

DIREITO DE BRINCAR COMO AÇÃO AFIRMATIVA

Universidade, diversidade e defesa do ECA no Programa de Desenvolvimento Humano e Integral

Everton Silveira

Pesquisador do Programa de Desenvolvimento Humano e Integral e líder do grupo de pesquisa SOLARIS – Solidariedade, Ações Responsáveis e Inovação Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
everton.silveira@puc-campinas.edu.br

João Paulo Hergesel

Pesquisador do Programa de Desenvolvimento Humano e Integral e membro do grupo de pesquisa SOLARIS – Solidariedade, Ações Responsáveis e Inovação Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
joao.hergesel@puc-campinas.edu.br

Resumo: Este artigo analisa a experiência de extensão universitária desenvolvida no âmbito do Programa de Desenvolvimento Humano Integral: Levanta-te e Anda (PDHI:LA), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em articulação com o projeto “Vozes e Letras”, da Faculdade de Letras. No contexto de celebração dos 35 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o estudo investiga o potencial do brincar como dispositivo pedagógico e estratégia de proteção integral em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Fundamentada na psicologia histórico-cultural e na sociologia da infância, a metodologia consistiu em uma pesquisa-intervenção de natureza participativa, estruturada nas etapas de escuta, criação, intervenção e avaliação. Os resultados indicam que a mediação lúdica, quando intencional e afetiva, promove o protagonismo infantojuvenil, fortalece vínculos comunitários e amplia repertórios culturais, atuando como fator de reparação simbólica frente a violações de direitos. Conclui-se que a articulação entre universidade e território reafirma o brincar não como entretenimento, mas como direito fundamental e ato político indispensável à dignidade da infância e à formação ética dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; Direito ao brincar; Extensão universitária; Proteção integral; Vulnerabilidade social.

Abstract: This article analyzes the university extension experience developed within the scope of the Integral Human Development Program: Arise and Walk (PDHI:LA) of the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas), in conjunction with the “Voices and Letters” project of the School of Letters. In the context of the commemoration of the 35th anniversary of the Statute of the Child and Adolescent (ECA), the study investigates the potential of play as a pedagogical device and a strategy for comprehensive protection in territories marked by social vulnerability. Grounded in historical-cultural psychology and the sociology of childhood, the methodology consisted of participatory intervention research, structured in the stages of listening, creation, intervention, and evaluation. The results indicate that ludic mediation, when intentional and affective, promotes child and adolescent protagonism, strengthens community bonds, and expands cultural repertoires, acting as a factor of symbolic reparation regarding rights violations. It is concluded that the articulation between the university and the territory reaffirms play not as entertainment, but as a fundamental right and an indispensable political act for the dignity of childhood and the ethical formation of university students.

Keywords: Statute of the Child and Adolescent; Right to play; University extension; Comprehensive protection; Social vulnerability.

Introdução

A celebração dos 35 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgada pela Lei nº 8.069/1990, convoca a sociedade brasileira a um duplo movimento: reconhecer os avanços civilizatórios conquistados no campo normativo e, simultaneamente, enfrentar os desafios persistentes para a sua materialização no cotidiano. Se, por um lado, o Brasil superou o paradigma menorista e consagrou a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e prioridade absoluta, por outro, a realidade social ainda impõe barreiras severas ao desenvolvimento pleno de milhões de meninos e meninas, especialmente aqueles situados em territórios vulnerabilizados.

Diante desse cenário, a universidade assume um papel estratégico. Por meio da extensão universitária, ela é chamada a transpor seus muros e a construir, em diálogo com a sociedade, práticas que tensionem as desigualdades e fortaleçam o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). É nesse horizonte que se inscreve a experiência aqui relatada, vinculada às ações do 2.º semestre de 2025, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

O presente artigo tem como objetivo analisar as intervenções realizadas pelo Programa de Desenvolvimento Humano Integral: Levanta-te e Anda (PDHI:LA), em parceria com o projeto “Vozes e Letras” (Hergesel; Silveira, 2025). A proposta central foi tomar o direito ao brincar não como uma atividade acessória ou recreativa, mas como eixo estruturante da proteção integral e da formação cidadã. Partindo da premissa de que “direito não é brinquedo”, mas que o brinquedo é um direito, a intervenção buscou criar espaços de convivência, mediação e autoria infantil em contextos marcados pela precariedade das políticas públicas.

