



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HADASSA BORGES PACHECO DE ARAUJO
VALDINÉIA DE JESUS LIMA

O BRINCAR COMO UM DIREITO INALIENÁVEL DA CRIANÇA:
Uma análise das produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB
(2005 – 2024)

Teixeira de Freitas, BA.
2025

**HADASSA BORGES PACHECO DE ARAÚJO
VALDINÉIA DE JESUS LIMA**

**O BRINCAR COMO UM DIREITO INALIENÁVEL DA CRIANÇA:
Uma análise das produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB
(2005 – 2024)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciando (a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof(a).Me.Jessyluce Cardoso
Canário Reis

Teixeira de Freitas, BA
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

HADASSA BORGES PACHECO DE ARAÚJO E VALDINÉIA DE JESUS LIMA

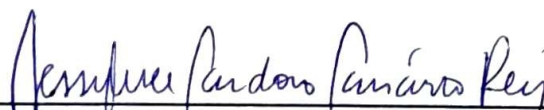
O BRINCAR COMO UM DIREITO INALIENÁVEL DA CRIANÇA: Uma análise das produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB (2005 – 2024)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciando (a) em Pedagogia.

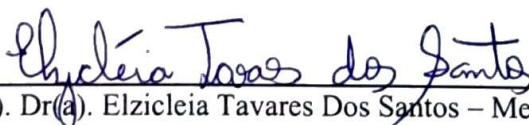
Orientadora: Prof(a). Me. Jessyluce Cardoso Canário Reis

Teixeira de Freitas, 11 de agosto de 2025

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Me. Jessyluce Cardoso Canário Reis – Orientadora
UNEB Departamento de Educação *campus X*



Prof(a). Dr(a). Elzicleia Tavares Dos Santos – Membro Convidado
UNEB Departamento de Educação *campus X*



Prof(a). Dr(a). Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho – Membro Convidado
UNEB Departamento de Educação *campus X*

Dedicamos este estudo às crianças, cuja alegria e espontaneidade nos
inspiram ao longo de toda jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, nossa fonte de força, sabedoria e inspiração em todos os momentos desta caminhada.

À nossa família, por participar de cada etapa deste processo, apoiando-nos com amor e incentivo, e por celebrar conosco cada avanço conquistado ao longo desta jornada.

À nossa orientadora Prof(a). Me. Jessyluce Cardoso Canário Reis, pela dedicação, paciência e contribuições valiosas para a construção deste trabalho, cujo olhar sensível e a firme defesa dos direitos humanos nos inspiraram profundamente.

Ao nosso grupo de estudo, Ana Clara Andrade e Karem Heloísa Batista, pela amizade construída ao longo desta jornada. Vocês foram imprescindíveis para a realização desta conquista e se tornaram fonte de muitas risadas, trocas valiosas e suporte necessário.

Obrigada, amigas!

À nossa turma, pelos desafios que enfrentamos e superamos juntas, e aos amigos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada.

Aos professores e professoras que foram luzes em nossa travessia, fazendo da educação a semente da transformação.

À Universidade do Estado da Bahia, por nos acolher e proporcionar um ambiente de aprendizado sólido e significativo.

“Embora eu não seja rei, decreto, neste país, que toda, toda criança tem direito a ser feliz!!!”

Ruth Rocha

RESUMO

ARAÚJO, Hadassa Borges Pacheco de Araújo; Lima, Valdinéia de Jesus Lima. O BRINCAR COMO UM DIREITO INALIENÁVEL DA CRIANÇA: Uma análise das produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso do Colegiado de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, Bahia, 2025.

Este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma o brincar é tratado nas produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), observando em que medida aparece como um direito inalienável da infância, conforme garantias legais. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se desdobra em três objetivos específicos: levantar as produções acadêmicas do curso de Pedagogia da UNEB disponíveis no Repositório Saber Aberto e nos arquivos físicos do Campus X, que tratam da temática do brincar; destacar os aspectos legais que fundamentam o brincar como um direito da criança; e analisar de que forma os TCCs investigados articulam o brincar com os marcos legais que o reconhecem como direito inalienável da criança. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, analisou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) disponíveis no Repositório Saber Aberto da UNEB e no acervo físico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDC, Campus X. A base legal do estudo incluiu a Declaração de Genebra, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 14.826/2024, que reconhece o brincar como direito fundamental. A fundamentação teórica sobre concepções de infância, apoiou-se nas ideias de Philippe Ariès (2014), que evidencia a infância como uma construção histórica e social; Lev Vygotsky (2007), que destaca o brincar como atividade essencial ao desenvolvimento integral e à aprendizagem da criança como sujeito ativo, destacando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e sua relação com os direitos humanos. Mediante documentos pesquisados, os resultados evidenciaram que, embora haja contribuições importantes sobre o brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as abordagens predominaram em perspectivas pedagógicas específicas, como o brincar livre, as brincadeiras digitais ou o brincar como recurso para inclusão. Outrossim, os trabalhos de conclusão de curso analisados, em sua maioria, não veem o brincar como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar outros objetivos, a saber, o desenvolvimento, a inclusão e a aprendizagem. Apontando para a necessidade de fortalecer o debate acadêmico sobre a importância de garantir o brincar como um direito constitucionalmente assegurado, ampliando essa discussão na formação de professores.

Palavras-chave: Brincar como direito; educação; Infância.

ABSTRACT

This study aims to analyze how play is addressed in academic productions from Pedagogy courses at the State University of Bahia (UNEB), verifying whether the theme is approached as an inalienable right of childhood, according to legal guarantees. To achieve this objective, the research unfolds into three specific goals: to survey the academic productions of UNEB's Pedagogy course available in the Saber Aberto Repository and in the physical archives of Campus X that deal with the theme of play; to highlight the legal aspects that support play as a child's right; and to analyze how the undergraduate theses (TCCs) investigated articulate play with the legal frameworks that recognize it as an inalienable right of the child. The qualitative and documentary research analyzed undergraduate theses available in UNEB's Saber Aberto Repository and in the physical collection of the Pedagogy Degree Course at DEDC, Campus X. The legal basis of the study included the Geneva Declaration, the 1988 Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent (ECA), and Law No. 14,826/2024, which recognizes play as a fundamental right. The theoretical foundation on conceptions of childhood relied on the ideas of Philippe Ariès (2014), who highlights childhood as a historical and social construction; and Lev Vygotsky (2007), who emphasizes play as an essential activity for the holistic development and learning of the child as an active subject, stressing the importance of play for child development and its relationship with human rights. Based on the analyzed documents, the results showed that, although there are important contributions regarding play in Early Childhood Education and the early years of Elementary Education, the approaches predominantly focused on specific pedagogical perspectives, such as free play, digital play, or play as a resource for inclusion. Furthermore, most of the theses analyzed do not regard play as an end in itself, but as a means to achieve other objectives, namely development, inclusion, and learning. This points to the need to strengthen the academic debate on the importance of ensuring play as a constitutionally guaranteed right, expanding this discussion in teacher education.

Keywords: Play as a right; education; childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Obra Brincando de Roda.....	17
Figura 2 - Obra Bolhinha de Sabão.....	22
Figura 3 - Tela Inicial Saber Aberto.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Critério de seleção de busca.....	35
Quadro 02 – Categorias.....	36
Quadro 03 – Trabalhos que apresentam o brincar como metodologia pedagógica.....	38
Quadro 04 – Trabalhos que discutem o brincar em contextos específicos.....	40
Quadro 05 – Trabalho que menciona o brincar como direito.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Trabalhos da Licenciatura em Pedagogia sobre o Brincar da UNEB no site Saber Aberto.....	34
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Significado por extenso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DEDC	Departamento de Educação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Concepção de Infância: breve perspectiva Histórica	19
2.2 Concepção de Infância na Contemporaneidade.....	21
2.3 O brincar como um Direito Inalienável	23
2.3.1 O Brincar na Constituição de 1988.....	24
2.3.2 O Brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente	25
2.3.3 Lei 13.257/2016- Marco Legal da Primeira Infância.....	27
2.3.4 A Lei nº 14.826/2024: O direito ao brincar como estratégia de proteção integral da criança.....	27
2.3.5 O brincar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996	28
2.3.6 O brincar na base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	30
3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	31
3.2 Categorias da análise documental realizada.....	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
4.1 Categoria 1: Brincar como Metodologia Pedagógica e de Desenvolvimento Infantil	39
4.2 Categoria 2: Brincar em contextos específicos.....	42
4.3 Categoria 3: Brincar que o como Direito Humano	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tem como objetivo geral analisar de que forma o brincar é tratado nas produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB, em que medida aparece como parte fundamental dos Direitos humano da criança, que garantem o brincar como um direito inalienável.

