tempo em que inaugura um discurso de proteção, a Declaração também reforça uma concepção restritiva de infância, na qual o direito de existir se sobrepõe e, de certo modo, limita a compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos mais amplos, como o direito ao brincar (Liga das Nações, 1924).

Mesmo sem força de lei ou de tratado legal, a Declaração de Genebra foi amplamente aceita pelos países signatários da Liga das Nações, porém registrando ausências notáveis de países como Alemanha, Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Andrade, 2000). A Liga das Nações foi diluída com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e posteriormente substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945 ao final desta segunda guerra. Em 1947 foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), órgão especializado integrante da ONU, cuja missão fundamental é a defesa e a promoção dos direitos da criança.

Sobre isso, Barbosa (2021 pp.21-22) afirma que:

Apesar do empenho de muitos atores sociais, é importante lembrar que a existência desses documentos e as ações deles decorrentes, ainda não foram suficientes para garantir, nos diferentes países, a transformação da situação concreta de vida das crianças. Muitos direitos das crianças seguem

sendo aviltados. Porém, também, decorrem desses documentos várias modificações no sentido de maior respeito a elas em legislações e compromisso dos atores sociais em prol da defesa das crianças nas práticas realizadas no âmbito da saúde, educação, justiça, urbanização, entre outros. Estamos, neste momento, trilhando caminhos que constroem a transformação.

A ONU, na condição de organização intergovernamental, propõe uma nova declaração a partir das bases legais e do legado da Declaração de Genebra de 1924. Assim, em 1959 é apresentada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Onu, 1959). Nesta Declaração, observamos, pela primeira vez, o delineamento do que significa ser criança: alguém que, em razão de sua “imaturidade física e mental” (Onu, 1959), deve ser destinatária de proteção e cuidado por parte dos adultos. Afirma-se, ainda, que “a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços” (Onu, 1959), o que evidencia a emergência de um compromisso ético universal em torno da infância.

A partir deste documento, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos específicos, que não apenas englobam os direitos de proteção ou integridade estabelecidos pela Declaração de Genebra, mas também se ampliam para incluir aspectos relacionados ao seu bem-estar social. O direito à nutrição e atendimento médico, moradia, a um nome e nacionalidade, a compreensão e amor da família e sociedade e também às atividades recreativas e educação gratuita são incorporados (Onu, 1959).

Todavia, essa formulação, ao mesmo tempo em que representa um avanço no reconhecimento da criança no plano dos direitos, também a inscreve em uma posição marcada pela dependência e pela tutela, reforçando uma compreensão de infância associada à incapacidade e à necessidade de intervenção adulta. Desse modo, ainda que se inaugure um discurso de valorização da criança, este se estrutura sob uma lógica protetiva que tende a obscurecer sua dimensão ativa, histórica e social, limitando a ampliação de direitos que ultrapassem a garantia da sobrevivência e da proteção, como aqueles vinculados à liberdade, à expressão e ao brincar.

O Princípio 7º da Declaração de 1959 se refere ao direito a educação e apresenta o brincar e a diversão com os mesmos objetivos da educação, a saber, “desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade”. Na frase

final deste princípio, lê-se: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. (Onu, 1959)

Com a aproximação da celebração dos vinte anos da Declaração de 1959, o projeto original da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi formalmente apresentado à Comissão de Direitos Humanos da ONU. A expectativa era de que a Convenção seria aprovada em 1979, escolhido como o Ano Internacional da Criança. No entanto, o projeto apresentado recebeu duras críticas “referentes à sua linguagem imprecisa, a omissões em relação a uma série de direitos e a sua implementação, item fundamental em tratado internacional.” (Rosemberg e Mariano, 2010, p.705)

Foi instituído então um Grupo de Trabalho (GT) composto por Estados e organizações internacionais não-governamentais, que discutiu, entre os anos de 1980 e 1988, os termos da redação da Convenção, que finalmente foi aprovada em 1989. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 tornou-se o tratado internacional mais aceito na história (Unicef, 2019, p.5), tendo sido ratificado até o momento por 196 países. Ela detalha os direitos civis, sociais, econômicos e culturais das crianças, trazendo finalmente o peso de responsabilizar os Estados por sua efetiva implementação e manutenção.