Ao longo do texto, discute-se inicialmente a fundamentação teórica que sustenta a proteção integral e a sociologia da infância. Na sequência, apresenta-se a metodologia de pesquisa-intervenção, ancorada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Por fim, os resultados e a discussão evidenciam como a presença da universidade no território, mediada pela ludicidade, pode operar como dispositivo de resistência, cuidado e afirmação da dignidade humana.

Fundamentação teórica

A proteção integral de crianças e adolescentes constitui um desafio histórico e contemporâneo que demanda compromisso ético, responsabilidade pública e participação social qualificada. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma ao consagrar, em seu artigo 227, a doutrina da prioridade absoluta, reafirmando a precedência no atendimento a esse grupo populacional em todas as esferas da vida social.

Esse marco jurídico foi aprofundado com a promulgação do ECA em 1990, dispositivo que deslocou definitivamente a compreensão da infância: de “objeto de tutela”, reconhecido apenas quando em situação irregular, para “sujeito de direitos”. Entretanto, as conquistas legais não têm sido suficientes para garantir condições concretas de dignidade, autonomia e desenvolvimento pleno, sobretudo para aqueles em situação de vulnerabilidade social. Trata-se, portanto, de conquistas relativas, que carecem de sedimentação e de empenho contínuo para assegurar o que já está positivado, bem como para avançar em pautas ainda insuficientes à garantia do pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes brasileiros.

A dissonância entre a previsão legal e a efetividade social encontra raízes na própria historicidade do conceito de infância. Recorre-se aqui à leitura de Philippe Ariès (1981), cuja obra marcou profundamente os estudos sobre o tema ao demonstrar, por meio de análise iconográfica, que a infância nem sempre foi reconhecida como uma fase específica e relevante da vida humana. Historicamente, a criança foi tratada como um “adulto em miniatura”, destituída de especificidade psicológica ou social e invisibilizada em suas necessidades.

Embora a modernidade tenha inaugurado novas sensibilidades, a herança histórica de silenciamento, disciplina e controle preserva marcas que persistem nos discursos punitivistas e moralizantes. Tais discursos ainda atravessam a sociedade brasileira, incidindo especialmente no tratamento dispensado a crianças e adolescentes pobres, negras e periféricas.

É nesse cenário complexo e contraditório que a vulnerabilidade social amplia as desigualdades e intensifica a urgência de uma justiça social efetiva. A negligência, a exploração sexual, o trabalho infantil, a exposição à violência, o racismo institucional e a precarização das políticas públicas compõem um quadro persistente. Conforme salientam Silva e Alberto (2019, p. 8-9):

A precarização e a naturalização desse modelo de Rede não permitem que ela seja um espaço de garantia do direito, visto [que] a Rede não ser um espaço de troca que possa proporcionar a consolidação do que está prescrito. [...] Diversas pesquisas também apontaram a dificuldade de encaminhamentos e de interação entre os atores sociais e a Rede de proteção [...], com ações fragmentadas, pontuais e isoladas.

Essa constatação aponta para a necessidade de a sociedade brasileira repensar seus mecanismos de proteção social, superando concepções tuteladoras e lógicas institucionalizadas que ainda naturalizam práticas de controle, reproduzindo e perpetuando violências estruturais. Urge, portanto, replanejar e pactuar novos modos de funcionamento, com vistas a fortalecer e ampliar as respostas institucionais destinadas à consolidação das políticas públicas.

Ao longo de 35 anos, a sociedade brasileira avançou significativamente no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Ainda assim, retrocessos, desinformação, conservadorismos e práticas violadoras seguem tensionando seu pleno cumprimento. Como afirmam Lima, Luvisch e Caroni (2025), a promulgação do Estatuto representou uma inflexão histórica na forma como a sociedade passou a compreender e tutelar os direitos infantojuvenis. Os autores sintetizam esse movimento ao afirmar:

Foi com a promulgação do ECA que o Brasil se comoveu de sua postura passiva e frequentemente negligente diante da vulnerabilidade juvenil para uma atuação ativa, humanista e juridicamente consistente, alinhando-se aos mais elevados padrões internacionais de proteção de direitos humanos. Este é um motivo de bastante orgulho, posto que, não obstante a frequente crítica direcionada às leis brasileiras por suas falhas, ambiguidades e omissões, o ECA se destaca por sua técnica legislativa apurada, ideias avançadas no que concerne à proteção e defesa de indivíduos em formação e, ainda, à sua abrangência normativa, mas se destaca principalmente pela efetividade prática que tem alcançado ao longo das últimas três décadas e meia (Lima; Luvisch; Caroni, 2025, p. 3).