No desdobramento deste estudo, na condição de pesquisadoras temos como objetivos específicos levantar e as produções acadêmicas do curso de Pedagogia da UNEB disponíveis no Repositório Saber Aberto e nos arquivos físicos disponíveis no Campus-X, que tratam da temática do brincar; destacar os aspectos legais que fundamentam o brincar como um direito inalienável da infância e analisar de que forma os TCCs investigados articulam o brincar com marcos legais que o reconhecem como direito inalienável da criança.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu das experiências durante os estágios das autoras desta pesquisa, das reflexões provocadas ao longo do curso de Pedagogia do Departamento de Educação-Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, em especial, durante estudos e discussões sobre infância e direitos humanos. As vivências em sala de aula e os relatos de outros profissionais da educação reforçaram a percepção de que o brincar é frequentemente marginalizado no contexto escolar, especialmente na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A cultura escolar e familiar tende a reforçar ideias equivocadas sobre o lúdico, como revela Santos (2000), ao afirmar que “culturalmente somos programados para não sermos lúdicos”, exemplificando com frases como: “chega de brincar, agora é hora de estudar” ou “a vida não é uma brincadeira”. Essas expressões refletem uma construção social que desvaloriza o brincar, tratando-o como algo secundário diante das exigências do ensino formal.

Diante das reflexões provocadas no percurso formativo, sobre o lugar do brincar na infância, levantou-se o seguinte problema da pesquisa: o brincar é tratado nas produções acadêmicas dos cursos de Pedagogia da UNEB, como um direito inalienável?

Na tentativa de responder a essa problematização, face a natureza deste estudo foi escolhida à abordagem qualitativa para realização desta pesquisa documental, que teve como fonte os Trabalhos de Conclusão de Curso que apresentaram a temática do brincar produzidos

pelos 16 cursos de Pedagogia da UNEB.

Inicialmente, foi traçado um panorama teórico e legal, mapeando os principais documentos e legislações nacionais e internacionais que garantem o brincar como um direito inalienável, desde a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) até a Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, recentemente sancionada no Brasil. Essa nova legislação representa um marco contemporâneo, pois institui o direito ao brincar como estratégia intersetorial de prevenção à violência contra crianças. Ao reafirmar o brincar como dever do Estado, da família e da sociedade, ela fortalece políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança, especialmente na faixa etária de zero a doze anos incompletos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Dito isso, compreender a infância é fundamental para discutir o direito ao brincar, e, nesse sentido, a concepção de Philippe Ariès (2014) oferece um panorama histórico relevante. Para o autor, a ideia de infância como um período particular da vida, merecedor de consideração e representação próprias, é uma construção social relativamente recente.

Ariès (2014) observa que, até aproximadamente o século XII, a arte medieval não representava a infância de forma distinta, frequentemente retratando crianças como "adultos em miniatura". Essa ausência de uma representação específica leva o historiador a entender que, naquele período, "não havia lugar para a infância nesse mundo", destacando a evolução da percepção social sobre essa a Infância ao longo dos séculos.

Apesar dos avanços legais, a realidade das escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela uma contradição preocupante. É comum ouvir afirmações como: "aqui não é mais lugar de brincar" ou "agora já estão grandes para isso", o que evidencia um descompasso entre o reconhecimento legal do brincar e sua efetivação no cotidiano da escola. Esses discursos ignoram a própria natureza da infância, que necessita do brincar como linguagem, como direito e como forma de aprendizagem integral.

Conforme Vygotsky (2007), "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (p. 122). Essa perspectiva ressalta que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um espaço privilegiado onde a criança expande suas capacidades, exercita a imaginação e simula papéis sociais, elementos cruciais para seu desenvolvimento integral.

De acordo com Cristina Munhoz Maluf (2003), o brincar constitui um eixo essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois quando a criança brinca, ela explora o mundo, vivência desafios, experimenta papéis sociais e constrói conhecimentos de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Nesse sentido, os espaços educativos têm papel fundamental na garantia desse direito, pois devem oferecer ambientes que favoreçam experiências lúdicas como parte inseparável da rotina escolar. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da escola centrada exclusivamente na instrução formal, reafirmando que brincar não é tempo perdido ou secundário, mas condição essencial para o desenvolvimento pleno da criança e para o reconhecimento da infância como um período com valor próprio.

Neste viés, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o brincar passou a ser entendido como patrimônio cultural da infância, que deve ser reconhecido, preservado e potencializado pela ação da família, do Estado e da sociedade civil a toda criança, conforme é previsto em seu artigo 227. Desse modo, o brincar está relacionado à dignidade da pessoa humana.

A afirmação de Tizuko Morchida Kishimoto (2010) “Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos” nos convida a refletir sobre o brincar não apenas como uma atividade prazerosa, mas como um direito inalienável da infância. Esse entendimento foi fortalecido com a promulgação da Lei nº 14.846, de 20 de março de 2024, que institui o Dia Nacional do Brincar no calendário oficial do Brasil e reconhece o brincar como um direito fundamental da criança.

Essa conquista reforça que o brincar deve ser assegurado em todos os espaços sociais e educacionais, valorizado como parte essencial do desenvolvimento integral da criança. Assim, brincar não é um tempo “vazio” ou apenas recreativo, mas um momento de aprendizado, expressão, convivência e construção de sentidos sobre o mundo. Ao reconhecê-lo legalmente, o Estado brasileiro assume o compromisso de promover políticas públicas que garantam esse direito, fortalecendo a luta por uma infância mais plena, digna e respeitada.

Apesar dessa garantia ser assegurada a toda criança, no que tange a materialização do brincar como direito subjetivo inalienável da infância, trata-se de um tema que merece discussão em diversos contextos, principalmente na educação.

Para melhor compreensão deste estudo, este trabalho foi organizado em 05 capítulos, a

saber: Capítulo 1 – A concepção de infância como construção histórico-social, que aborda a infância como um conceito que se transforma ao longo da história, evidenciando que não é uma fase universal e imutável, mas uma construção social e cultural. Discute, desde a ausência de representação da infância na Idade Média, conforme Philippe Ariès (2014), até a concepção contemporânea, que reconhece a infância como uma fase singular, marcada pelo direito ao brincar.

Capítulo II – O brincar na perspectiva dos direitos humanos, que analisa o brincar como um direito inalienável da criança, abordando os principais marcos legais e documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Genebra (1924), a Constituição Federal (1988), o ECA (1990) e a Lei nº 14.826/2024, que reafirma o brincar como dever do Estado, da família e da sociedade. Capítulo III – Caminhos metodológicos, descreve os procedimentos utilizados na pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter documental, e teve como fonte de análise os trabalhos de conclusão de curso da graduação de Pedagogia, sobre o Brincar, publicados na plataforma Saber Aberto, repositório institucional da Universidade do Estado da Bahia, e os trabalhos físicos, arquivos dispostos no colegiado de Pedagogia, do Departamento de Educação - Campus – X.

Já no Capítulo IV – Resultados e discussões, apresenta e analisa os resultados obtidos na pesquisa, destacando como o brincar é tratado nas produções acadêmicas da Pedagogia da UNEB e se é reconhecido como direito inalienável, discutindo aproximações e lacunas entre teoria, legislação e prática escolar. Por fim, o Capítulo V – Considerações finais, destaca a relevância social e acadêmica do estudo, reforçando a importância do brincar como direito fundamental e elemento essencial do desenvolvimento integral da criança. Aponta contribuições da pesquisa para sensibilizar professores, gestores e formuladores de políticas públicas quanto à valorização do brincar nos anos iniciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fonte: Projeto Brincadeiras de Criança – Ivan Cruz, 2016

*“A criança que não brinca não é feliz,
ao adulto que quando criança não brincou,
falta-lhe um pedaço no coração”. (Ivan Cruz)*

2.1 Concepção de Infância: breve perspectiva Histórica

A maneira como a infância foi historicamente representada reflete profundamente a forma como a sociedade compreendia a criança em cada época. Um dos exemplos significativos está na arte românica ocidental, sobretudo nas representações religiosas dos séculos XI e XII. Nesse período, era comum retratar crianças com feições adultas, proporções corporais rígidas e expressões maduras. Tais imagens não surgiram por acaso, elas revelam a inexistência de uma percepção diferenciada sobre a infância. Ou seja, a criança era vista como um adulto em miniatura, sem traços próprios de sua condição etária.

Segundo Philippe Ariès (2014), essa recusa em representar a infância com traços específicos é sintomática de uma sociedade que ainda não possuía um “sentimento de infância”. Ao analisar a iconografia medieval, ele observa que as crianças eram representadas como “homenzinhos”, sem expressões que evocassem fragilidade, inocência ou dependência características que hoje associamos à infância. A maneira como a infância foi historicamente representada reflete profundamente a forma como a sociedade compreendia a criança em cada época. Um dos exemplos significativos está na arte românica ocidental, sobretudo nas representações religiosas dos séculos XI e XII

A ausência desse sentimento de infância refletia-se não apenas na arte, mas também na organização social e familiar da época. Conforme destaca Ariès (2014), a sociedade medieval não reconhecia a infância como uma fase separada ou especial da vida. Isso se manifestava no modo como as crianças eram tratadas: logo após superarem a dependência dos primeiros anos de vida, eram inseridas no mundo dos adultos, compartilhando suas atividades, brincadeiras e até responsabilidades. Como ele mesmo afirma:

A sociedade medieval não tinha consciência da infância como uma fase diferenciada da vida. Logo que a criança deixava de depender dos cuidados da mãe ou da ama, ela passava a frequentar a companhia dos adultos e compartilhava com eles seu trabalho e lazer (Ariès, 2014, p. 45).

