

**TUDO BEM SER CRIANÇA E NÃO BRINCAR?
o direito ao brincar como fundamento do desenvolvimento infantil**

**CHILDHOOD WITHOUT PLAY?
the right to play as a pillar of child development**

Daniela Santana Viana *
Maria Eduarda Silva Perdigão *
Maria Eduarda Vieira Coimbra Rodrigues *
Sarah Mendes de Paula *
Tífanny Cássia de Abreu Lopes *

RESUMO

O direito de brincar constitui-se como dimensão essencial da infância e como direito humano reconhecido em legislações nacionais e internacionais. Entretanto, embora o brincar esteja assegurado juridicamente, sua efetivação encontra obstáculos relacionados a desigualdades sociais, práticas adultocêntricas e concepções meritocráticas que reduzem o lúdico a privilégio ou recompensa. Fatores como classe social, gênero, deficiência e violência impactam diretamente o acesso das crianças ao brincar, tornando-o um marcador social que explicita exclusões e desigualdades estruturais. Assegurar o direito de brincar exige políticas públicas intersetoriais, investimentos em espaços de convivência, formação docente pautada nos direitos humanos e mobilização social capaz de romper com visões reducionistas sobre a infância. Dessa forma, reafirma-se a centralidade do brincar como prática vital de liberdade, imaginação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Direito ao Brincar; Infância; Desenvolvimento Infantil; Direitos Humanos; Educação.

ABSTRACT

The right that a child must have to play is an essential dimension of childhood and it's a human right recognized in national and international legislation. However, even though playing is legally guaranteed, the implementation meets challenges associated with social inequalities, adultification and meritocratic conceptions that reduce playfulness to a privilege or a reward. Social classes, gender, disability, and violence are determined factors that affect children's access to play making it a social marker that reveals exclusions and structural inequalities. To secure a child the right to play demands intersectoral public policies, investments in community and social spaces, promote teachers' education based on human rights and social mobilization capable of breaking with reductionist perspectives on childhood. Therefore, the play is reaffirmed as a vital practice of freedom, imagination, learning, and integral development.

Keywords: Right to Play; Childhood; Child Development; Human Rights; Education.

* Acadêmicas do Curso de Pedagogia da PUC Minas.

1. INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada pela formação da identidade, pela construção de subjetividades e pela aquisição de múltiplas aprendizagens. Nesse processo, o brincar se apresenta não apenas como ação natural da criança, mas como uma necessidade vital para seu desenvolvimento integral. Embora respaldado por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o direito de brincar ainda é frequentemente negligenciado, o que nos leva a questionar: *“Tudo bem ser criança e não brincar?”* ou *“Por que brincar ainda é tratado como favor, luxo ou distração?”*. A efetivação desse direito permanece um desafio, uma vez que a infância continua atravessada por desigualdades sociais, culturais e econômicas que limitam o acesso de muitas crianças ao lúdico.

Apesar dos marcos legais, o brincar ainda é frequentemente concebido como concessão, privilégio ou recompensa, e não como direito. Essa compreensão revela práticas adultocêntricas e meritocráticas que reduzem a experiência lúdica a momentos secundários, desconsiderando sua relevância na constituição da infância e no processo educativo. Além disso, o acesso desigual a espaços de lazer e convivência, a persistência do trabalho infantil, as violências urbanas e as barreiras de acessibilidade reforçam a exclusão de parcelas significativas da população infantil. Nesse cenário, o brincar assume o papel de marcador social, que evidencia a reprodução de desigualdades estruturais e a naturalização de práticas que silenciam a infância.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível discutir o brincar como direito humano fundamental e refletir sobre as responsabilidades da família, da escola, do Estado e da sociedade na sua efetivação.

2. OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Analisar criticamente o direito de brincar como dimensão essencial da infância, considerando sua garantia legal e os obstáculos que dificultam sua efetivação.

Objetivos específicos:

- - Identificar como a legislação brasileira e internacional assegura o direito ao brincar;

- - Refletir sobre o papel da família, da escola, da comunidade e do Estado na efetivação desse direito;
- - Discutir as desigualdades sociais, culturais e econômicas que impactam o acesso das crianças ao brincar;
- - Apontar caminhos para a superação de práticas adultocêntricas e da naturalização da violação desse direito.

3. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e analítico. Fundamentou-se em legislações nacionais e internacionais, documentos oficiais e produções acadêmicas que tratam da infância, dos direitos humanos e do desenvolvimento infantil. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender o brincar enquanto direito humano, articulando perspectivas teóricas, legais e sociais.

4. DESENVOLVIMENTO

O brincar, reconhecido por legislações como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), constitui-se como direito fundamental. No entanto, entre a garantia legal e a experiência concreta das crianças há um descompasso. Para Sarmento e Pinto (1997), a infância deve ser compreendida como construção social atravessada por desigualdades que impactam diretamente o acesso a esse direito. Embora juridicamente assegurado, o brincar ainda é reduzido a atividade acessória, subordinada a exigências adultas, reforçando um olhar adultocêntrico sobre a infância. Esse fenômeno revela, como destaca Benjamin (1984), que a sociedade moderna tende a “domesticar” a infância, esvaziando seu potencial criativo e crítico.

4.1 O acesso desigual ao brincar

A efetivação do direito ao brincar depende da atuação de múltiplos atores. A família é a primeira responsável por garantir tempo e espaço para o lúdico, mas enfrenta barreiras socioeconômicas que muitas vezes restringem essa vivência. A escola, por sua vez, deveria

reconhecer o brincar como eixo central de sua prática pedagógica, conforme destacam Kishimoto (2011) e Brougère (2008), mas com frequência o limita a momentos de pausa ou recompensa. A comunidade, sobretudo em regiões periféricas, sofre com a ausência de espaços públicos adequados, enquanto o Estado falha na implementação de políticas públicas que assegurem o direito ao lazer e ao desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1991), o brincar é espaço privilegiado para a aprendizagem e para a constituição da subjetividade; quando negado, compromete-se não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção coletiva da infância.

As oportunidades de brincar são condicionadas por fatores sociais, econômicos e culturais. Crianças em situação de pobreza são mais suscetíveis à adultização precoce, muitas vezes assumindo responsabilidades domésticas ou sendo inseridas no trabalho infantil (UNICEF, 2023). Crianças negras e periféricas enfrentam restrições adicionais, seja pela ausência de espaços de lazer, seja pela criminalização de seus corpos e práticas (Sarmento, 2005). Crianças com deficiência, por sua vez, lidam com barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que limitam sua participação (Brasil, 2015). Além disso, estereótipos de gênero ainda direcionam as brincadeiras, reforçando papéis sociais que limitam a liberdade criativa (Corsaro, 2011). Meninas, são, com frequência, incentivadas a brincadeiras ligadas ao cuidado e ao universo doméstico, enquanto meninos são conduzidos à competição e à força. Crianças que não se conformam aos padrões de gênero também enfrentam discriminação no brincar, seja em casa, na escola ou na comunidade. Além disso, é importante destacar que, mesmo em classes sociais mais altas, o direito ao brincar também sofre restrições, ainda que por outros motivos. Muitas crianças, nesse contexto, vivenciam uma rotina marcada pela sobrecarga de atividades extracurriculares, como cursos de idiomas, esportes, música e reforço escolar. Embora essas experiências possam contribuir para a formação integral, quando ocupam de maneira excessiva o tempo livre, acabam por reduzir as oportunidades de brincar espontaneamente. Essa lógica, associada a expectativas de alto desempenho e produtividade, reflete uma concepção que valoriza a preparação para o futuro em detrimento da vivência plena da infância (Kishimoto, 2011; Brougère, 2008).

Assim, observa-se que, em diferentes estratos sociais, o direito ao brincar é frequentemente limitado, seja pela falta de recursos e espaços adequados, seja pelo excesso de demandas impostas às crianças. Esses elementos mostram que o brincar não é vivência universal, mas marcador social da infância que explicita exclusões e desigualdades estruturais.