Essa leitura reforça que celebrar os 35 anos do ECA implica reconhecer conquistas, mas também reafirmar responsabilidades, compreendendo que nenhuma lei, por mais avançada que seja, sustenta-se sem práticas sociais e políticas que a tornem efetiva no cotidiano.

Nesse contexto, a universidade desempenha papel fundamental, especialmente por meio da extensão universitária e de sua curricularização, processos que aproximam estudantes, docentes e territórios. Nessa interação, a instituição acadêmica consolida-se como espaço privilegiado de diálogo social, formação crítica e fomento a práticas emancipatórias com potencial de promover a cidadania ativa.

Ao integrar esse ecossistema, a universidade assume função pública e comunitária, tornando-se parte ativa e corresponsável do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Contribui, assim, para o fortalecimento

dos vínculos comunitários e para o desenvolvimento de ações que enfrentam, de modo efetivo, os desafios impostos pela realidade das infâncias vulnerabilizadas. Com isso, qualifica a rede de proteção social e colabora para a elaboração de iniciativas capazes de ampliar a qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Nesse processo, o brincar assume centralidade como direito humano, linguagem expressiva e experiência formadora. Longe de ser uma atividade acessória, constitui território simbólico, emocional e cultural que sustenta o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Nesse horizonte, as reflexões de Kishimoto (2011) auxiliam na qualificação do brincar como prática culturalmente situada e portadora de significações que ultrapassam o mero entretenimento.

Kishimoto (2011) oferece uma chave interpretativa decisiva ao afirmar que brincar é assumir um lugar no mundo, mobilizar signos culturais, produzir sentidos e afirmar a agência própria da criança e do adolescente. Trata-se de uma experiência que articula imaginação, linguagem e cultura de forma indissociável, revelando que o lúdico é parte constitutiva da vida social da infância.

Essa perspectiva adquire maior densidade e relevância ao observarmos como o brincar se manifesta em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, como demonstram Oliveira e Gomes (2013) ao analisarem experiências lúdicas de crianças em acolhimento institucional. Os autores evidenciam que, mesmo nesses cenários, o brincar preserva sua potência subjetiva e constitui uma via de elaboração simbólica das experiências vividas. Nesse sentido, enfatizam:

A brincadeira não vai mudar a história, mas pode ser uma atividade valiosa, e imprescindível para acolhimento, capaz de tornar a permanência e rompimento de vínculos parentais menos dolorosos, e igualmente preparar para novos vínculos. [...] Historicamente cunhamos uma infância irregular, invisível, frágil a tal ponto que não é capaz até mesmo de brincar, sendo necessária extrema vigilância. Esta infância atravessada por negatividade [...] prefere o anonimato, mudar de nome e viver no mundo da fantasia (Oliveira; Gomes, 2013, p. 68).

Ao aproximar essas duas vozes — a de Kishimoto (2011), que sublinha o caráter cultural e imaginário do brincar, e a de Oliveira e Gomes (2013), que revelam sua força de acolhimento, resistência e recomposição subjetiva —, percebe-se que o brincar se constitui como eixo estruturante da infância. Tal prática possibilita à criança e ao adolescente experimentar o mundo, expressar-se, criar significações e enfrentar situações adversas, inclusive em contextos nos quais a proteção falha ou se encontra fragilizada.

O brincar, portanto, não se reduz ao entretenimento; opera como espaço de mediação, convivência, elaboração emocional e criação de narrativas próprias. Sua potência ontológica é amplamente destacada pela tradição histórico-cultural, segundo a qual a atividade lúdica inaugura modos de agir que ultrapassam as determinações do cotidiano imediato.

Parte-se do pressuposto de que, ao brincar, a criança e o adolescente transcendem seu nível habitual de desenvolvimento e projeta ações que antecipam formas mais complexas de pensamento, autocontrole e elaboração simbólica. Do mesmo modo, pesquisas contemporâneas reforçam o papel do brincar como espaço de constituição do sujeito, no qual cultura, emoção, imaginação e cognição se entrelaçam. Lima (2024, p. 4-5) sintetiza essa perspectiva ao afirmar:

A prática da brincadeira configura-se como um componente indispensável para o desenvolvimento integral da criança. É por meio dessa atividade que o ser humano inicialmente se lança na jornada de absorver a cultura, experimentar diversas situações e aprimorar sua compreensão sobre a complexa sociedade que o envolve, promovendo, por conseguinte, o desenvolvimento de sua capacidade

cognitiva. [...] A brincadeira transcende sua função como simples entretenimento, constituindo-se como um espaço valioso para o desenvolvimento emocional da criança.