É evidente que a ausência de distinção entre infância e vida adulta não decorre de negligência, mas de uma concepção cultural distinta da que temos hoje. A criança era inserida diretamente no cotidiano adulto porque não se reconhecia nela uma fase de desenvolvimento específica ou que exigisse cuidados especiais. A infância, portanto, não era ignorada, ela simplesmente ainda não existia como a entendemos hoje.

A concepção moderna da infância começa a se desenvolver a partir dos séculos XVII e XVIII, com transformações no modelo familiar, avanço da escolarização e novas sensibilidades sociais. Aos poucos, a criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, frágil e carente de orientação, proteção e educação. Ariès (2014) explica que esse processo foi gradual e esteve diretamente relacionado à importância crescente atribuída à escola e à estrutura familiar burguesa. Essa nova sensibilidade em relação à infância levou à criação de espaços e tempos próprios para as crianças, como o ambiente escolar, que contribuiu para sua separação do mundo adulto. A escola assumiu, assim, um papel central na institucionalização da infância. Como destaca Ariès (2014, p. 89): “a escola serviu para manter as crianças separadas dos adultos, organizando-as em uma comunidade infantil autônoma, com regras próprias e sob a vigilância de mestres, o que ajudou a consolidar a ideia moderna de infância”.

Com isso, a infância passou a ser concebida não apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um momento com valor em si mesma. A separação das crianças do mundo adulto e sua submissão a uma rotina educativa evidenciaram a transição para um modelo que reconhecesse a criança como sujeito social e histórico. A partir da análise de Ariès (2014), percebe-se a infância como construção social, histórica e cultural, isto é, ela depende do lugar e valores que cada sociedade possui em um determinado tempo histórico.

Nesse sentido, Ariès (2014) aponta que o século XVIII marca o surgimento de uma infância que busca liberdade, autonomia e independência. Contudo, essa visão oscila, pois, no século XIX, as crianças foram frequentemente tratadas novamente como adultos em miniatura. Foi apenas no século XX, com a crescente influência de psicólogos e educadores, que a criança passou a ser vista como um ser de direitos e em fase de desenvolvimento. Essa transformação na compreensão da criança e da família ocupou, e continua a ocupar, um lugar central na dinâmica social.

Ressaltando essa valorização da infância, Jean-Jacques Rousseau (1994), já defendia que a infância não é um mero estágio de passagem para fases mais desenvolvidas, mas, sim, uma etapa que possui valor próprio e intrínseco. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69). Essa visão de Rousseau ressalta a importância de compreender a criança em sua singularidade, reconhecendo suas especificidades e o valor de sua existência em cada fase, sem a reduzir a um “projeto” de adulto. Essa perspectiva filosófica foi crucial para alicerçar as bases do que hoje compreendemos como os direitos e a dignidade inerentes à infância.

2.2 Concepção de Infância na Contemporaneidade

A compreensão da infância que temos hoje não surgiu naturalmente; ela foi sendo construída historicamente a partir das transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais a sociedade passou. A ideia de que existe um “modelo de infância” compartilhado por diferentes contextos é, na verdade, uma representação moldada por concepções que variam com o tempo e o lugar. Como apontam Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) citado por Terra do Nascimento *et al.*, (2008), trata-se de um conceito elaborado socialmente, que busca caracterizar determinados elementos comuns entre as infâncias no plural, pois reconhece-se que elas não são iguais nem estáticas. Nesse sentido, a infância vivida por gerações passadas não corresponde àquela das crianças atuais, nem será idêntica à das futuras.

Essas mudanças também são visíveis nos modos de organização familiar. Levin (1997) e Tucker (1991), citados por Terra do Nascimento *et al.* (2008), destacam que a estrutura familiar foi profundamente afetada pela transição da sociedade rural para a sociedade urbana e industrial. No meio agrário, era comum a convivência entre várias gerações dentro de uma mesma casa avós, netos, tios, agregados algo que atendia à lógica da agricultura de subsistência. Com a urbanização, porém, tornou-se mais frequente o modelo de família nuclear, com poucos filhos e vínculos geracionais mais distantes. Esse encolhimento das famílias, somado à necessidade de deslocamentos e à limitação dos espaços urbanos, contribuiu para uma separação maior entre adultos e crianças.

No contexto dessas transformações, a criança passou a ser vista como alguém em desenvolvimento contínuo, com etapas específicas do crescimento afetivo, cognitivo e social. Entretanto, como observa De Mause (1991), citado por Terra do Nascimento *et al.*, (2008), esse olhar muitas vezes deixou de lado aspectos fundamentais da infância, como a experiência corporal e sua vivência concreta no tempo e no espaço. A infância, assim, foi reduzida a uma fase de preparação para o futuro, esvaziando sua dimensão existencial e simbólica.

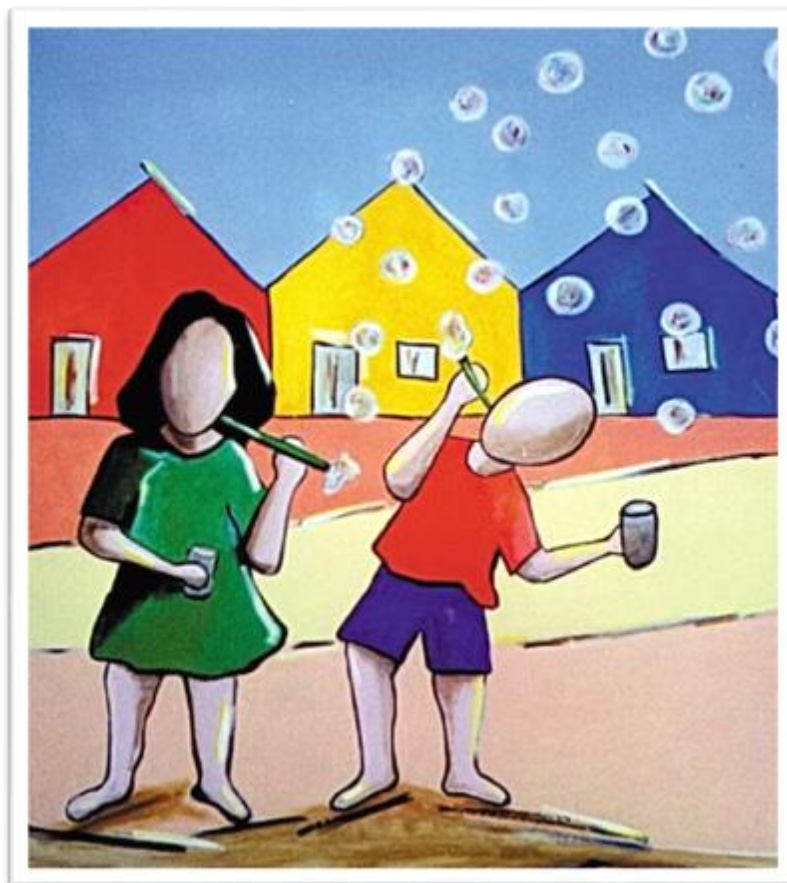
Além disso, a própria dinâmica social moderna contribuiu para isolar a infância da vida coletiva. A família passou a ser vista como um espaço privado e autônomo, separado das relações sociais mais amplas, o que reforçou uma lógica individualista e burguesa. Esse isolamento, conforme discutem os autores, abafou práticas cotidianas que envolviam as crianças com o mundo ao redor como o brincar livre em espaços públicos ou as interações intergeracionais.

A infância hoje ela é entendida como uma etapa única, rica e essencial para o desenvolvimento humano. Essa compreensão impõe à sociedade o dever ético e político de proteger e valorizar a criança, reconhecendo-a como cidadã de direito e protagonista de sua própria aprendizagem.

Desse modo, a concepção contemporânea de infância contrasta com a representação medieval analisada por Ariès (2014), em que a criança era um ser incompleto e assimilado precocemente à lógica adulta, porque reconhece a infância como tempo singular de ser e estar no mundo. Uma fase rica em potencialidades, que exige ambientes acolhedores, relações respeitadas e oportunidades significativas de aprendizagem por meio do brincar, do convívio e da curiosidade. Essa perspectiva rompe definitivamente com a antiga imagem da criança como um ser incompleto ou passivo. Vygotsky (2007) contribui para aprofundar a compreensão contemporânea da infância, reforçando a necessidade de respeitar a criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Desse modo a infância, passa a ser compreendida considerando as experiências sociais, a escuta ativa e do respeito à individualidade infantil no processo educativo. Reafirmando a infância como uma etapa com valor em si mesma, não apenas como preparação para a vida adulta.

2.3 O brincar como um Direito Inalienável



Fonte: Projeto Brincadeiras de Criança – Ivan Cruz, 2016

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão.*

Artista: Milton Nascimento

A trajetória histórica dos direitos das crianças é marcada por avanços importantes que refletem mudanças nas concepções sobre a infância, especialmente a partir do século XX. O primeiro marco significativo foi a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, adotada em 1924 pela Liga das Nações. Esse documento, ainda inicial, já reconhecia a necessidade de cuidados para a infância, especialmente no contexto do pós-guerra. Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, ampliando os princípios de proteção e cuidado, embora ainda sem força jurídica vinculativa a declaração estabeleceu importantes princípios éticos e políticos que influenciaram legislações ao redor do mundo. O Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança é relevante ao reconhecer o valor do brincar no processo de desenvolvimento infantil. Nele se afirma que “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” (1959).