A convenção exige que as crianças, em particular aquelas muito pequenas, sejam respeitadas como pessoas por direito próprio. As crianças pequenas devem considerar-se membros ativos das famílias, comunidades e sociedades, com suas próprias inquietudes, interesses e pontos de vista. No exercício de seus direitos, as crianças pequenas têm necessidades específicas de cuidados físicos, atenção emocional e orientação cuidadosa, assim como no que se refere a tempo e espaço para o brincar, a exploração e as aprendizagens sociais (Unicef, 2019, p.101).

O direito à educação e à cultura estão pontuados nos artigos 28 a 31, sendo o último aquele que afirma o direito ao brincar. Em sua primeira seção, o artigo 31 reconhece o direito ao descanso e lazer, à participação no brincar e em atividades recreativas apropriadas à faixa etária, bem como participação livre na vida cultural e artística. Na segunda parte, os Estados signatários se comprometem a respeitar e promover o direito de a criança participar plenamente na vida artística e cultural e encorajar a oferta de oportunidades iguais de atividades culturais, artísticas,



recreativas e de lazer. (Unicef, 1989)

Sua redação original foi feita em seis línguas diferentes<sup>1</sup> incluindo a Língua Inglesa, na qual o artigo 31 especificamente utiliza a palavra *play* no trecho: “*States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts.*” (Unicef, 1989, grifo nosso). De mesma forma, a redação original na Língua Espanhola traz o trecho “*(...) reconocen el derecho del niño (...) al juego y a las actividades recreativas*”. De forma similar, a redação do trecho em francês utiliza “*(...) le droit (...) au jeu et à des activités récréatives*”.

No entanto, a tradução para a Língua Portuguesa amplamente aceita e encontrada no próprio site da UNICEF é “os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas (...)”. Da mesma forma, o texto da Convenção ratificado pelo Brasil e aprovado pelo congresso nacional em 1990 na forma do Decreto Legislativo nº 28 (Brasil, 1990a) e sua posterior promulgação do Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990b) pelo presidente da República trazem a mesma redação que não inclui a palavra brincar.

A autoria da tradução da Convenção não é atribuída a nenhum tradutor específico, sendo creditada ao governo do Brasil. Desta forma, não é possível compreender a escolha da palavra diversão em lugar de brincar, brincadeira ou até mesmo jogar, que seriam soluções mais diretas e precisas. Uma hipótese que pode ser levantada é a compreensão por parte do tradutor de que o sentido da palavra *play* estaria conectado à disposição ou ânimo, a uma forma de se portar própria da infância (Lester e Russell, 2010). Não é incomum que o brincar, assim como demais elementos previstos no artigo 31 como descanso, lazer, atividades recreativas, seja compreendido em oposição ao trabalho, ou, ao menos, como algo que se realiza em tempos e espaços apartados das atividades consideradas produtivas. Tal compreensão, ancorada em uma lógica dicotômica, pode ter contribuído para a associação do brincar à ideia de “diversão”, esvaziando sua complexidade e reduzindo-o a uma dimensão secundária, desvinculada de seu potencial formativo, cultural e constitutivo da experiência infantil.

De acordo com Lester e Russell (2010), os artigos que estabelecem os direitos



da criança na Convenção de 1989 podem ser agrupados em três grupos, que foram nomeados de três Ps: participação, proteção e provisionamento. Analisar de forma crítica como essas categorias se aplicam ao brincar é o que justifica e assegura este direito por parte dos adultos na forma de sociedade civil e Estado. Em relação à participação, o direito ao brincar é a ferramenta que assegura a presença da criança nos ritos culturais da sociedade em que vivem. Brincar não acontece em um vácuo, mas sim se apresenta no tecido social, histórico, cultural e físico do cotidiano infantil (Meire 2007).