A perspectiva histórico-cultural permite compreender, assim, que a infância é uma forma de vida atravessada pela linguagem, pela imaginação, pela emoção e pelo pertencimento ao mundo social. Nesse sentido, a ludicidade não apenas acompanha o desenvolvimento humano, mas o constitui.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 reforça a urgência dessa compreensão ao instituir a extensão como dimensão curricular obrigatória. O documento define a extensão como a “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social”. Além disso, estabelece o dever das Instituições de Ensino Superior (IES) na:

[...] promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça [...], bem como [...] a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa, o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira [...] (Brasil, 2018, p. 2).

A articulação entre extensão universitária e políticas públicas torna o trabalho com o brincar uma prática de cuidado ético, de enfrentamento às desigualdades e de reafirmação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tal entendimento dialoga diretamente com o reconhecimento de que a infância brasileira é conformada por profundas assimetrias e por contextos de violação que exigem políticas integradas e territorializadas. Como afirmam Carvalho e Silva (2017, p. 24):

É necessário rompermos com a ideia de que as crianças são problemas e reconhecer a situação estrutural, os contextos de violação dos direitos e as precárias condições de vida e de sociabilidade de muitas crianças brasileiras. As políticas sociais para a infância são marcadas por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso e usufruto deles.

A educação integral, alinhada às Diretrizes Nacionais, reforça que sua implementação deve significar a construção de projetos coletivos conectados com a realidade social, cultural e econômica das infâncias, promovendo experiências de convivência, participação e pertencimento. Nesse sentido, políticas de extensão e formação docente, quando orientadas pelo território e por projetos de interesse social, podem potencializar práticas que assumam a infância como bem comum, superando a visão de mera etapa preparatória ou de déficit.

Por tais razões, o presente artigo, ao relatar intervenções junto à comunidade e a grupos de crianças, adolescentes e organizações situados em contextos marcados pela vulnerabilidade social, inscreve-se na necessidade histórica de avançar na proteção integral. Busca-se, assim, superar lógicas paternalistas, discursos conservadores e práticas institucionais fragmentadas.

O sentido ético-político indica que promover o direito ao brincar, fortalecer a escuta sensível, qualificar a mediação pedagógica e ampliar a presença da universidade em territórios vulnerabilizados constitui um compromisso inegociável na defesa da infância como lugar de dignidade, imaginação e futuro. Essa perspectiva encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010 *apud* Carvalho; Silva, 2017, p. 41).

Diante do exposto, reafirma-se que defender o brincar, e fazê-lo como prática pública, comunitária e intersetorial, constitui uma ação ativa e engajada. Trata-se de defender a infância como um modo de existir no mundo e como campo de produção de sentido e de cidadania, em um tempo presente que assegura o futuro.

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho integrou princípios da extensão universitária, fundamentos da abordagem qualitativa e pressupostos da psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de natureza participativa e formativa, desenvolvida no âmbito do PDHI:LA, em articulação com o projeto “Vozes e Letras” (Hergesel; Silveira, 2025). A ação envolveu estudantes universitários, crianças, adolescentes e educadores em territórios vulnerabilizados.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da natureza relacional, simbólica e social do fenômeno investigado, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos e atendendo ao caráter dialógico da intervenção. A psicologia histórico-cultural fundamenta a análise das interações, compreendendo o desenvolvimento humano como fenômeno social. Essa base teórica apoia-se na leitura de Rolim, Guerra e Tassigny (2008) acerca da obra de Vygotsky, ao destacarem:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos. [...] A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (Vygotsky, 1998, p. 26 *apud* Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p. 178).

Depreende-se, assim, que o fundamento epistemológico da metodologia situa o brincar como espaço privilegiado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao reconhecer a atividade lúdica como condição para a criação de novos modos de agir e sentir, legitima-se a mediação pedagógica realizada pelos estudantes, orientada para a produção de contextos de significação compartilhada.