2.3.1 O Brincar na Constituição de 1988

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou uma virada histórica na proteção e valorização da infância. Conhecida como “Constituição Cidadã”, ela foi elaborada após o fim do Regime Militar, simbolizando um novo recomeço social baseado na democracia, na dignidade humana e na promoção dos direitos fundamentais. Pela primeira vez em uma constituição brasileira, as crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta nas políticas públicas e na responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

A Constituição Federal de 1988, página 133, capítulo VII, artigo 227 estabelece que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2016).

O destaque para o lazer e para a dignidade entre os direitos fundamentais demonstra que o brincar enquanto forma de lazer, expressão cultural e exercício da liberdade está implicitamente resguardado pela Constituição. Ainda que não mencionado diretamente como

“direito ao brincar”, esse direito se articula com o princípio da proteção integral e com a compreensão de infância como fase de desenvolvimento que demanda garantias específicas.

Além disso, a Constituição de 1988 instituiu princípios que seriam fundamentais para legislações posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que detalha e regulamenta os direitos infantojuvenis com base nos princípios constitucionais. Nesse sentido, a Constituição de 1988 pode ser considerada o marco fundador de uma nova política de infância no Brasil, voltada à promoção do bem-estar, do respeito e da valorização da criança como cidadã.

Em 1989, com a Convenção sobre os Direitos da Criança, esses direitos passaram a ser formalmente reconhecidos como direitos humanos universais e juridicamente exigíveis. Esse tratado, ratificado por quase todos os países do mundo incluindo o Brasil, representa o documento mais completo e abrangente sobre os direitos da infância. No artigo 31, a Convenção afirma que, os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao descanso e aos tempos livres, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da sua idade, bem como à participação livre na vida cultural e artística.

O brincar, portanto, é vinculado ao desenvolvimento saudável, à liberdade de expressão e à vivência cultural. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, a Constituição brasileira de 1988 alinha-se às perspectivas internacionais mais avançadas em Direitos Humanos, antecipando, inclusive, da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, que seria adotada no ano seguinte. Com isso, o Brasil passou a ter o dever jurídico e ético de construir políticas que assegurem não apenas a sobrevivência das crianças, mas também a sua qualidade de vida, liberdade e felicidade o que inclui, necessariamente, o direito de brincar.

2.3.2 O Brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representou um dos mais importantes avanços na legislação brasileira voltada à infância e à adolescência. Inspirado nos princípios da Constituição Federal de 1988 e alinhado à Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), o ECA consolida a doutrina da proteção integral, reconhecendo crianças e

adolescentes como sujeitos plenos de direitos, e não apenas como “futuros adultos” ou objetos de tutela ¹

A criação do ECA marca uma ruptura com abordagens anteriores, que viam a infância muitas vezes sob a lógica da “situação irregular” como se as crianças só necessitassem de proteção quando em risco. O Estatuto estabelece que todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social, têm direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, ao respeito, à liberdade e à dignidade.

No que diz respeito ao brincar, o ECA reforça esse direito especialmente no seu capítulo II, página 19, artigo 16, que trata da liberdade como direito fundamental:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 2021, p. 19).

Ao incluir o brincar como parte do direito à liberdade, o Estatuto reconhece essa prática como essencial para o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões: afetiva, social, cognitiva e cultural. O brincar, nessa perspectiva, não é um luxo ou uma atividade periférica, mas sim um componente fundamental da formação da cidadania desde a infância.

O ECA também determina que o poder público, a família e a sociedade devem criar as condições necessárias para que esse direito seja efetivado, o que implica em garantir espaços adequados, tempo livre, segurança, acesso a brinquedos e oportunidades lúdicas em ambientes escolares e comunitários.

Com o ECA, o Brasil passa a ter uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à proteção da infância, e o direito ao brincar assume lugar de destaque como parte de uma visão integral da criança como ser humano em pleno desenvolvimento e com direito à alegria, ao tempo livre e à imaginação.

¹ Objeto de tutela” é uma expressão jurídica usada para indicar aquilo que está sendo protegido por uma norma, lei ou política pública.

Exemplo:

Quando dizemos que a criança é objeto de tutela do Estado, estamos dizendo que o Estado tem o dever de proteger os direitos das crianças (como saúde, educação, lazer, etc.).

Portanto, o brincar não pode ser visto como um simples direito. 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.

2.3.3 Lei 13.257/2016- Marco Legal da Primeira Infância

A Lei 13.257/2016, referente o Marco Legal da Primeira Infância, elenca o brincar e o lazer como políticas públicas prioritárias e prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios criem “espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. Desse modo, Os Planos Municipais pela Primeira Infância (PMPIs), elaborados com base na Lei Federal que criou o Marco Legal da Primeira Infância, podem e devem, servir para a criação dos espaços públicos de brincar. Segundo a Organização Brincar e Direito, em publicação feita no seu site em 2024, cerca de 10% dos 5.570 municípios brasileiros elaboraram seus Planos Municipais pela Primeira Infância (PMPIs).

2.3.4 A Lei nº 14.826/2024: O direito ao brincar como estratégia de proteção integral da criança

A infância, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreende a faixa etária de zero a doze anos incompletos, período em que a proteção integral à criança deve ser garantida de maneira absoluta. Essa proteção envolve não apenas a segurança física e emocional, mas também o direito de vivenciar plenamente experiências essenciais ao desenvolvimento, como o brincar. Nesse contexto, a recente Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, representa um avanço significativo na legislação brasileira ao instituir a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças.

Essa lei altera e complementa a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022, que já tratava do enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e ao adolescente, ao reconhecer que a promoção do brincar é uma medida concreta e eficaz de prevenção à violência. Com essa nova legislação, o direito ao brincar deixa de ser apenas um valor cultural ou pedagógico e passa a ser compreendido como instrumento legal e obrigatório de cuidado, afeto e construção de vínculos saudáveis tanto no ambiente familiar quanto nas instituições educativas e comunitárias.

A Lei nº 14.826/2024 afirma com clareza em seu Art. 3º É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças.

(Brasil,2024): Art. 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão, no âmbito das políticas de assistência social, educação, cultura, saúde e segurança pública, ações de fortalecimento da parentalidade positiva e de promoção do direito ao brincar. (BRASIL,2024). Nesse sentido, o direito ao brincar deve ser promovidos como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças, devendo o Estado, a família e a sociedade atuar de forma articulada para garantir o acesso e a efetivação desses direitos.

Trata-se de uma inovação normativa que reforça o dever compartilhado entre Estado, sociedade e família na promoção de uma infância segura, respeitosa e livre de opressões. Ao reconhecer o brincar como direito inalienável, a lei amplia a responsabilidade das políticas públicas, sobretudo nas áreas de educação, saúde, assistência social e cultura, para que garantam espaços, tempos e práticas que favoreçam o brincar em todas as etapas da infância, com ênfase nas crianças de até 12 anos.

É importante destacar que, apesar de sua recente aprovação, a Lei nº 14.826 já impõe vigência imediata, o que exige das escolas, unidades de saúde, conselhos tutelares e demais órgãos de proteção da infância uma compreensão profunda de seus dispositivos, bem como a implementação de ações concretas. O brincar, nesse sentido, não é apenas um momento de lazer, mas uma ferramenta de prevenção à violência, de fortalecimento emocional e de garantia de uma infância plena.

Por sua atualidade e relevância, essa legislação demanda maior atenção da comunidade acadêmica, de educadores, gestores públicos e famílias, para que seus princípios não fiquem restritos ao papel. Compreender e aplicar a Lei nº 14.826/2024 é, portanto, um compromisso ético e político com a infância brasileira, garantindo que o direito de brincar seja preservado, respeitado e protegido como uma dimensão legítima dos Direitos Humanos.

Em uma sociedade consumista e competitiva como a contemporânea, esta declaração vai de encontro a certos valores que são perpetuados pelo capitalismo atual. Brincar, embora seja reconhecido como um direito da criança, não tem reflexos no processo de acumulação de capital, fazendo com que muitos adultos valorizem outras atividades da criança do que o simples brincar.

2.3.5 O brincar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996

O parágrafo 5º do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), presente na página 23 da seção III, não menciona explicitamente o brincar, mas reforça a

obrigatoriedade de se abordar os direitos das crianças no currículo do Ensino Fundamental. O texto afirma:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Brasil, 2017).

Isso significa que a legislação determina que os currículos escolares devem contemplar, de forma obrigatória, os direitos assegurados às crianças e adolescentes. Como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece o brincar como um desses direitos fundamentais, compreende-se que ele deve ser garantido e efetivado nas práticas pedagógicas cotidianas do ensino fundamental.