Sobre a categoria proteção, é possível elaborar que, apesar de o brincar não ser condição mínima à sobrevivência, tal como alimentação ou moradia, ele ainda possui importância significativa para o desenvolvimento global e aprendizagem da criança, sendo ainda um componente relevante para a saúde, bem-estar e resiliência. É no brincar que a criança se constitui como sujeito, resiste e ressignifica sua realidade. (Volpato, 2002)

Já o provisionamento se refere ao papel que os adultos precisam desempenhar na garantia ao direito ao brincar. Para que ele seja resguardado, é imprescindível que a criança esteja em um ambiente estável e seguro nos âmbitos políticos, sociais e econômicos, livre de ameaças ou violências. É necessário também que, de forma direta, adultos disponibilizem espaços, tempo e recursos para que o brincar aconteça e, de forma indireta, políticas públicas de incentivo e promoção sejam colocadas em vigor. É especialmente nesta categoria que o Estado precisa atuar para que as políticas públicas garantam o acesso ao brincar, tanto em contextos escolares quanto em outras esferas da vida social da criança.

## **O Direito ao Brincar no Brasil: interfaces com a Educação Infantil**

O Brasil teve presença discreta, porém constante, na elaboração da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, tendo participado de todos os encontros que discutiram a redação do documento entre os anos de 1981 e 1988 (Rosemberg e Mariano, 2010). Além de contribuir com sua participação, o Brasil ratificou a Convenção prontamente, incorporando-a ao acervo legislativo nacional e tomando-a

por base, mesmo antes de sua finalização, para balizar transformações no país.

No contexto brasileiro, o direito ao brincar se inscreve em um conjunto de avanços legais e políticos que reconhecem a criança como sujeito de direitos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. No âmbito da Educação Infantil, esse direito ganha centralidade ao ser incorporado como princípio estruturante das práticas pedagógicas, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O tópico dos direitos das crianças, e, conseqüentemente, do direito ao brincar, emergem com destaque na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), parcialmente influenciado pelas discussões e negociações ocorridas durante a elaboração da Convenção de 1989. A Constituição de 1988 é considerada significativa e inovadora na garantia dos direitos humanos, sendo, especificamente, “[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31). De fato, foi apenas com a Constituição que a criança, especialmente na faixa etária de zero a seis anos, passou a ser reconhecida como sujeito de direitos no Brasil.

Dois anos após a promulgação da Constituição, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição, formalizou a inclusão das crianças no âmbito dos direitos humanos. Conforme estabelece o artigo 3º do ECA, é garantido à criança e ao adolescente o pleno acesso aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes as condições necessárias para o “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990c). Sobre o brincar, o capítulo 3 do ECA traz, ao enumerar os aspectos do direito à liberdade, “brincar, praticar esportes e se divertir” (Brasil, 1990c, art. 16).

A influência da Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990c), que afirmam o brincar como direito das crianças e direcionam o compromisso dos espaços formativos da infância a exercer sua função social e compartilhar a responsabilidade em assegurar esse direito, reverberou na elaboração dos documentos norteadores da educação que seguiram.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) foi sancionada e regimentou, entre outros, o funcionamento da Educação Infantil, trazendo como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Em relação ao brincar, a LDB não traz a palavra em sua redação, tampouco aborda sua importância.

Atendendo às determinações da LDB que estipularam a Educação Infantil como parte da educação básica, é publicado em 1998 o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998). Este documento aborda as especificidades da educação de crianças de zero a seis anos e traz, como um de seus princípios “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.” (Brasil, 1998)

Este documento não somente enfatiza o papel do brincar para o desenvolvimento, mas, pela primeira vez, enuncia o brincar como contexto de aprendizagem, quando afirma (Brasil, 1998):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006), publicado em 2006, traz em sua redação que “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”, trazendo, pela primeira vez nos documentos normativos, a noção de que o brincar, além de um direito, é também uma forma particular da criança de conhecer o mundo.

No ano de 2009, temos a publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a) que trazem a brincadeira em posição de igualdade com a exploração, a interação, a aprendizagem, a expressão e o conhecimento. Mais recentemente, documentos oficiais nacionais, tais como as Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) mostram que existe um alto valor no brincar como estratégia a ser incorporada e/ou preservada por professoras da Educação Infantil.