4.2 Brincar como um direito estruturante

Um dos maiores desafios para a efetivação do direito de brincar é romper com a lógica que o transforma em favor ou recompensa. É comum que adultos como pais, professores, gestores escolares, considerem o brincar como algo que se permite à criança, condicionado ao bom comportamento ou ao cumprimento de tarefas. Essa visão distorce completamente o princípio da universalidade dos direitos humanos. Um direito não se concede, se garante. Práticas como retirar o recreio como forma de punição, ou restringir a brincadeira a momentos controlados e esporádicos, reforçam uma educação baseada na obediência e na produtividade, que desrespeita o tempo e as necessidades próprias da infância. O recreio não é uma pausa, é um espaço de construção de vínculos, de liberdade e de desenvolvimento social. Essa prática, além de equivocada pedagogicamente, é juridicamente questionável e eticamente inaceitável. Retirar o recreio é violar o direito ao brincar. É punir a criança justamente retirando dela uma das experiências estruturantes da infância. E isso não corrige comportamentos, apenas reforça a lógica do controle e do sofrimento como ferramentas educativas. Para Brougère (1998), a brincadeira deve ser compreendida como forma de cultura infantil, e não como atividade secundária. Nesse sentido, negar o brincar significa negar à criança a possibilidade de elaborar sentidos, experimentar papéis sociais e construir sua própria visão de mundo.

Ao mesmo tempo, discursos como: *“Na minha época, com essa idade eu já trabalhava”*, que exaltam o trabalho precoce como sinal de virtude revelam, como aponta Corsaro (2011), a persistência de práticas que silenciam a infância e a submetem a valores adultos. O que essa frase, aparentemente inofensiva, esconde é a naturalização histórica da violação de direitos. Trabalhar na infância não é um ato heroico, é uma violência, uma interrupção precoce da experiência de ser criança. A infância não é tempo de produtividade, de sacrifício ou de adultização. A infância é tempo de brincar, de imaginar, de experimentar o mundo com liberdade, leveza e criatividade. Repetir esse tipo de discurso é perpetuar uma cultura de exclusão e silenciamento das infâncias atuais, tratando a dureza vivida por gerações anteriores como modelo. O trabalho infantil, por mais que tenha sido experienciado como necessidade por muitos adultos, não deve ser modelo para a infância atual. O fato de ter acontecido no passado não o torna legítimo ou desejável.

Brincar é um exercício de liberdade, uma prática de resistência, uma expressão cultural e um direito político. Ao compreendermos o brincar como um direito e não como concessão, abrimos caminho para transformar as relações entre adultos e crianças, os ambientes escolares,

as políticas públicas e as representações sociais da infância. Para Kishimoto (2011), o brincar deve ser incorporado como eixo estruturante das práticas educativas, rompendo com visões que o tratam como privilégio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que não está tudo bem ser criança e não brincar. Apesar de o direito ao brincar estar juridicamente assegurado em marcos legais nacionais e internacionais, sua efetivação ainda é comprometida por desigualdades sociais e concepções pedagógicas que desvalorizam a ludicidade. O estudo evidenciou que a privação do brincar atinge de formas distintas crianças de diferentes contextos, enquanto aquelas em situação de vulnerabilidade convivem com a falta de espaços, a violência e o trabalho precoce, muitas em classes sociais mais altas sofrem com a sobrecarga de atividades extracurriculares que reduzem seu tempo livre. Em ambos os cenários, a infância é silenciada e submetida a demandas externas que negam sua singularidade.

Reafirmar o brincar como direito significa reconhecê-lo como prática vital de liberdade, imaginação, socialização e desenvolvimento integral. Cabe à família, à escola, à comunidade, ao Estado e à sociedade como um todo assumir corresponsabilidade pela sua efetivação. Isso exige políticas públicas, investimentos em espaços inclusivos, formação docente comprometida com os direitos humanos e mudanças culturais que rompam com a lógica de que o brincar é concessão ou privilégio.

Portanto, afirmar que não está tudo bem ser criança e não brincar é um posicionamento político, ético e pedagógico. É denunciar as omissões, é resistir às práticas que silenciam a infância e é, sobretudo, anunciar a urgência de uma cultura que respeite, proteja e celebre o tempo de ser criança. Garantir o direito de brincar não é apenas assegurar uma atividade lúdica, mas afirmar a infância em sua plenitude, protegendo-a de processos de adultização precoce e reconhecendo-a como etapa legítima da vida humana. Valorizar o brincar, nesse sentido, é investir em uma sociedade mais justa, democrática e sensível às necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

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.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A socialização infantil e o brincar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: entre o muito já dito e o muito por dizer. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 58, p. 9-29, abr. 1997.

UNICEF BRASIL. **Situação da infância no Brasil 2023**: direitos ameaçados. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.