Portanto, a transição não deve ser vista como um rompimento abrupto, mas sim como um processo contínuo e respeitoso, não promover as brincadeiras na rotina escolar é romper com práticas lúdicas e significativas, ignorando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda pessoa com até 12 anos de idade incompletos ainda é considerada criança, e, portanto, continua tendo o direito ao brincar assegurado.

As brincadeiras são uma dimensão fundamental no desenvolvimento da criança, ela aprende a se relacionar, a lidar com regras, a expressar sentimentos e a construir sua identidade social e cultural. A Lei nº 14.846/2024 reconhece oficialmente o brincar como um direito da criança, reforçando que essa prática deve estar presente no cotidiano escolar como forma de promover a convivência social, preservar tradições e valorizar a cultura da infância. Nesse sentido, o brincar deixa de ser visto como algo acessório ou apenas recreativo, e passa a ser compreendido como uma prática pedagógica essencial para o pleno desenvolvimento infantil.

De acordo com Kishimoto (2011):

A brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária. (Kishimoto, 2011, p. 43)

Essa compreensão reforça o brincar como parte integrante das práticas escolares, foi essa reflexão, impulsionada pela nova legislação e por nossas vivências em estágio, que nos

levou a buscar por trabalhos acadêmicos que defendem o direito ao brincar, reconhecendo a necessidade de maior divulgação e valorização desse direito em todos os espaços educativos.

2.3.6 O brincar na base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O reconhecimento do brincar como parte essencial do processo educativo está presente não apenas em legislações específicas, mas também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as práticas pedagógicas em todo o país. No documento, o brincar não é entendido como atividade acessória, mas como um direito de aprendizagem e desenvolvimento fundamental para as crianças na Educação Infantil. Essa concepção reforça o entendimento de que brincar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos emocionais, corporais, sociais, cognitivos e culturais, além de promover o acesso às múltiplas linguagens e formas de expressão.

Segundo a BNCC (2018, p. 38), entre os direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil está o de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil,2018)

Essa diretriz reforça o entendimento de que brincar é um direito estruturante, e não apenas uma estratégia metodológica. Porém, conforme discutido neste trabalho, observa-se uma ruptura preocupante na continuidade dessa prática entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora a BNCC reconheça a importância de manter esse vínculo, na prática escolar o brincar muitas vezes é negligenciado ou relegado ao tempo do recreio, o que evidencia uma lacuna entre o que é prescrito e o que é efetivado.

A própria BNCC na página 57 reconhece essa necessidade de articulação entre as etapas da Educação Básica. Em sua seção sobre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, afirma-se que: “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (Brasil, 2018)

A valorização do brincar como linguagem da infância deve atravessar todas as etapas iniciais da escolarização, sendo defendida por políticas públicas, pelas propostas curriculares e, sobretudo, pelas ações cotidianas dos educadores.

3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Para o processo investigativo do presente estudo, foi trabalhada a abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico o estudo documental e o levantamento bibliográfico, considerando que essa modalidade, envolve concepções teóricas, técnicas para construir a realidade e o potencial criativo do pesquisador. Sendo portanto, um procedimento formal e reflexivo que busca compreender a realidade e descobrir verdades parciais (Minayo, 2012). A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em autores que se debruçam sobre o tema, enquanto a pesquisa documental fez uso de documentos selecionados, os quais serão apresentados posteriormente.

Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), a pesquisa qualitativa não se restringe à quantificação dos dados, mas à interpretação dos significados que emergem das práticas e discursos investigados. Assim, compreende-se que as escolhas metodológicas neste estudo partem do reconhecimento de que a realidade educacional é carregada de subjetividade, historicidade e intencionalidade.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e não simplesmente com os produtos ou resultados. Considera que a realidade social é um campo de relações em construção e reconstrução constantes e, por isso, privilegia a descrição, a compreensão e a explicação dos fenômenos no seu contexto natural. (Ludke; André, 1986, p. 12).

Optou-se, portanto, por uma investigação documental, voltada à análise de trabalhos acadêmicos, a fim de captar como a temática do brincar é construída e tratada nesses trabalhos. Segundo Minayo (2006, p. 49), “A pesquisa documental consiste na utilização de dados secundários, oriundos de acervos e registros já existentes, como documentos institucionais, bancos de dados, revistas, jornais ou coleções de artefatos”, que podem ser analisados para a produção de inferências e descrições. Esse tipo de investigação não cria dados a partir da interação direta com os sujeitos, mas organiza, interpreta e atribui

significado às informações disponíveis em fontes documentais, tornando explícito o processo analítico adotado pelo pesquisador.

3.1 Fontes para coleta de dados

Lakatos e Marconi (2003) classificam as fontes de documentação quanto à autoria, explicitando que elas podem ser pessoais ou oficiais, em outras palavras, pode ser de domínio privado ou domínio público. Nessa perspectiva, o presente estudo investigou as seguintes fontes documentais: Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, disponíveis no repositório institucional Saber Aberto, plataforma oficial, voltada à divulgação da produção científica e acadêmica da instituição, e nos arquivos do curso de Pedagogia do DEDC – Campus X. A escolha pelas fontes se deu em razão destas pesquisadoras serem estudantes do referido curso, e pelo compromisso de valorizar o conhecimento produzido pela universidade responsável pela nossa formação enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia do DEDC- *Campus X* . O Saber Aberto, nesse sentido, se mostrou uma fonte rica e coerente com os objetivos deste estudo.

O site de agenciamento e comunicação da UNEB destaca que o Saber Aberto tem o objetivo de gerir e difundir a produção científica, acadêmica e cultural da UNEB, disponibilizando, em formato digital, obras acadêmicas com livre acesso no contexto nacional e internacional. A plataforma digital é gerida pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade (SISB) e oferece como benefícios a melhoria da comunicação científica, a disseminação do capital intelectual e o aumento da visibilidade da produção científica da instituição.” (UNEB 2023) .

O Saber Aberto é repositório *on-line* de livre acesso, hospedada em ambiente digital, onde estudantes, professores, pesquisadores e servidores podem depositar e consultar trabalhos acadêmicos, como teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), artigos científicos, livros, relatórios técnicos e materiais institucionais. A proposta do repositório é promover a democratização do conhecimento, valorizando o saber produzido na universidade pública e tornando-o acessível à sociedade.

Neste trabalho o Saber Aberto foi escolhido como uma das fontes principais de pesquisa para localizar e analisar produções acadêmicas que tratam do direito ao brincar. Essa perspectiva implica reconhecer que as produções do Repositório Saber Aberto ou os trabalhos físicos do DEDC Campus X não são neutras, mas carregam visões de mundo, assim, ao invés de buscar generalizações ou críticas negativas, este estudo pretendeu entender os sentidos atribuídos ao brincar pelos(as) autores(as) dos trabalhos acadêmicos, enquanto direito inalienável da criança.

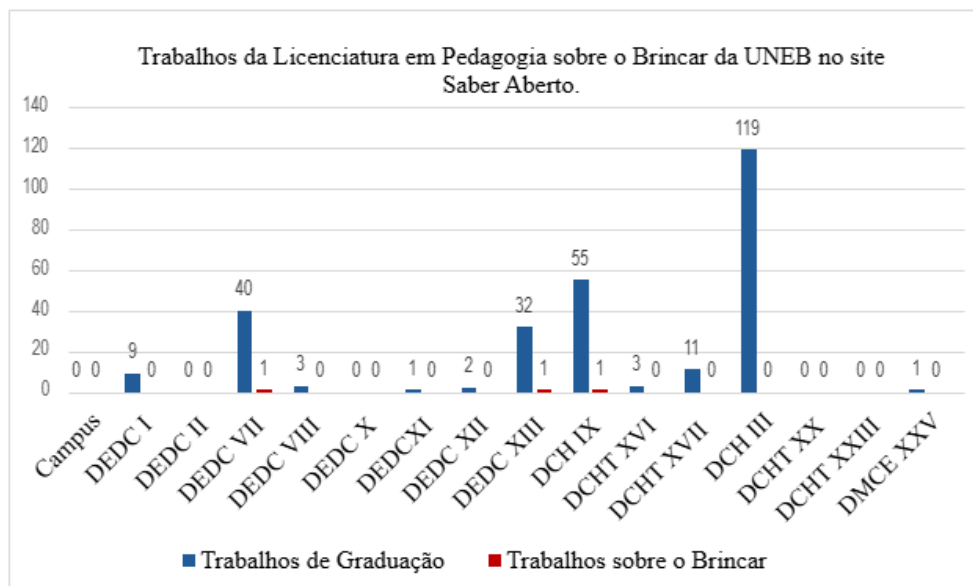
Figura 3 – Tela inicial do site Saber Aberto



Fonte: Site Saber Aberto (2008).

O repositório Saber Aberto reúne, em sua estrutura, um total de 37 comunidades, que correspondem a diferentes departamentos, núcleos, programas de pós-graduação e outras unidades acadêmicas da UNEB. Ao todo são 18 cursos de Pedagogia em diferentes departamentos. Sendo tais trabalhos realizados entre o período de 2025 -2024.