As DCNEIs levantam a questão do brincar em seu artigo quarto, assim redigido (Brasil, 2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Segundo Barbosa (2021), a Educação Infantil configura-se como um dos raros espaços públicos em que crianças de diferentes idades, gêneros, raças, condições sociais e crenças convivem e compartilham experiências de brincadeira. Essa característica assume especial relevância em uma sociedade marcada pela diversidade, na medida em que favorece a aprendizagem da convivência e do respeito às diferenças. Além disso, as instituições de Educação Infantil desempenham um papel fundamental ao promover condições para o brincar, organizando ambientes que sejam esteticamente agradáveis, acolhedores e interativos, capazes de estimular a participação lúdica e criativa das crianças. Nessa direção, os espaços naturais também se destacam como potentes contextos de aprendizagem, ao convidarem as crianças a explorar, brincar e estabelecer vínculos com plantas, animais e com o meio ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de cuidado, pertencimento e responsabilidade com o mundo.

As DCNEI's ainda reforçam que as propostas pedagógicas devem proteger o direito à brincadeira (Art. 8º) e garantem a oferta aos brinquedos (Art. 8º). Em seu Art. 9º, as diretrizes trazem em sua redação que “a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)”, trecho este que teria direto impacto na redação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017.

Com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017), o papel da criança como centro do processo educativo e o brincar como eixo estruturante são consolidados. No entanto, a elaboração deste documento foi permeada por tensões e três versões foram criadas

entre 2009 e 2017. Rosa e Ferreira (2022, p. 6), alertam que a definição do brincar na primeira versão incluía as expressões ‘cotidianamente’ e ‘culturas infantis’, expressões estas que foram suprimidas da segunda versão. Diante disso, as autoras questionam se a retirada indica que o brincar “não deve acontecer cotidianamente na escola, abrindo-se a possibilidade de ocorrer o mínimo possível e desconsiderando que há culturas infantis.” (Rosa e Ferreira, 2022, p. 6). Após protestos, a palavra cotidianamente retornou para a versão oficial, mas a expressão que se refere às culturas da infância se perdeu definitivamente.

Ao analisar todas as versões da BNCC, Rosa e Ferreira (2022) pontuam que, em sua versão final, a BNCC traz a palavra brincadeira 26 vezes. Em 24 destas ocorrências, a brincadeira é apresentada como estratégia de ensino, ou seja, uma atividade que precisa ser planejada e dirigida pelo professor. Isso reflete que, apesar do brincar ser apresentado como eixo estruturante, como direito e como forma da criança conhecer o mundo, ao final temos o documento norteador atribuindo uma função utilitária ao brincar, que deve estar na escola quando atende aos objetivos de ensino do professor.

Paralelamente, fora do âmbito das normativas escolares, foi decretada em 2016 a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância. Seu artigo 5º explicita o brincar como área prioritária para políticas públicas para a primeira infância, enquanto o artigo 17º convoca a União, Estados e Municípios a “organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças” (Brasil, 2016). Com isso, o brincar entra legalmente como prioridade em políticas públicas e se constitui como parte integrante da vida pública da criança enquanto cidadão, entendendo que o brincar não está restrito ou delimitado pela esfera escolar.

Recentemente, em março de 2024, foi sancionada a Lei 14.826, que, entre outras deliberações, assegura em seu terceiro artigo que: “É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças.” (Brasil, 2024a), retificando que a garantia ao direito de brincar deve ser assegurada por todos os atores da sociedade. Também em 2024 foram instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496147>

(Brasil, 2024b), redigidas a partir do parecer chamado Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024c).

Mais do que uma revisão dos Parâmetros de 2006, este novo parecer traz de forma muito enfática a questão da equidade e afirma que (Brasil, 2024c, p.5):

A consciência de que a sua oferta é desigual, não só em termos de acesso, mas também de qualidade, é o que mobiliza setores comprometidos com a infância brasileira a lutarem pela construção de uma Educação Infantil efetivamente democrática, de qualidade para todas as crianças (...).