Participaram do projeto discentes dos cursos de Letras e áreas afins, educadores das instituições parceiras, além de adolescentes de territórios marcados pela precariedade econômica e pela fragilidade das políticas públicas (Hergesel; Silveira, 2025). A compreensão desse contexto apoia-se na análise de Silva e Alberto (2019, p. 10), que evidenciam que a vulnerabilidade não se restringe às famílias, mas alcança as próprias instituições:

A Rede de proteção tem tido muitas dificuldades para ser uma ferramenta das políticas públicas no que tange à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes [...]. As instituições e a Rede como um todo se encontram alijadas dos debates na construção de uma política intersetorial de prevenção da violação dos direitos [...], pois os atores sociais e as instituições não têm formação no que tange nem aos aspectos da própria legislação, muito menos sobre a implementação de políticas.

Diante desse diagnóstico, o percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas articuladas: escuta, criação, intervenção e avaliação.

A etapa inicial, de escuta sensível, consistiu em imersão nos espaços educativos e mapeamento de demandas afetivas. Tal dimensão respalda-se na premissa de que a aprendizagem ocorre em comunhão com as condições emocionais. Conforme alertam Leão, Falabelo e Ramos (2023, p. 3), entende-se a emoção como “parte constituinte do processo de aprendizagem humana”, sendo fundamental para que o sujeito estabeleça vínculos com o objeto de conhecimento e se engaje na ação educativa.

Com base nessa escuta, avançou-se para a etapa de criação, na qual os universitários produziram materiais lúdicos e literários (peças 3D, jogos de RPG, *quizes*). O objetivo foi expandir repertórios, alinhando-se ao entendimento de Kishimoto (2011), que define a cultura da infância como o conjunto de brincadeiras “construída conjuntamente pelo adulto e pela criança e a produzida entre crianças”, envolvendo a recriação de artefatos e expressões lúdicas – e expandindo-o para o âmbito da adolescência.

Na sequência, as atividades de intervenção ocorreram na instituição de ensino superior, transformada em ambiente lúdico. A atuação dos estudantes como mediadores inspirou-se nas orientações de Araújo (2025), para quem o papel do educador não é apenas permitir o brincar livre, mas pautar-se por “intencionalidade pedagógica, sensibilidade e escuta ativa” (Araújo, 2025, p. 4), garantindo que a brincadeira amplie possibilidades de socialização sem perder sua espontaneidade.

Por fim, a avaliação foi realizada por meio de rodas de conversa dialógicas, permitindo consolidar aprendizagens e reorganizar ações. Esse processo atende às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (Brasil, 2018), que preconizam a promoção de processos formativos articuladores de teoria, prática e reflexão crítica, visando à superação de desigualdades e ao compromisso ético com a realidade brasileira.

Ressalta-se que todas as etapas observaram rigorosamente as normas éticas da universidade e as diretrizes do ECA, assegurando o respeito e a dignidade de todos os participantes.

Resultados e discussão

A experiência desenvolvida no âmbito do PDHI:LA, em parceria com o projeto “Vozes e Letras” (Hergesel; Silveira, 2025), buscou materializar a celebração dos 35 anos do ECA por meio da vivência concreta do direito ao brincar. Os resultados indicam que a proposta não apenas comemorou o marco legal, mas constituiu um potente dispositivo pedagógico e social em territórios marcados por múltiplas vulnerabilidades.

A intervenção partiu do reconhecimento do território como espaço pedagógico e político. Observou-se que cada rua, pátio ou instituição carrega histórias e vínculos que moldam a infância. Nesse cenário, em que a rede de proteção muitas vezes apresenta fragilidades e descontinuidades, conforme apontado na literatura sobre a gestão de políticas públicas, a presença da universidade atuou de forma complementar, tensionando ausências estatais e fortalecendo condições concretas de proteção.

Ao longo das ações, constatou-se que o brincar, quando promovido de maneira estruturada e intencional, operou como estratégia de reparação e convivência. As atividades do projeto “Vozes e Letras”, que incluíram gincanas territoriais, gamificação baseada em cultura pop, narrativas audiovisuais imersivas, oficinas de artesanato e RPG (Hergesel; Silveira, 2025).

Essa dinâmica confirma que a inserção do componente lúdico-narrativo não se limitou a ser um recurso metodológico, mas assumiu a centralidade de um dispositivo de formação integral. Ao favorecer que as crianças mobilizassem suas experiências e construíssem interpretações próprias da realidade, o projeto promoveu espaços de autoria. Tal achado dialoga com a perspectiva de Gouvea (2006), ao destacar que a cultura infantil se apropria do mundo por uma lógica diferenciada:

[...] a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. [...] Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias – que expressam a especificidade do olhar infantil (Gouvea, 2006, p. 17 *apud* Centro de Referências em Educação Integral, 2017, p. 20).

Do ponto de vista da mediação pedagógica, o trabalho dos estudantes universitários foi o eixo central da experiência. Em diversas situações, os adolescentes executaram tarefas que ainda não eram capazes de realizar sozinhos, mas que se tornaram possíveis mediante o apoio, o estímulo e a presença sensível dos mediadores. A afetividade emergiu como elemento estruturante: a postura respeitosa e a presença contínua geraram um clima de confiança e segurança, permitindo que os adolescentes participassem com maior liberdade. Essa percepção é corroborada por Araújo (2025, p. 1-2; 4), que afirma:

[...] as interações sociais mediadas pelo brincar contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem [...] favorecendo relações sociais, expressão de sentimentos, respeito às diferenças e cooperação. [...] O papel do educador é central na mediação das experiências lúdicas [...], pautado por intencionalidade pedagógica, sensibilidade e escuta ativa.

No que tange à formação universitária, os estudantes relataram transformações significativas em sua compreensão sobre infância e adolescência, direitos e práticas pedagógicas. A presença nos territórios e o exercício da mediação contribuíram para uma formação cidadã ampliada, alinhada às Diretrizes da Extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018), que preconizam a articulação entre teoria, prática e compromisso social. O projeto proporcionou vivências dificilmente produzidas em contextos exclusivamente teóricos, fortalecendo a consciência social dos futuros profissionais.

Educadores das instituições parceiras também relataram mudanças perceptíveis na convivência dos adolescentes após a intervenção, especialmente no aumento da cooperação e na expressão de sentimentos. Algumas instituições manifestaram, inclusive, o interesse em reorganizar seus espaços para fortalecer as práticas lúdicas no cotidiano.

Em síntese, a experiência demonstra que o brincar, quando assumido como direito e mediado por práticas sensíveis, constitui poderosa estratégia de desenvolvimento integral e fortalecimento de vínculos. Ao integrar universidade, território e cultura lúdica, a intervenção evidencia que o brincar é campo de cidadania e espaço de reparação simbólica, reafirmando que a defesa dos direitos da criança e do adolescente, especialmente no marco dos 35 anos do ECA, exige presença institucional, práticas concretas e ações que enfrentem as desigualdades estruturais.

Considerações finais

A experiência demonstrou a potência do brincar como eixo estruturante de práticas pedagógicas, políticas e sociais comprometidas com a proteção integral de crianças e adolescentes. Os resultados indicam que, quando devidamente valorizado, o brincar constitui uma linguagem privilegiada de expressão, convivência, elaboração emocional e produção de cultura infantojuvenil, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades.

A análise das intervenções revela que a ludicidade, mediada por estudantes universitários e desenvolvida em ambientes seguros e afetivos, favoreceu formas ampliadas de participação, significação e autoria. Esse princípio revelou-se central para

o êxito do projeto: o brincar só se converte em experiência de desenvolvimento quando sustentado por vínculos estáveis, mediação sensível e reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos ativos. Além disso, os resultados evidenciaram a capacidade da ação lúdica de promover avanços relevantes na linguagem, na criatividade, na convivência e nas competências socioemocionais. As atividades ampliaram repertórios expressivos e permitiram que os adolescentes criassem histórias, personagens e interpretações próprias.

Esse movimento dialoga com a compreensão de que a valorização do brincar, sobretudo em contextos de desigualdade, opera também como forma de resistência e de afirmação de direitos. Nessa perspectiva, a ludicidade é elemento constitutivo da cidadania infantojuvenil: não apenas acompanha o desenvolvimento humano, mas o funda; não apenas alegra o cotidiano, mas cria condições para que as crianças compreendam o mundo e nele se posicionem.

No plano institucional, o projeto fortaleceu vínculos entre universidade, escolas e instituições comunitárias, aproximando saberes, ampliando repertórios pedagógicos e construindo práticas intersetoriais alinhadas ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD). A extensão universitária, nesse cenário, assume papel estratégico ao articular ensino, pesquisa e intervenção em territórios vulnerabilizados.

A experiência relatada confirma essa concepção ao possibilitar que estudantes universitários vivenciassem situações reais de mediação, planejamento, escuta e convivência, ampliando seu compromisso com a infância, com os direitos humanos e com a transformação social. Os educadores das instituições parceiras também relataram mudanças significativas nas dinâmicas de convivência dos adolescentes, o que reforça o impacto imediato e concreto do projeto.

Do ponto de vista jurídico-político, o trabalho dialoga diretamente com o processo histórico de afirmação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Passados 35 anos de vigência, o ECA continua sendo marco civilizatório, mas sua efetividade exige vigilância permanente.

Os achados desta pesquisa-intervenção convergem com essa leitura: celebrar o ECA e seus 35 anos implica, também, afirmar a centralidade de práticas concretas que tornem seus princípios vivos no cotidiano das crianças e dos adolescentes. Os resultados apontam para três desdobramentos essenciais: (a) escolas, organizações sociais e universidades precisam incorporar o brincar não como atividade acessória, mas como fundamento curricular e prática estruturante do desenvolvimento integral; (b) as ações extensionistas mostram-se potentes para integrar teoria, prática e território, produzindo formação ética e socialmente comprometida para os estudantes; e (c) é urgente que municípios e estados consolidem políticas que criem ambientes seguros, espaços de convivência e projetos articuladores de educação, cultura, saúde e assistência social, especialmente em territórios vulnerabilizados.

Em síntese, o presente estudo demonstra que o brincar, quando promovido de maneira intencional, mediada e socialmente referenciada, torna-se dispositivo de proteção, convivência e dignidade. Ele contribui para afirmar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, fortalecer vínculos comunitários, ampliar aprendizagens e repertórios linguísticos, promover autonomia e protagonismo e ressignificar a presença da universidade nos territórios, construindo práticas coletivas capazes de enfrentar desigualdades históricas.

Promover o brincar, portanto, não é apenas proporcionar alegria: é um ato político de afirmação da vida, de defesa da infância e de compromisso ético com o futuro. É reconhecer que toda criança e todo adolescente merecem espaço para imaginar, criar, narrar, interagir e brincar, e que proteger esse direito é proteger a própria humanidade.

Referências

ARAÚJO, Mayara Luana Mendes de. O brincar como mediador das interações sociais na educação infantil: uma análise a partir da BNCC. **RCMOS – Revista Científica**

Multidisciplinar O Saber, São Paulo, ano 5, v. 1, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1312>. Acesso em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1312>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 dez. 2025.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Educação integral nas infâncias**: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Instituto C&A; Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/08/educacao-integral-nas-infancias-comprimido.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.

HERGESEL, João Paulo; SILVEIRA, Everton. Vozes e Letras na celebração dos 35 anos do ECA: difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente junto a estudantes de uma escola pública situada em território de vulnerabilidade social em Campinas/SP. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 14., 2025, Vila Velha. **Anais [...]**. Niterói: ANINTER-SH, no prelo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 21-40.

LEÃO, Dioneia Sanches; FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira; RAMOS, Sirlane de Jesus Damasceno. O significado das dimensões afetivas e emocionais nas interações de ensino aprendizagem na escola. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 204-226, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-204>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3477>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LIMA, Bruna Sales Alves de; LUVISCH, Harry David; CARONI, Lucca. ECA comemora 35 anos: um marco civilizatório de inspiração e influência para a proteção dos direitos da criança e do adolescente. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 5, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n5-205>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8731>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LIMA, Quêzia Noemi Santos de. O papel do brincar no desenvolvimento integral da criança: uma análise de atividade dentro da brinquedoteca. *In*: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10., 2024, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: SIP; UFAL, 2024. Disponível em: <https://grcmlesydpdcd.objectstorage.sa-saopaulo-1.oci.customer-oci.com/p/OQwcvnO-c63O08Gc2Kv4OTbJtti5ik60dguiDIyyQ0wuo5SWn-jHOLW9wNbylNql/n/grcmlesydpdcd/b/dtysppobjmmtbkp01/o/media/doity/submissoes/arti>

[go-18dbdf2f813b84a5cc9e45da027b1175a8b95532-segundo_arquivo.pdf](#). Acesso em: 4 dez. 2025.

OLIVEIRA, Sonia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira. Brinco, fantasio, mudo de nome e transgrido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 56-69, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199647>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/647>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ROLIM, Carmem Lúcia Artioli; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.440>. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/440>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, Ana Cristina Serafim da; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Fios soltos da Rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003185358>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/d3rnLL3KmZvCQBKJzn9f8nd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.