Gráfico 1 – Trabalhos da Licenciatura em Pedagogia sobre o Brincar da UNEB no site Saber Aberto.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao realizarmos o levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) em Pedagogia disponíveis no repositório Saber Aberto da UNEB, observamos diferentes quantitativos de produções entre os *campi* analisados, importante destacar que o objetivo desta pesquisa não foi tecer uma crítica aos trabalhos publicados, mas sim investigar como a temática do brincar tem sido abordada nas produções acadêmicas da universidade, por se tratar de um direito inalienável.

O gráfico revela uma expressiva variação no número de trabalhos de graduação por campus. O Campus III (Juazeiro) se destaca com o maior número de TCCs, totalizando 119 publicações, seguido pelo DCH IX (Barreiras), com 55 trabalhos, e o DEDC VII (Senhor do Bonfim), com 40. Outros campi, como o DEDC XIII (Itaberaba), também apresentaram uma quantidade relevante, com 32 trabalhos.

Após essa definição, realizamos a pesquisa individual em cada um dos quinze departamentos selecionados que possuem o Curso de Pedagogia, correspondentes aos seguintes *campi*: DEDC I (Salvador), DEDC II (Alagoinhas), DCH III (Juazeiro), DEDC VII (Senhor do Bonfim), DEDC VIII (Paulo Afonso), DCH IX (Barreiras), DEDC X (Teixeira de Freitas), DEDC XI (Serrinha), DEDC XII (Guanambi), DEDC XIII (Itaberaba), DEDC XV (Valença), DCHT XVI (Irecê), DCHT XVII (Bom Jesus da Lapa), DCHT XX (Brumado), DCHT XXIII (Seabra), DMCE XXV (Lauro de Freitas).

Durante essa etapa, identificamos que alguns departamentos apresentavam trabalhos acadêmicos disponíveis na coleção de Pedagogia, enquanto outros não possuíam nenhum trabalho. O Campus-X, por sua vez, ainda não possuía trabalhos publicados na plataforma Saber Aberto, as produções acadêmicas eram depositadas no acervo físico do colegiado do curso de pedagogia. Somente a partir da resolução nº1.679/2024 publicada no Diário Oficial do Estado em 1º de novembro de 2024, página 31, conforme documento 00110771062, fica estabelecido a Obrigatoriedade do Depósito de Trabalhos de Conclusão de Curso no Repositório Institucional Saber Aberto:

A Resolução CONSU nº 1.679/2024, em seu Artigo 1º, estabelece a Instrução Normativa que regulamenta o depósito de TCCs, teses, dissertações e demais produções técnicas ou bibliográficas apresentadas com a finalidade de obtenção de títulos no âmbito da UNEB.

Todas essas produções devem, obrigatoriamente, ser registradas no Repositório Institucional Saber Aberto, em conformidade com as diretrizes operacionais definidas, promovendo a transparência, a preservação e o acesso aberto à produção intelectual da universidade.

A ausência de publicações no Repositório Saber Aberto para os Trabalhos de Conclusão de Curso do Campus X, no período de 2011 a 2024, não pode ser atribuída ao descumprimento de uma norma, visto que a resolução que tornou essa publicação obrigatória (Resolução Nº 1.679/2024) é recente, em vigor apenas em novembro de 2024. Anteriormente a essa data, a disponibilização dos TCCs em formato digital era uma prática opcional ou restrita a iniciativas locais, não uma exigência formal da UNEB.

Sendo assim, a falta de um acervo digitalizado para esse período mais antigo é um reflexo do status regulatório da época. O acervo físico, portanto, era a única forma oficial de registro e consulta para a vasta produção acadêmica do curso. A nova resolução representa um marco na política institucional da universidade, alinhando a UNEB às diretrizes de acesso aberto e de democratização do conhecimento. Sua aplicação futura garantirá que a produção acadêmica do Campus X e dos demais departamentos da UNEB seja amplamente acessível, construindo um histórico científico e se tornando uma fonte de pesquisa mais ampla. O que evidencia um compromisso maior com a expansão e democratização do conhecimento.

Como estudantes do curso de pedagogia do Campus-X, escolhemos também utilizar como fonte de pesquisa, os trabalhos de conclusão de curso depositados no acervo físico do colegiado de pedagogia. Nesse contexto, o DEDC-X contou com um acervo de 160 trabalhos de conclusão de curso, produzidos no período de (2011 - 2024), trabalhos, dos quais foram

analisados 3 que trazia no título ou no resumo, as palavras chaves: Direito ao Brincar, Brincadeira, Infância e Educação. Para isso foi realizada uma leitura flutuante dos trabalhos encontrados, e um análise aprofundada dos trabalhos que tiveram o brincar como parte central.

Após essa etapa de seleção dos documentos, restringimos a pesquisa a análise dos trabalhos que discutiam o brincar de forma central. Sendo assim, dos mais de 200 trabalhos publicados no Saber Aberto, somente três trabalhos discutiam o brincar de forma central. Dos arquivos físicos disponíveis no Campus –X, apenas três trabalhos tratavam da temática do brincar. Nesse sentido, para alcançar os resultados da pesquisa, foi definido os ditérios de análise, a saber:

A amostra dos trabalhos pesquisados foi definida com base nos seguintes critérios de seleção de busca:

Quadro 01 - Critérios de seleção de busca

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
-Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de graduação em Pedagogia	-Trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado).
-TCCs que tivessem o brincar, como tema central no título, resumo ou palavras-chave.	-TCCs de outros cursos de graduação.

Fonte: Elaboração própria (2025).

As buscas no repositório digital foram realizadas com as palavras-chave "**brincadeiras**" "**brincar**", "**Direito**", "**infância**," . No Campus X, a busca nos arquivos físicos foi direcionada especificamente aos TCCs de Pedagogia, por meio do índice e consulta de resumos.

3.2 Categorias da análise documental realizada

Após seleção dos trabalhos, organizamos de acordo com as seguintes categorias:

Quadro 02 - Categorias

Brincar como Metodologia Pedagógica	Brincar em Contextos Específicos	Brincar como Direito Humano
Agrupou os trabalhos que abordam o brincar como uma metodologia de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem.	Reuniu os estudos que focam no brincar em situações particulares, como com crianças com TEA ou em ambiente digital.	Incluiu os trabalhos que discutem o brincar a partir de marcos legais e legislativos, como o ECA e a BNCC, Lei 14.826/2024.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Sendo que a categoria brincar como Direito Humano, por ser o foco desta pesquisa, foi dividida em duas (02) subcategorias, a saber:

Subcategoria 01-TCCs que apenas mencionam o brincar como direito

Subcategoria 02-TCCs que discute o direito ao brincar de forma central.

Essas subcategorizações permitiram identificar os temas predominantes e as possíveis lacunas no que se refere a legislação que assegura o brincar como direito, presente ou não nos trabalhos pesquisados. Considerando os ensinamentos de Ludke e André(1986), sobre o fato de que essa análise dos dados qualitativos deve ser entendida como um processo criativo, em que o pesquisador interpreta os significados latentes nos documentos. Desse modo, o objetivo foi confrontar as perspectivas dos autores dos TCCs com a visão do brincar como um direito humano inalienável, revelando como a temática é abordada (ou não) na formação dos(as) pedagogo(as) da UNEB. Ao todo foram analisados 3 trabalhos de conclusão de curso no Saber aberto e 3 trabalhos dos arquivos físicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia (DEDC – Campus X).

Tendo em vista que, quando o foco se volta especificamente para trabalhos que abordam a temática do brincar, os números são significativamente reduzidos. Apenas três *Campi* apresentaram ao menos um trabalho relacionado ao brincar: DEDC VII (1 trabalho), DEDC XIII (1 trabalho) e DCH IX (1 trabalho). Dos arquivos físicos disponíveis e analisados no departamento de Educação- Campus –X, no período de 2011 a 2024, foram encontrados três trabalhos sobre o referido tema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os resultados e discussão mediante análise documental por categoria levantada.

4.1 Categoria 1: Brincar como Metodologia Pedagógica e de Desenvolvimento Infantil

Esta categoria agrupa os trabalhos que veem o brincar principalmente como um recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Quadro 03 – Trabalhos que apresentam o brincar como metodologia pedagógica

Tema	Autor(a)	Ano	Análise	Fonte
Ludicidade na Escola Pública:Um Novo Olhar Sobre o Brincar.	Marilúcia Reis Souza Silva Cintra	2009	O trabalho foca na " ludicidade na escola pública " e busca conscientizar sobre a relevância do brincar como um instrumento de "grande valia na aprendizagem". A autora argumenta sobre a necessidade de incorporar a atividade lúdica à prática docente. A análise aponta para uma superficialidade na discussão do brincar como um direito legal, limitando-se ao âmbito pedagógico	Saber Aberto
O Tempo Reservado para o Brincar na Escola de Educação Infantil Cantinho da Alegria da Rede Municipal de Teixeira de Freitas – BA.	Elba Soares de Moraes e Natália Santana Moura	2011	O estudo investiga o " brincar livre na escola " e a percepção dos educadores sobre sua importância. A pesquisa valoriza o brincar pela sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, mas não faz menção a direitos ou marcos legais.	Arquivos Curso de Pedagogia DEDC – Campus X.
O brincar na Educação Infantil: desafios, limites e possibilidades no contexto da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Drielle Fernandes Sampaio e Rosilene Alves Moreira Santos	2021	O trabalho aborda o brincar como uma ferramenta de inclusão para crianças com TEA. Ele destaca o valor terapêutico e de desenvolvimento do brincar, mas não discute o tema sob a perspectiva de direitos humanos.	Arquivos Curso de Pedagogia DEDC – Campus X.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Análise interpretativa da categoria 1:

"Ludicidade na Escola Pública: Um Novo Olhar sobre o Brincar", de Cintra (2009), busca identificar as percepções de professores sobre a importância do brincar na prática pedagógica. O estudo valoriza a ludicidade como um suporte valioso para o ensino e a aprendizagem, capaz de proporcionar prazer e significado ao desenvolvimento infantil. A autora defende o brincar como uma ferramenta de grande relevância, argumentando que ele é fundamental para o processo educativo e a aprendizagem das crianças. No entanto, o texto fica limitado a discussão pedagógica. Nesse sentido, não a discussão sobre o brincar como um direito fundamental da criança, assegurado por marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A análise não aprofunda as implicações de garantir o brincar como um direito, focando apenas em sua utilidade como metodologia de ensino. Essa abordagem centrada no brincar como estratégia de aprendizagem limita o debate, especialmente na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais.

"O Tempo Reservado para o Brincar na Escola de Educação Infantil Cantinho da Alegria da Rede Municipal de Teixeira de Freitas – BA", de Moura (2011), é uma pesquisa-ação, qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas e observação participante com professoras da Educação Infantil e crianças de 4 a 6 anos. Teve como objetivo compreender como ocorre o momento do brincar livre na escola de Educação Infantil, suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e a percepção dos educadores sobre sua importância. É um estudo valioso por enfatizar a prática do brincar livre e o entendimento dos educadores acerca desse momento pedagógico, destacando suas implicações para o desenvolvimento infantil. Contudo, embora discorra sobre a relevância do brincar, também não traz discussões sobre o direito do brincar enquanto previsto em lei.

"O brincar na Educação Infantil: desafios, limites e possibilidades no contexto da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", por Sampaio e Santos (2021), é uma revisão do tipo Estado da Arte, de caráter qualitativo e bibliográfico. O estudo utilizou documentos acadêmicos coletados na Plataforma CAPES entre 2011 e 2021, tendo como objetivo investigar o brincar com crianças com TEA na Educação Infantil, buscando compreender as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil e para a inclusão. Trata-se de uma pesquisa relevante, pois oferece um panorama das produções acadêmicas sobre o tema e sinaliza a importância do brincar como ferramenta de inclusão, mas não aborda

diretamente o direito do brincar enquanto previsto em legislação ou políticas públicas específicas, o que deixa uma lacuna em relação ao foco da nossa pesquisa, que é justamente identificar estudos que discutam o brincar na perspectiva dos Direitos Humanos.

4.2 Categoria 2: Brincar em contextos específicos

Esta categoria abrange os trabalhos que inserem o brincar em contextos específicos de diversidade e inovação.

Quadro 04 – Trabalhos que discutem o brincar em contextos específicos

Tema	Autor(a)	Ano	Análise	Fonte
Brincadeiras Afro-brasileiras como Prática Pedagógica.	Edilaine Silva Sobral e Rayane de Assis Dantas	2024	Ele ressalta a função do brincar no resgate cultural, na formação da identidade e no combate ao racismo. A análise aponta que, embora o trabalho dialogue com a Lei nº 10.639/2003, ele não aborda a legislação mais recente (Lei nº 14.826/2024) que estabelece o brincar como um direito, mostrando uma lacuna na perspectiva dos direitos humanos.	Saber Aberto
O Brincar e as Brincadeiras Digitais na Escola: uma questão em estudo.	Thayná Vieira Gonzaga	2016	O estudo sobre " brincadeiras digitais na escola " discute o impacto da tecnologia no brincar. A pesquisa é contemporânea e relevante, mas, assim como os outros trabalhos, não estabelece uma relação direta com a legislação sobre o direito de brincar.	Arquivos Curso de Pedagogia DEDC – Campus X.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Análise interpretativa da categoria 2:

“Brincadeiras afro-brasileiras como prática pedagógica na educação infantil”

Sobral e Dantas (2024) defende que essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, a valorização da cultura afro-brasileira e a formação de sua identidade. As autoras argumentam que essas brincadeiras vão além do entretenimento, servindo para resgatar e preservar a cultura, transmitindo histórias e saberes ancestrais. Elas são apresentadas como uma forma de fortalecer o sentimento de pertencimento e a autoestima de crianças afrodescendentes, além de promover uma educação inclusiva e antirracista. O

trabalho está alinhado à Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da cultura afro-brasileira. No entanto, a análise destaca uma possível oportunidade de aprofundamento no estudo: a não inclusão da Lei nº 14.826/2024, que formaliza o brincar como um direito fundamental da criança. Essa ausência sugere que, embora o trabalho dialogue com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão sobre o brincar como um direito legalmente garantido poderia ser mais explorada.

“**O brincar e as brincadeiras digitais na escola: uma questão em estudo**”, elaborado por Gonzaga (2016), é uma pesquisa de campo, qualitativa, com entrevistas e observações diretas, realizada em Teixeira de Freitas – BA, com duas professoras e seis alunos do Ensino Fundamental II. O objetivo foi analisar se as brincadeiras com objetos digitais estão presentes no contexto escolar e de que forma interferem no processo educacional das crianças. O estudo trouxe suas contribuições por abordar o impacto das tecnologias digitais no brincar, uma questão muito contemporânea, trazendo discussões sobre as novas formas de interação e aprendizagem. No entanto, assim como o primeiro trabalho, também não faz relação direta com a legislação sobre o direito ao brincar, o que novamente não atende completamente ao objetivo da nossa pesquisa de identificar estudos vinculados a dispositivos legais ou ao reconhecimento do brincar como direito garantido.

4.3 Categoria 3: Brincar que o como Direito Humano

Incluiu os trabalhos que discutem o brincar a partir de marcos legais e legislativos, como o ECA e a BNCC. Sendo essa categoria dividida em duas (02) subcategorias, a saber:

Subcategoria 01-TCCs que mencionam o brincar como direito

Subcategoria 02-TCCs que discute o direito ao brincar de forma central.

Quadro 05 – Trabalho que menciona o brincar como direito

Tema	Autor	Ano	Análise	Fonte
Jogos e Brincadeiras para Efetivação do Trabalho Pedagógico	Aitana Pereira de Souza Santana e Ananda Naraiana Sara Santos Régis de Azevedo	2024	Embora mencione o ECA, o foco principal é a contribuição dos " jogos e brincadeiras para efetivação do trabalho pedagógico " proposto pela BNCC, reforçando a visão instrumental do brincar na educação infantil.	Saber Aberto

Fonte: Elaboração própria (2025).

Análise interpretativa da categoria 3, subcategoria 01:

“**Jogos e brincadeiras para efetivação do trabalho pedagógico**”, trabalho de Santana e Azevedo (2024) de, foi o único a ser classificado na subcategoria 01.

A partir dessa inferência, é possível interpretar que, embora o brincar seja um tema presente nas produções acadêmicas, essa temática não aparece de forma central como um direito humano inalienável. O direito de brincar é mencionado em poucos trabalhos, e quando o é, a discussão fica limitada à sua aplicação pedagógica na BNCC (como no TCC de Aitana e Ananda). A ausência de referência a marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 14.826/2024 em boa parte dos trabalhos demonstra que o direito de brincar ainda não é um eixo central e crítico nos TCCs analisados, mas sim uma temática secundária, abordada principalmente por sua funcionalidade pedagógica.

Aborda explicitamente o brincar como um direito da criança, o que é fundamental para relacionar com a presente pesquisa. O Estudo destaca que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, em seu artigo 16, inciso III, "é direito da criança, brincar, praticar esportes e divertir-se, assegurando a importância do brincar, recreação, lazer, arte e atividades culturais". Essa citação do ECA é um ponto chave que sustenta a perspectiva do brincar como um direito inalienável.

Além da menção ao ECA, os autores discutem a importância do brincar e dos jogos para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, motores, imaginação, criatividade, empatia e socialização. Afirmando que os jogos e brincadeiras são ferramentas indissociáveis para o trabalho pedagógico na educação infantil, alinhado aos cinco campos de experiência da BNCC, pois proporcionam estratégias eficazes para o desenvolvimento infantil.

A BNCC orienta que a educação infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conectar-se), sendo o brincar um desses eixos estruturantes da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o estudo reforça a ideia de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento essencial para o desenvolvimento e a expressão da individualidade e identidade da criança.

O trabalho de conclusão de curso analisado, não apenas reconhece, mas também fundamenta e discute o brincar como um direito inalienável da criança, alinhando-se à legislação brasileira. O que evidencia uma potente discussão sobre as garantias da infância. Porém, a discussão se restringe a fase da educação infantil, apresentando uma limitação

quanto ao reconhecimento do direito de brincar nos anos iniciais do ensino fundamental. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu 2º artigo define criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Essa definição amplia a compreensão legal sobre a infância, deixando claro que o direito ao brincar não se limita à educação infantil, devendo ser garantido também nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise desses trabalhos evidencia que, embora haja contribuições importantes sobre o brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as abordagens predominam em perspectivas pedagógicas específicas, como o brincar livre, as brincadeiras digitais ou o brincar como recurso para inclusão. No entanto, nota-se uma que discussão do direito não aparece de forma significativa: os trabalhos examinados não discutem o brincar como um direito assegurado legalmente, nem realiza articulações consistentes com marcos normativos.

Essa ausência aponta para um desafio na formação docente: compreender o brincar não apenas como estratégia metodológica, mas como um direito humano inalienável da criança, que demanda garantias concretas. Como preconiza o artigo 227 da Constituição Federal, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, direitos como educação, lazer, dignidade, cultura e liberdade, o que inclui, portanto, o direito de brincar (BRASIL, 1988).

O ECA, por sua vez, explicita esse direito de forma direta ao afirmar, em seu artigo 16, que é direito fundamental da criança e do adolescente a liberdade de “brincar, praticar esportes e divertir-se”, como parte de sua formação plena e cidadã (BRASIL, 1990).

A UNICEF também reconhece o brincar como uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil. Segundo a organização, “o direito de brincar é um componente fundamental do bem-estar, do crescimento saudável e da aprendizagem das crianças”, sendo também um importante instrumento de proteção emocional, expressão cultural e convivência social (UNICEF, 2020). Apesar desse reconhecimento, a análise dos TCCs revela que esse entendimento ainda tem sido explorado de maneira crítica e intencional nas produções acadêmicas locais.

É nesse contexto que a fala de Ângela Cristina Munhoz Maluf (2003) se torna especialmente significativa ao afirmar: “Nunca devemos esquecer que brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade na qual ela já se interessa naturalmente e, segundo, porque desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais.”

Essa afirmação reforça que o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma atividade estruturante na infância, cuja ausência pode comprometer o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, ao analisar os TCCs do Campus X e os documentos disponíveis no repositório institucional, percebe-se que o brincar ainda é Sendo assim, a pesquisa focou apenas na educação infantil, sendo o brincar um eixo estruturante da prática pedagógica contemplada na Base Nacional Comum Curricular, documento que regulamenta as práticas pedagógicas educacionais no Brasil. A ausência de produções científicas que discutem essa temática demonstram o enfraquecimento da garantia desse direito.

pouco reconhecido como um direito que exige políticas públicas efetivas, condições materiais adequadas e intencionalidade pedagógica para sua realização nas escolas.

Reconhecer o brincar como direito é fundamental para garantir às crianças as mais ricas e diversas experiências, se atentando para a fase dos primeiros anos do ensino fundamental, onde essa prática ainda é pouco valorizada ou muitas vezes restrita apenas ao momento do recreio. A carência de produções acadêmicas que relacionem o brincar às legislações existentes evidencia uma lacuna, reforçando a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas e publicadas sobre o direito do brincar, além de maior divulgação para a sociedade. Tal movimento é essencial para consolidar o brincar como dimensão indispensável ao desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para uma educação que respeite e promova seus direitos.

Através da busca por cada campus que tem publicações disponíveis nos cursos de pedagogia foi possível encontrar materiais relevantes sobre como o tema tem sido abordado por estudantes em seus trabalhos. Essa perspectiva reforça a importância de analisar os TCCs de Pedagogia, pois eles revelam aspectos da formação acadêmica e do contexto social em que foram produzidos, permitindo compreender como o direito ao brincar se manifesta nessas produções.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, embora o brincar seja amplamente reconhecido como uma prática pedagógica valiosa e essencial para o desenvolvimento infantil, seja na promoção da ludicidade, na valorização cultural ou na inclusão, a conexão direta entre o brincar e os marcos legais que o asseguram como direito (como preconiza a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) ou a recente Lei nº 14.826/2024), foi pouco explorada nas produções analisadas. Essa ausência é particularmente preocupante ao se considerar a garantia desse direito na infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o brincar em suas dimensões legais e históricas, este estudo buscou contribuir para a valorização dessa atividade como prática essencial para a formação integral da criança. Ao longo da investigação, a análise do repositório Saber Aberto e do acervo físico de TCCs no DEDC – Campus X revelou uma produção acadêmica que, embora aborde o brincar sob diversas perspectivas, percebemos uma notável superficialidade na discussão do brincar como um direito fundamental garantido por lei. Nesse sentido a pesquisa sugere que ainda há um caminho a percorrer na implementação de políticas públicas que assegurem esse direito de forma plena, e ressalta a urgência de consolidá-lo, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental onde o direito ao brincar é comumente ignorado nos espaços educacionais em nome de uma agenda educacional rígida e conteudista. Nesse cenário, o brincar é visto como secundário ou irrelevante, o que reflete uma concepção de educação que anula as especificidades da infância, bem como seus direitos como cidadã. Ao evidenciar a lacuna nas produções acadêmicas sobre o brincar na perspectiva do direito, este trabalho não apenas aponta para a necessidade de mais pesquisas e discussões aprofundadas, mas também reforça o papel da universidade na formação de profissionais conscientes da relevância de garantir espaços e tempos para o brincar.

Embora alguns trabalhos mencionem marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a menção é superficial. A maioria dos TCCs aborda o brincar sob uma perspectiva da funcionalidade pedagógica em contextos específicos como inclusão e cultura para alcançar objetivos de aprendizagem, e não como um direito inalienável que deve ser garantido independentemente de sua utilidade. Dito isso, a pesquisa aqui apresentada revela que a visão predominante é de um brincar instrumentalizado, o que enfraquece a compreensão do brincar como um direito fundamental na formação dos/as futuros pedagogos(as) da UNEB.

Diante do exposto, os TCCs analisados, em sua maioria, não veem o brincar como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar outros objetivos, a saber, desenvolvimento, inclusão, aprendizagem. Apontando para a necessidade de fortalecer o debate acadêmico sobre a importância do brincar como um direito constitucionalmente garantido, ampliando a discussão para além da sala de aula e da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa contribuiu significativamente em nossa jornada formativa como graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo fato de ter ampliado a percepção sobre a importância da garantia do brincar como um direito, o que ocasionou reflexão sobre a prática do professor enquanto defensor dos direitos humanos inerentes a essa discussão.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente>. Acesso: 23 de Jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Edição atualizada até março de 2017.

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; altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 mar. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm. Acesso: 15 de Junho. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm.

CRUZ, Ivan. **Projeto Brincadeiras de Criança**, 2016. Disponível em: <http://ivancruz.com.br>.

CURY, Munir (org.). Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Bola de Meia, Bola de Gude**. In: NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas [online]. Rio de Janeiro: PolyGram, 1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxxxx>. Acesso: 4 de Julho. 2025

HORTÉLIO, Lydia. **Abre a roda, Tindolêê**. Disponível em: <https://youtu.be/uldklx8UB5E?feature=shared> Acesso: 4 de Julho. 2025

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEIXEIRA DE FREITAS. **Creches e escolas municipais de educação infantil** celebram a Semana do Brincar em Teixeira de Freitas, 2025.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças**. São Paulo: Salamandra, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Regina Célia. **Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica**. Configurações, 2008.

TEIXEIRA DE FREITAS. Câmara Municipal. **Lei que institui a Semana Municipal do Brincar**. Teixeira de Freitas, 18 set. 2023.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Revisão do Referencial Curricular Municipal de Teixeira de Freitas**. Teixeira de Freitas, BA: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

TERRA DO NASCIMENTO, Claudia; BRANCHER, Vantoir Roberto; FORTES DE OLIVEIRA, Valeska. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394>. Acesso em: 30 jul. 2025.

UNEB. Agência de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia. **Saber Aberto: repositório institucional**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/tag/saber-aberto/>. Acesso: 20 de maio. 2025

UNICEF. **História dos direitos da criança**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso: 23 de maio. 2025

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

GONZAGA, Thayná Vieira. **O brincar e as brincadeiras digitais na escola: uma questão em estudo. 2016.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, 2016.

SAMPAIO, Drielle Fernandes; SANTOS, Rosilene Alves Moreira. **O brincar na educação infantil: desafios, limites e possibilidades no contexto da criança com transtorno do espectro autista (TEA). 2021.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, 2021.

MORAIS, Elba Soares de; MOURA, Natália Santana. **O tempo reservado para o brincar na escola de educação infantil Cantinho da Alegria da rede municipal de Teixeira de Freitas – BA. 2011.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, 2011.

CINTRA, Marilúcia Reis Souza Silva. **Ludicidade na escola pública: um novo olhar sobre o brincar. 2009.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, Senhor do Bonfim, 2009.

SOBRAL, Edilaine Silva; DANTAS, Rayane de Assis. **Brincadeiras afro-brasileiras como prática pedagógica na educação infantil. 2024.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus XIII, Itaberaba, 2024.

SANTANA, Aitana Pereira de Souza; AZEVEDO, Ananda Naraiana Sara Santos Régis de. **As contribuições dos jogos e brincadeiras para efetivação do trabalho pedagógico proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil. 2024.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, Barreiras, 2024.