Uma das formas que os Parâmetros trazem para alcançar a educação infantil almejada, que é inclusiva, democrática e promove a redução das desigualdades sociais é a “previsão de atividades, brinquedos e brincadeiras que respeitem e resgatem as características ambientais e socioculturais” (Brasil, 2024c), tanto da comunidade surda quanto indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas e de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta é uma inovação significativa e que traz para a professora um movimento de propor atividades, brinquedos e brincadeiras múltiplas, repertoriando o grupo de crianças de forma ampla ao mesmo tempo que acolhe, escuta e compartilha os saberes que este grupo traz de suas vivências em outros espaços, como a família.

As Diretrizes Operacionais emanantes dos Parâmetros trouxeram força legal ao documento e abordam o brincar em diferentes aspectos, a saber, reconhecendo as interações e a brincadeira como elementos estruturantes do trabalho educativo com as crianças (Art. 13 e 21); convocando o brincar em espaços externos diariamente (Art. 21); prezando pela oferta de espaços de brincar e brinquedos com qualidade, acessibilidade, diversidade e garantindo sua conservação e limpeza (Art. 11, 23, 26 e 30) e implicando a equipe pedagógica no dever de (Brasil, 2024b, Art. 22):

garantir o planejamento dos ambientes das salas de referência, alinhado ao currículo, à proposta pedagógica das instituições e aos documentos oficiais vigentes, disponibilizando, no mínimo:

I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes, poltronas, canto de leitura, além de condições e mobiliários para exploração e deslocamentos no espaço - entrar/sair/subir/descer etc.; e

II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para

produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos etc.)

Assim, fica estabelecido que o brincar progressivamente se constitui como direito fundamental por meio de um percurso histórico que já dura aproximadamente um século. Este percurso se inicia pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito, passa pelo entendimento de que existem direitos que devem atender as especificidades deste período do desenvolvimento humano e chega ao compromisso de que todos os atores da sociedade devem ser responsáveis por proteger e assegurar o direito ao brincar na infância, com a educação infantil desempenhando um papel privilegiado na garantia deste direito para todas as crianças.

A brincadeira é importante para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, pois promove o desenvolvimento físico e a saúde, as atitudes sociais, as relações cognitivas e emocionais, isto é, possibilita a convivência e o bem-estar dos meninos e meninas. Também, desenvolve em cada uma a confiança em si mesma, melhorando sua autoestima. Ao experimentar diversos papéis sociais, as crianças configuram uma autoimagem e organizam o seu lugar no mundo. A brincadeira, também, promove a capacidade de negociar, estabelecer o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões. Capacidades importantes para a convivência em um mundo tão diverso, desigual e complexo (Barbosa, 2021 p.26).

Diante disso, é legítima a necessidade da formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil para que as ações sejam potencializadoras da aprendizagem e desenvolvimento em sintonia com a compreensão do tempo da infância e da criança enquanto criança que vê e reage ao mundo de forma brincante. Consequentemente, a formação adequada garante que as professoras estejam preparadas para enfrentar os desafios únicos da educação bilíngue e possam aproveitar ao máximo as oportunidades que essa modalidade oferece, respeitando o direito ao brincar que é não somente estratégia de ensino, mas também uma forma de a criança estar no mundo e agir sobre ele.

### **Considerações Finais**

A análise desenvolvida ao longo deste texto evidencia que o direito ao brincar, embora reconhecido e progressivamente ampliado no campo jurídico ao longo dos últimos cem anos, permanece atravessado por disputas que tensionam sua



compreensão e, sobretudo, sua efetivação. Desde a Declaração de Genebra, marcada por uma concepção de infância centrada na proteção e na sobrevivência, até os documentos contemporâneos que reconhecem a criança como sujeito de direitos, observa-se um movimento de ampliação que, no entanto, não se dá de forma linear, mas permeado por contradições históricas, políticas e sociais.

No contexto atual, especialmente no âmbito da Educação Infantil, o brincar é afirmado como eixo estruturante, linguagem própria da infância e direito fundamental. Entretanto, como evidenciado, sua presença nas práticas pedagógicas ainda é frequentemente capturada por lógicas utilitaristas e escolarizantes, que o reduzem a estratégia didática, subordinando-o a objetivos previamente definidos e esvaziando sua potência como experiência livre, criativa e humanizadora. Tal movimento revela a permanência de uma racionalidade orientada pelo desempenho e pela produtividade, que tensiona o lugar do brincar tanto na escola quanto na vida social das crianças.

Nesse cenário, reafirmar o brincar como direito implica deslocá-lo de uma posição secundária ou instrumental para compreendê-lo como dimensão constitutiva da infância e da formação humana. Isso exige não apenas o reconhecimento normativo, já amplamente consolidado, mas, sobretudo, a construção de condições concretas para sua realização, o que envolve a organização de tempos, espaços e relações que respeitem a especificidade da infância e garantam às crianças o exercício pleno de sua liberdade, imaginação e participação cultural.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental da Educação Infantil como espaço privilegiado de garantia desse direito, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Nesse sentido, a formação de professores torna-se elemento central, na medida em que possibilita a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva crítica e emancipatória, capazes de reconhecer o brincar não apenas como meio, mas como fim em si mesmo, enquanto expressão legítima da existência infantil.

Por fim, compreender o direito ao brincar como um campo em disputa implica reconhecer que sua defesa é, também, uma defesa da infância em sua plenitude. Trata-se, portanto, de um compromisso ético, político e pedagógico que convoca o

Estado, a escola, a família e a sociedade a resistirem às formas de redução da experiência infantil, assegurando às crianças não apenas o direito de viver, mas de viver plenamente sua infância o que, em última instância, significa garantir o direito de brincar.

## Referências

ANDRADE, Anderson Pereira. A Convenção sobre os Direitos da Criança em seu décimo aniversário: conquistas e desafios. **Revista da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios**, 8(15), 9–28. 2000. Disponível em: <[https://escolamp.org.br/revistajuridica/15\\_01.pdf](https://escolamp.org.br/revistajuridica/15_01.pdf)> Acesso em 30 jan 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O brincar como direito dos bebês e das crianças. In: BRASIL. **O Brincar como direito dos bebês e crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, abril de 2021. Disponível em: [cadernobrincar\\_seedf\\_21x297cm-pdf-1](#) Acesso em: 01 abr 2026.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto legislativo Nº 28, de 14 de setembro de 1990**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. Brasília, Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1990/decretolegislativo-28-14-setembro-1990-358772-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm) Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 1996. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496147>

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao\\_infantil/volume1.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/04/politica-nacional-de-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em [https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_infantil.pdf](https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/indic_qualit_educ_infantil.pdf) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº14.826, 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: Diário Oficial da União. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm) Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **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:Diário Oficial da União. 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm) Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de e Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília:MEC. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 23 out. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496147>

BOTELHO, Marcos César; CAMARGO, Elimei Paleari Do Amaral; BUENO, Nilzelene Vidal Pinto e CAMARGO, Elenrose Paleari do Amaral. O ato de brincar enquanto direito fundamental da criança. **Revista Argumenta**. Jacarezinho: - UENP nº 15 p. 265 – 286. 2011.

GRAY, Peter. The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. **American Journal of Play**, v.3, n. 4. 2011. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>? Acesso em: 31 out. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis:Vozes, 2015.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina. Leite.; LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LESTER, S., RUSSELL, W. Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Paper No. 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. 2010.

LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração dos Direitos da Criança**. Genebra. 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

MEIRE, J. Qualitative research on children's play: a review of recent literature. *Em: JAMBOUR, T. e VAN GILS, J. (Ed) Several Perspective on Children's Play: Scientific Reflections for Practitioners*. Antwerp: Garant. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Genebra, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf> Acesso em: 31 out. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia.; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693–728, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?lang=pt> Acesso em: out. 2025.

UNICEF (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA). **Convenção dos Direitos da Criança**. Nova Iorque:UNICEF. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 31 out. 2025.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kkpt6MCF4gdmqm77DzMb8QD/?lang=pt> Acesso em 12 dez. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

## Notas

---

<sup>1</sup> O documento original nas seis línguas pode ser acessado em [https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch\\_IV\\_11p.pdf](https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf)