

O BRINCAR COMO TEMPO DA EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

PLAY AS A TIME FOR LANGUAGE EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL

Crislaine Dias Polceno ¹
Marilete Calegari Cardoso ²

Resumo: Há necessidade de dialogar acerca do brincar como experiência da linguagem na infância, pois essa se encontra cada vez mais suprimida, no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, em decorrência do conhecimento formalizado e da desaparecimento das infâncias. Este artigo propõe analisar e refletir acerca do brincar como tempo da experiência de linguagem, a partir de um estudo de cunho etnográfico, realizado numa escola pública de Jequié, Bahia. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método de cunho etnográfico, tendo suas raízes ancoradas na perspectiva histórico-cultural. Compreendemos que a escola possui um caráter de formação integral com uma função humanizadora, assim no cotidiano infantil, dentro das escolas, a brincadeira surge como uma possibilidade para as crianças se expressarem, permitindo-lhes práticas efetivas de aprendizagens por meio da experiência.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Experiência. Linguagem. Ensino fundamental.

Abstract: There is a need to talk about play as a language experience of childhood, which is increasingly suppressed in the transition from preschool to primary school, because of formalized knowledge and the disappearance of childhoods. This article aims to analyze and reflect on play as a time of language experience, based on an ethnographic study conducted in a public school in Jequié, Bahia. This is a qualitative study using an ethnographic method, with its roots anchored in the cultural-historical perspective. We understand that school has the character of integral formation with a humanizing function, so in children's daily lives within schools, play emerges as a possibility for children to express themselves, allowing them effective learning practices through experience.

Keywords: Play. Children. Experience. Language. Elementary School.

- ¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Prefeitura de Vitória da Conquista/BA. Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed/UESB, linha de pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância GEPELINF/CNPq. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0515069387388924>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8488-1436>. E-mail: crdpolceno@gmail.com
- ² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEGed/UESB). Coordenadora do GEPELINF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3527762185893794>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4088-8249>. E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br

Introdução

Há a necessidade de dialogar acerca do brincar por sublimidade, enquanto tempo da experiência de linguagem na infância, a qual se encontra cada vez mais suprimida, nas etapas da Educação Infantil, doravante EI, para o ensino fundamental, em decorrência do conhecimento formalizado e da desaparecimento das infâncias. Essa aniquilação acaba criando problemas, na medida em que a potência de experimentar é encarcerada por práticas de escolarização e do disciplinamento dos corpos (Cardoso; Santos; Jesus, 2021).

Em nossos estudos, temos percebido que o brincar vem crescendo nas atuais pesquisas internacionais e nacionais, sendo reconhecido como uma linguagem, isto é, a primeira forma de produzir cultura (Brougère, 1998, 2006, 2012; Friedmann, 2013, dentre outros). Sob a perspectiva sociocultural, Gilles Brougère (1998, p.196) destaca o brincar como uma experiência que potencializa o uso da linguagem, e, neste sentido, “[...] dá possibilidade à criança de ter coragem para pensar, falar, e talvez de ser verdadeiramente ela mesma”. Trata-se de uma atividade impregnada de valores e concepções do mundo de determinada cultura, portanto, suporte de aprendizagem (Brougère, 2006). Em outras palavras, a criança experimenta múltiplas linguagens da vida ao brincar, “[...] já que a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos” (Friedmann, 2013, p. 63).

No entanto, com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a qual alterou a idade de ingresso no Ensino Fundamental I para seis anos, o brincar nos espaços escolares, durante a transição entre as duas etapas, tem enfrentado grandes desafios, tornando-se objeto de estudo no campo educacional. A transição da educação infantil para o ensino fundamental é carregada de novos desafios para as crianças, pois é um novo espaço, um novo cotidiano, com novos professores e novas relações. Contudo, as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam que o Ensino Fundamental tem “[...] muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes [...]” (Brasil, 2013, p. 121).

De igual modo, compreendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem na EI são caracterizados pela interação e pelas situações lúdicas direcionadas ao brincar livre e/ou ao brincar espontâneo, assim como as atividades lúdicas mediadas pelo professor fomentam a aprendizagem e desenvolvimento da imaginação, do movimento e da linguagem. Esse caráter lúdico que está presente na Educação Infantil tem o intuito e o potencial de tornar as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e envolventes (Brasil, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, p. 36) afirma o brincar como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança”, bem como os campos de experiência que devem ser explorados (Brasil, 2017, p. 40). Todavia, no Ensino Fundamental, a BNCC não traz um destaque para este tipo de linguagem; mas, o que vemos é que há uma preocupação com a aquisição da linguagem, sob o domínio da leitura e da escrita. Esse problema foi destacado por Magda Soares (2017), em seu parecer crítico sobre a BNCC, na qual a autora evidencia certa inconsistência no texto sobre o campo “Linguagem e imaginação”. Para a autora, o Ensino Fundamental é diretamente afetado, uma vez que perde o caráter lúdico. Ou seja, “[...] a brincadeira espontânea, que é a linguagem da criança por sublimidade, se encontra cada vez mais suprimida, em decorrência de sua oposição ao mundo do trabalho e da produção” (Cardoso, 2018, p. 31).

As nossas observações cotidianas e nossos estudos vêm nos deixando ver que as práticas lúdicas, recorrentemente, nas escolas estão alinhadas como artifício pedagógico, um tipo de atividade ou um recurso para seduzir a criança, comumente denominado de “jogo didático ou educativo”, como mecanismo facilitador da aprendizagem. Esta prática lúdica trata-se de um engodo: seduzir a criança “[...] para fazê-la trabalhar, sem que se dê conta realmente disso [...], o trabalho deve se assemelhar, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se trata de um jogo, só guarda sua aparência” (Brougère, 1998, p. 55). Além disso, há a marginalização da brincadeira como forma de “[...] premiação, utilizada tanto pelos professores quanto pelos familiares, como recompensa depois que as obrigações tenham sido cumpridas pelas crianças”.

A complexidade da questão sobleva quando a criança ingressa nos anos iniciais do ensino

fundamental, visto que ela se depara com novas demandas, pois suas atividades diárias passam a ser direcionadas para a alfabetização, uma das primeiras exigências sociais. Conseqüentemente, os horários de brincadeiras são reduzidos, abrindo espaço para atividades mais monótonas, porque “[...] não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (Borba, 2007 p. 35).

Diante desse contexto, este artigo se propõe a analisar e refletir sobre o brincar como tempo da experiência de linguagem, a partir de um estudo de cunho etnográfico realizado numa determinada escola da rede Municipal de Jequié – Bahia, por meio de olhar e escuta sensíveis para as narrativas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental acerca de suas experiências com o brincar.

Neste estudo, seguindo as questões éticas das pesquisas com crianças, tivemos como intuito destacar as suas falas, ações, preferências, cotidiano no espaço e, ao mesmo tempo, proteger a sua imagem e identidade. Destacamos que em alguns momentos, ao trazer os diálogos, optamos por utilizar nomes de personagens fictícios que apareciam em seu material escolar, bem como personagens de desenhos infantis.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método de cunho etnográfico, tendo suas raízes ancoradas na perspectiva histórico-cultural. É uma abordagem qualitativa, pois não buscamos expressar por números os fatos, nem utilizar dados estatísticos, mas contribuir para o conhecimento sobre a realidade e seus fenômenos do cotidiano. De acordo com Godoy (1996), “[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (Godoy, 1996, p. 58).

A pesquisa do tipo etnográfico foi elaborada por antropólogos para os estudos da sociedade e cultura. Nos últimos anos, no campo da educação, este método tem sido utilizado para compreender os contextos educacionais. Para André (1995), este método de pesquisa, “que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 1995, p. 34). Dessa forma, a pesquisa de cunho etnográfico nos possibilita a inserção em um contexto a fim de conhecer os espaços, as culturas e as vivências de grupos e comunidades.

De acordo com a referida autora (1995),

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 1995, p. 34).

Como suporte ao método de pesquisa supracitado, utilizamos a observação participante e o diário de campo como técnicas de coleta. A observação foi essencial em nossa pesquisa, pois nos possibilitou proximidades com os participantes da pesquisa. Além disso, a observação com participação do observador auxiliou na compreensão de determinados contextos e de situações que ocorreram. Sendo assim, a observação participante é uma das técnicas indispensáveis no trabalho etnográfico, uma vez que permite coletar informações sobre os atores sociais da pesquisa. Escolhemos essa técnica em razão de, nos estudos com crianças, ser difícil pesquisar sem adentrar nos laços, nas brincadeiras, nos diálogos, nas perguntas e nas situações (Martins Filho; Barbosa, 2010).

A instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo foi uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié, situada na região sudoeste do Estado da Bahia, que atende crianças do 1º, 2º e 3º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental I¹. Optamos por manter,

1 É indispensável destacar que, até o período em que esta pesquisa foi desenvolvida, a instituição precisou

neste trabalho, a escola em anonimato, uma vez que buscamos compreender o brincar das crianças frente à transição, e não a escola em si (apesar de ser um espaço importante para a realização da nossa pesquisa). Nesse viés, partindo dos estudos de Criança e Infância, procuramos evidenciar suas falas, seus atos, o cotidiano, seus movimentos e suas preferências. Ou seja, como os participantes da pesquisa são as crianças, procuramos destacar e dar espaço às suas ações. A turma observada possui 25 crianças matriculadas. São crianças com a idade entre 6 e 7 anos.

O brincar enquanto linguagem da criança: experiência em uma escola municipal de Jequié/BA

O brincar é uma atividade dotada de significações, sendo uma forma de comunicação e interpretação do mundo que rodeia. Ao adentrar na ação lúdica, as crianças ampliam seu conhecimento, expõem sua visão com suas brincadeiras, seja com o brinquedo, com um jogo ou com as diversas brincadeiras construídas culturalmente e passadas de geração para geração. Assim, no seu ato de brincar, a criança reinterpreta e ressignifica o mundo do adulto e as ações por eles produzidas a partir das suas próprias demandas.

Diversos estudos já apontam o lúdico presente em nossas vidas desde que existimos. Nessa perspectiva, podemos considerar o lúdico como parte constituinte da nossa cultura e história, entretanto, apesar dos jogos, brinquedos e brincadeiras fazerem parte da nossa história, estes não são inatos ao ser humano, e sim desenvolvidos e praticados por eles.

O brincar é uma característica da infância. Desde muito cedo, a criança está inserida em um contexto social, seus comportamentos são reflexos desse meio. Conforme Kishimoto (2002), a brincadeira também está associada à uma forma de linguagem, por meio de seus gestos, palavras, sorrisos, gritos, choros, movimentos, silêncios. “Tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas”, e isto, para a autora, ocorre porque “[...] a brincadeira tem papel preponderante do ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo” (Kishimoto, 2002, p. 151).

A brincadeira é uma aprendizagem social. Não existe na criança uma brincadeira natural e inata, toda brincadeira é um processo resultante de uma determinada cultura. Se aprende a brincar. Nas palavras de Brougère, o “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outros, necessita de aprendizagem” (Brougère, 2008, p. 20). A criança aprende pelo experienciar, em contato com o outro ou com o meio à sua volta. Portanto, o brincar é uma linguagem caracterizada pelas experiências que se vivencia no dia a dia.

Conforme Brougère (2012, p. 15), “[...] a aprendizagem na vida cotidiana não é necessariamente intencional e nem mesmo sempre consciente; é informal, implícita e incidente”. A aprendizagem é social, por isso a criança ou o adulto aprende, sem se dar conta das lógicas cotidianas, as maneiras de fazer coisas ou estabelecer relações (cumprimentar, interagir, organizar e demais produções comuns). Nesse sentido, o brincar espontâneo da criança, consoante Fernández (2001, p. 71), “[...] não é só produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante”. É observando, conhecendo, reconhecendo, tocando e sentindo, manipulando e experienciando, que a criança vai construindo seu conhecimento. Entendemos, portanto, que o brincar é um espaço privilegiado que potencializa as inúmeras aprendizagens infantis, proporcionando, desse modo, às crianças oportunidades de serem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

O primeiro contato com a rotina – “ei, tu vai ser nossa professora, é?”

Após ter conversado com a professora, fui levada à sala de aula. O primeiro contato foi marcado pelos olhares voltados para mim. Pareciam se perguntar “quem é ela?”. A professora

regente pediu silêncio para fazerem a oração, em seguida cantaram a cantiga “boa tarde, coleguinhas”. Enquanto cantávamos – eles muito empolgados e cheios de risos – os olhares ainda corriam pela sala de aula e se voltavam para mim. Em seguida, fui apresentada pela professora, que pediu que as crianças, uma a uma, se apresentassem e me dessem as boas-vindas. Após elas terem se apresentado, foi a minha vez de falar o motivo pelo qual estava ali. Expliquei que estaria na sala com eles por um tempo para aprender sobre as brincadeiras deles, queria conhecê-los, participar da rotina e que era um prazer ser recebida por eles. Logo depois me sentei próximo a porta, no fundo da sala. O recreio neste dia foi na sala de aula, e eu fiquei sentada observando enquanto brincavam de pega-pega, esconde-esconde, pique-alto. Em alguns momentos, percebi o quanto queriam estar lá fora brincando, a sala era muito pequena e, devido às carteiras, não dava para correr muito. Olhavam pela janela e conversavam com as crianças do 3º ano. Em determinado momento, Anna se aproxima.

Anna: ei, tu vai ser nossa professora, é?

Pesquisadora: Eu ainda não sou professora, mas logo serei. Estou pesquisando sobre o brincar na turma de vocês. Por isso, vou ficar um tempinho aqui, observando as brincadeiras e ajudando no que precisarem.

Ela olhou para Jasmim e sorriu, foram brincar de pega-pega novamente. (Diário de campo, 07/2022).

A chegada de um estranho, como podemos perceber no relato acima, pode causar diversas reações, inquietações, curiosidades e interesses no ambiente escolar, sobretudo em uma turma do 1º ano, que já está vivenciando uma transição entre etapas. Essas singularidades refletem a dinâmica complexa e emocionante que ocorre quando um elemento novo é introduzido em um ambiente escolar. Assim, a princípio buscamos evidenciar o cotidiano das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

O horário de chegada dos alunos e professores é geralmente entre 13h e 13h15. Durante o período em que os professores ainda não chegaram, as crianças costumam se envolver em brincadeiras, tanto na sala de aula quanto no pátio próximo à área externa da escola. Essas brincadeiras incluem atividades como pega-pega, pique-alto e correr, caracterizando momentos de descontração e diversão. Em alguns momentos, este brincar era na sala de aula com brinquedos que alguns levavam para a escola (*cards*, carrinhos, *slimes*, bonecas, acessórios), trocas de figurinhas de caderno e criação de acessórios (como pulseiras feitas de papel).

Com a chegada da professora, as crianças retornavam à sala de aula e aguardavam o momento da acolhida, situação em que ocorria uma interação inicial para organizar o início das atividades. Em seguida, sentavam-se e recebiam a primeira atividade, geralmente impressa, para realizar. Após a conclusão dessa atividade, a professora distribuía uma segunda atividade. As crianças utilizavam 30 minutos para o lanche e recreação (15h – 15h30min). Conforme destacado, a escola, por ser um espaço temporário e residencial, não possui espaço suficiente para ter uma cantina ampla, por isso as crianças fazem a refeição em sala de aula.

A recreação também era afetada pela falta de espaço na escola. Devido a essa limitação, as crianças do 1º e 2º ano tinham dias diferentes para brincarem no espaço externo, em comparação com as crianças do 3º ano. Em um dia, as turmas do 1º e 2º ano tinham a recreação na sala de aula, enquanto a turma do 3º ano aproveitava a área externa. No dia seguinte, os papéis eram invertidos, e a turma do 3º ano tinha a recreação em sala de aula, permitindo que as turmas do 1º e 2º ano utilizassem o espaço externo, como podemos ver na Tabela 1:

Tabela 1. Exemplo de organização da recreação na área externa

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
3º ano	1º e 2º ano	3º ano	1º e 2º ano	3º ano
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1º e 2º ano	3º ano	1º e 2º ano	3º ano	1º e 2º ano

Fonte: Elaboração própria, construída por meio das observações (2023).

A escolha dessa opção foi feita pela equipe de docentes e gestores, visando assegurar que todas as turmas tivessem tempo para utilizar a área externa. No entanto, em diversas ocasiões, percebemos o desejo das crianças de estarem juntas, interagindo e brincando. Durante os momentos de recreação na sala de aula, algumas crianças se posicionaram junto às janelas para conversar com colegas do 3º ano, especialmente aquelas que tinham irmãos ou primos em outras turmas. Essa particularidade da recreação resultava em conversas e compartilhamento de brinquedos através das janelas.

A duração da recreação era de 30 minutos, que eram divididos entre o tempo destinado ao lanche e ao momento de brincadeiras. Devido a essa distribuição de tempo, era comum que as crianças não conseguissem aproveitar todo o tempo programado para a recreação. Após esse período, elas retornavam para a sala de aula. Enquanto a professora organizava a próxima atividade, as crianças tinham a oportunidade de ir ao banheiro e/ou beber água, geralmente saindo em duplas, o que tomava cerca de 10 a 15 minutos. Posteriormente, recebiam a atividade 03, às vezes um desenho para colorir. Enquanto trabalhavam nas atividades, a professora corrigia e colava os trabalhos nos cadernos para depois entregá-los aos alunos, que aguardavam a chegada dos responsáveis.

O brincar na sala de aula - “pró, pega a caixa de brinquedo ali em cima!”

Elsa: Pró, pega a caixa de brinquedos ali em cima

Pesquisadora: Aquela?

Elsa: Sim.

Subi na cadeira e peguei a caixa em cima do armário de materiais da sala. No momento em que coloquei ao chão, as crianças ficaram em volta para escolherem os brinquedos.

Polly e Hugo se sentaram no cantinho da sala e estavam brincando com o jogo da memória que pegaram na caixa de brinquedos. Aproximei-me curiosamente.

Pesquisadora: Vocês estão brincando de que?

Polly: Jogo de memória. Respondeu-me rindo, olhando para o Hugo.

Pesquisadora: Como é esse jogo?

Polly - Os desenhos ficam para baixo, daí você vai pegando e se for igual você continua.

No momento, ela acertou as peças do jogo e sorriu para mim. Hugo, participando da conversa, disse: mas se perder é a vez do outro, sabe?

Pesquisadora: Ah, então tem que ter bastante cuidado na hora de escolher qual vai virar, né?

Eles balançaram a cabeça mostrando estarem atentos à próxima escolha da Polly.

Levantei-me neste momento e fui observar outras brincadeiras na sala.

(Diário de campo, 07/22).

As singularidades das crianças que estão no 1º ano do EF são diversas, bem como as possibilidades criadas por elas para garantir as vivências com seus pares. Para brincarem na recreação,

algumas levam seus próprios brinquedos, manuseiam os brinquedos disponíveis na sala de aula, outras participam de brincadeiras e jogos. Estar na sala de aula observando as crianças brincar é aprender diversas possibilidades de algumas e perceber as reinvenções de outras. As crianças buscam formas e possibilidades para garantir o momento lúdico na escola, seja individualmente ou em pares. Durante as observações, são perceptíveis o companheirismo e a cumplicidade entre elas. Quando uma criança traz um brinquedo de casa, não hesita em emprestá-lo ao colega que pede. Em algumas ocasiões, a própria criança que trouxe o brinquedo não o utiliza durante a tarde, mas permite que os outros brinquem com ele, resultando em relações afetuosas e momentos de diversão compartilhados.

Juntas, ensinam umas às outras, lidam com a frustração de perder em determinadas brincadeiras e resolvem os problemas que surgem em situações singulares. Esses momentos de interação e brincadeira contribuem para o desenvolvimento social e emocional das crianças, além de fortalecerem os laços de amizade e colaboração. De acordo com Borba (2005), quando as crianças brincam em grupo, estão negociando entre si para compreender os significados partilhados. Nesse sentido, os “[...] problemas que surgem nas interações entre elas geram argumentações, alternativas de ações, partilha de objetos, papéis e espaço físico, atitudes de cooperação com vistas a resolver os conflitos e a seguir o fluxo das interações” (Borba, 2005, p. 219). Contudo, diante de diversos fatores que influenciam a recreação em sala de aula, as crianças não se limitam aos brinquedos.

Durante as observações, percebemos as muitas possibilidades criadas pelas crianças para brincarem. Possibilidades estas que vão para além de uma descarga de energia ou descontração: as crianças aprendem, e essa aprendizagem não é só direcionada à aquisição de conhecimentos escolares, é uma aprendizagem para a vida. A exemplo, as brincadeiras de pique, que são brincadeiras tradicionais passadas de geração a geração, envolvem regras e conhecimento do espaço, favorecendo no desenvolvimento motor. De acordo com Borba (2007, p. 41), durante o brincar, as crianças “[...] vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras”.

É nessa interação que vão compreendendo os saberes e os valores necessários para a vida em sociedade, contribuindo para seu percurso formativo. Nesse brincar, elas se tornam protagonistas do processo e dos espaços, fazendo escolhas, recriando o mundo à sua volta e contribuindo ativamente na sociedade. Nesse sentido, destacamos o brincar como indispensável para o cotidiano das crianças, como um direito que deve ser assegurado, pois permite que a criança compreenda o mundo em que vive.

Nesse ínterim, compreendemos que o brincar auxilia na compreensão das regras existentes na sociedade, colaborando para a vida harmônica com o outro. Outrossim, podemos enfatizar que as brincadeiras favorecem a percepção da realidade e da cultura onde a criança está inserida. Sendo assim, consideramos que a escola deve possibilitar tempos e espaços para o brincar e o aprender, destacando as aprendizagens informais para a vida. Segundo Kishimoto (2017), o brincar e o aprender compartilham a mesma raiz, pois ambos envolvem o protagonismo infantil. Assim, para a criança aprender, ela precisa se envolver e ter autonomia naquele processo, bem como no brincar. Neste último, a criança precisa “mergulhar” na ação lúdica e ser protagonista do seu brincar.

Em algumas situações, o brincar na sala de aula não ocorreu apenas no horário da recreação. Entre términos de atividades e a entrega de outras, havia momentos em que as crianças se aproveitavam do pequeno tempo livre para traçarem possibilidades de brincadeiras.

Depois de terem feito a atividade, as meninas aproveitaram o tempo livre para brincar de “jogar o estojo”. Logo após, a professora pediu que se sentassem. Não demorou muito para elas iniciarem as brincadeiras novamente. Enquanto me aproximava delas, *perguntei: como que brinca?*

Jasmim: é assim, pró, você vai jogando e quando cair em pé você vai contando.

Pesquisadora: nossa, deve ser difícil, né? Mas como é que ganha?

Jasmim: ué, ganha quem fizer 10 vezes.

Observei que elas estavam contando toda vez que o estojo caía virado para cima. Jasmim conseguiu rapidamente, enquanto Anna parecia estar se frustrando por não ter conseguido ainda. Em seguida, todos começaram a incentivá-la, dizendo que faltava pouco, em seguida, ela conseguiu fazer as 10 pontuações, de acordo com a regra.

Observei que, apesar da Jasmim ter conseguido antes que Anna, não havia uma regra evidenciando que o ganhador era quem conseguisse a pontuação primeiro. No fim, Jasmim declarou que ambas haviam ganhado, pois as duas conseguiram fazer os 10 pontos (independentemente do quanto demorou). Em seguida, as demais crianças estavam brincando também.

Nesse momento, fui dando espaço e me sentei.

Ao fundo escutei a professora dizer: *“Não pode deixar vocês sem aula um minuto sequer” (Diário de campo, 28/07/2022).*

Essa situação nos mostra o quanto brincar com o outro tem um potencial de ajudar na criação de vínculos, na empatia, na autoestima da criança. Quando ela brinca com seus pares, que compreendem suas frustrações, o ambiente escolar se torna um espaço de convivência, interação e potencialidades. Consideramos, portanto, essa interação CRIANÇA-CRIANÇA um dos caminhos para a superação das rupturas e descontinuidades nesse processo de transição, pois as crianças utilizam de meios próprios para ajudar uns aos outros. Por esse motivo é tão importante o brincar para além do momento da recreação: é necessário um planejamento que contemple essa interação entre pares em sala de aula. A preocupação de Jasmim para ajudar Anna a alcançar a pontuação preestabelecida por elas corrobora com este fato.

Contudo, alguns educadores não compreendem a ação do brincar como algo positivo em sala de aula, resultando em repulsão quando acontece, pois foge do seu planejamento. Em contrapartida, cabe salientar que a brincadeira espontânea é essencial para a formação integral do ser humano; como educadores, precisamos de uma formação que envolva o lúdico e a criatividade. Afinal, um educador que brinca compreende a importância desse ato para a criança e integra essa ação em seu planejamento. Bomtempo (2005) contribui para entendermos esta questão. Segundo a autora,

[...] os professores não recebem formação que os capacitem a entender o tipo de aprendizagem que provém do uso bem empregado das brincadeiras e da oportunidade de brincar; ou seja, a formação deles não é eficiente para isso. Por isso a dificuldade de inserir o brincar no currículo. Na verdade, precisariam entrar no universo de brincadeiras das crianças. Costumo dizer que, quando lidamos com crianças, não podemos ter olhar de adulto. Devemos ter o olhar da criança, devemos olhá-la como criança, do contrário, não iremos entendê-la (Bomtempo, 2005, p. 46).

Assim, o educador que não teve a oportunidade de vivenciar uma formação sensível e lúdica, que não brinca ou não observa as crianças durante suas brincadeiras, pode acabar restringindo o brincar na sala de aula. Esses educadores podem considerar o brincar livre como mera bagunça, sem compreender a importância dessa atividade tão presente no cotidiano das crianças. Como resultado, acabam limitando o brincar apenas aos momentos específicos de recreação, não permitindo que ele seja integrado de forma significativa na rotina.

O brincar no espaço externo - “pró, hoje a gente vai lá pra fora?”

Pouco antes do recreio, um adulto entra na sala pedindo para as crianças fazerem mais silêncio, pois estavam incomodando a turminha ao lado. A professora avisa que se continuarem desse jeito, tiraria as crianças da escala de brincar na área externa, deixando-as apenas com o recreio na sala de aula. As crianças ficam quietas e continuam a atividade.

Alguns minutos depois, iniciam-se as perguntas:

Max: “Pró, a gente vai lá pra fora?”

Professora: Sim, o recreio será lá fora hoje.

Cerca de 5 minutos depois, *Anna* pergunta: “pró, o recreio vai ser lá fora hoje?”

A professora novamente responde que sim.

Alguns minutos depois, *James* pergunta: “Pró, hoje o recreio vai ser aqui dentro ou lá fora?”

Novamente, a professora responde que seria lá fora e que já estava perto da hora.

Essas perguntas em curto espaço de tempo evidenciam a insegurança das crianças em perder o – curto – tempo que tinham lá fora, visto que pouco antes a professora havia dito que, se continuassem do jeito que estavam, iria tirar a turma da escala do recreio no espaço externo e ficariam apenas na sala (Diário de campo, 02/08/2022).

A recreação na área externa é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. Portanto, ouvir que poderiam perder este momento, deixava-os inseguros. E, de fato, brincar “lá fora”, como sempre diziam, os permitiam diversas brincadeiras livres com um espaço para além de quatro paredes (sala de aula).

A turma do 1º ano tinha contato direto com as turmas do 2º ano, pois ambos compartilhavam o mesmo dia na escala. As brincadeiras percebidas na área externa eram: Polícia e ladrão; Pega-pega; Pique-alto; Escorregar no pátio; Pique-gelo; Lutinha.

Apesar de algumas brincadeiras dentro da sala e na área externa serem as mesmas, há outros fatores que contribuem para potencialização do brincar: a interação com outras turmas e o movimento espontâneo. Quando as crianças estavam na recreação na área externa, mantinham contato com as crianças de duas outras turmas, 2ª A e 2ª B. Nestas outras turmas, havia primos, vizinhos, irmãos, o que fazia desse momento muito mais empolgante e divertido para elas, como também mais seguro.

Ben chegou perto de mim e ficou ao meu lado.

Pesquisadora: *Não vai brincar com os colegas?*

Ben: *agora não. Eu tô esperando meu irmão e o amigo dele que é da sala 9. Sabe, porque antes eu não brincava, porque sentia falta da minha mãe. Agora eu brinco com eles. Eu gosto de brincar com eles só.*

Logo em seguida, Ben saiu correndo para brincar com as duas outras crianças que haviam acabado de lanchar (Diário de campo, 26/08/22).

Ben: *pró, eu não gosto de brincar dessa brincadeira.*

Pesquisadora: *não? Por quê?*

Ben: *porque eles podem jogar e machucar aqui (mostrou um pouco acima da sobancelha).* Depois, ele me explica do que realmente gosta de brincar no recreio: *lembra da brincadeira com meu irmão ontem?*

Pesquisadora: *sim, você, ele e o amigo da sala dele, não foi?*

Ben: *então, eu e ele e o amigo dele tava brincando de polícia e ladrão. Quem é polícia pega o ladrão e coloca na parede, e ficamos assim (mostrou como era) (Diário de campo, 27/07/2022).*

O diálogo com Ben mostra que as crianças do primeiro ano, muitas vezes, se sentem inseguras ou com saudade da família, isso porque esse é um espaço novo, com novas crianças, novos professores, novas regras etc. No caso de Ben, ele tem irmãos na escola e em todas as recreações, seja na sala de aula ou na área externa, assim, ele brincava com um dos irmãos e com o outro colega, isso permitia que ele se sentisse mais seguro ao lado destes, mesmo com saudade dos seus pais. Por este motivo, o vínculo e a interação com o outro é tão importante. Quando brincam juntas, as crianças interagem, fortalecem os vínculos e criam outros. A brincadeira, portanto, torna-se um meio em que a criança consegue confrontar suas frustrações, medos e inseguranças, fortalecendo sua autoestima.

Na segunda anotação do diário de campo, Ben destaca o seu medo de machucar-se com as brincadeiras que envolvem correr, pois era muito comum, durante esses 30 minutos da recreação, ouvir frases como: “corre devagar”, “cuidado”, “para de correr, vai brincar com outra coisa”, “não sobe aí, desce daí”, “vocês não cansam?”. As crianças sempre escutam repreensão durante a recreação devido a suas brincadeiras espontâneas, como na situação abaixo:

Valente chega perto da professora com as outras colegas e diz que machucou a boca.

Professora: também, né? Não dá para ficar correndo o tempo todo.

Anna responde: mas a gente só tá brincando, pró. Olha como estamos (pega a mão da professora e passa no rosto com suor).

Depois saem correndo e continuam brincando de pega-pega. (Diário de campo, 03/08/2022).

A partir do diálogo acima, evidenciamos a importância do movimento. O brincar livre é uma ação iniciada e conduzida pela criança, que a convida para verbos como: correr, pular, subir, descer, recriar, reinventar, interpretar, imaginar, socializar. São verbos que fazem parte do cotidiano do brincar infantil. Luckesi (2015) destaca que a criança aprende pelo movimento, e que as ações que o adulto consegue hoje realizar facilmente é porque quando criança ele praticava, a exemplo o andar em linha reta, ter equilíbrio. Portanto, consideramos o brincar livre essencial para o desenvolvimento motor da criança, pois a convida para a ação lúdica. Para o autor,

[...] brincar é uma atividade própria das crianças e, por isso, elas aprendem brincando: brincam de correr, de dar saltos, de fazer curvas, de escorregar, de falar, de brigar, de comer e dar comidinha às bonecas, de maternar, de paternar, de esconder-se, de lutar, de nadar, de andar, e, de tudo o mais que se possa elencar. A criança aprende brincando, portanto, pela ação (Luckesi, 2015, p. 133).

Por conseguinte, consideramos o brincar uma linguagem expressiva da infância, por meio do qual a criança demonstra seus medos, anseios, desejos, sua alegria, tristeza, seu conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca. Assim, a criança aprende brincando por suas ações. Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que cria uma Zona de desenvolvimento proximal – ZPD, que é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

Em suma, é na brincadeira e na interação com o outro que a criança cria hipóteses, soluciona problemas, compreende e detém conceitos. De acordo com o autor, a brincadeira cria essa ZPD, uma

vez que a criança “[...] se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1991, p. 63). Assim, destacamos a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, para as aprendizagens formais e informais – ações da vida cotidiana (Cardoso, 2018). No brincar, a imaginação da criança é aguçada, podendo, assim, reinterpretar o mundo à sua volta a partir dos seus próprios objetivos, demandas e situações vivenciadas. Nesse sentido, as aprendizagens são potencializadas, e novas vão se consolidando, logo, podemos dizer que a criança aprende enquanto brinca.

Os momentos de recreação, na área externa, não se tratam apenas de um momento de descarga de energia, de distração ou de simples “corre, corre”. A autora Léa Tiriba (2018, p. 11) afirma que “[...] as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”. E assim compreendemos. O brincar “lá fora” é carregado de significados para estas crianças, é ser livre, por brincar livremente em um fluxo espontâneo, mesmo sendo em espaço pequeno como o pátio. É ter amigos, colegas, vizinhos da sala ao lado juntos, compartilhando as suas preferências, é um espaço que potencializa o imaginar, o compartilhar, o experimentar as vivências com o outro ou até mesmo sozinho, se conhecendo, conhecendo o espaço e assim criar um sentimento e conexão de pertencimento daquele lugar.

Compreender que a criança é protagonista no processo escolar é essencial. Nesse sentido, o brincar assume um papel fundamental, pois é uma característica intrínseca da infância. O professor precisa incorporar em sua prática pedagógica um planejamento que englobe não apenas o ensino lúdico, mas também momentos para brincadeiras, jogos, o brincar livre e espontâneo, seja individualmente ou em pares. Ao permitir o brincar livre e/ou espontâneo, o educador promove o desenvolvimento integral da criança. Destacamos, portanto, a importância do olhar sensível do professor. Um olhar sensível e investigativo. Esta sensibilidade possibilita ao docente compreender as microssituações que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Nessas situações, a criança recria o mundo por meio de relações simbólicas, o que estimula sua imaginação e criatividade. Dessa maneira, o educador que compreende o brincar como um direito essencial da criança se torna um facilitador de aprendizagens significativas.

A experiência do brincar espontâneo e as culturas infantis

Tom levou um brinquedo. Eram minis trombones encaixáveis. Elsa pede para brincar, e Tom permite. Com os minis trombones em mãos, aos poucos ela vai encaixando em cada dedo.

*Pesquisadora: nossa, que legal. Eles são coloridos. O que são?
Elsa respondeu: são minhas unhas, pró.*

Ela ria para a colega. Vendo o celular em minha mão, continuou: *Tira uma foto das minhas unhas, pró.*

Eu tirei e mostrei a ela como a foto ficou.

Elas continuaram rindo e em seguida foram brincar (Diário de campo, 01/08/2022).

Como podemos perceber, a partir das anotações do diário de campo, no brincar, as crianças moldam os objetos (brinquedos, materiais não-estruturados, utensílios) conforme o interesse próprio, objetivando os resultados por elas imaginados. Nesse contexto, o brinquedo “minis trombones” para Elsa não é utilizado da maneira convencional, mas sim como unhas, demonstrando como ela dá novos significados aos objetos que tem em mãos.

Essa capacidade de transformar objetos e dar-lhes novos usos reflete a potência da imaginação e criatividade presentes no brincar infantil. Ao brincar, as crianças têm a liberdade de criar cenários, histórias e personagens, permitindo-lhes expressar suas ideias e sentimentos de maneira lúdica e simbólica. Esse processo de transformação e recriação dos objetos revela como o brincar é uma atividade rica em possibilidades e como as crianças podem desenvolver suas habilidades cognitivas e criativas através dessa prática.

Outrossim, a todo momento, as crianças estão em contato com o mundo adulto, com

cotidiano, com ações e feitos, assim, a cultura lúdica não é construída isoladamente entre as crianças. Trata-se, portanto, das ações da cultura adulta que são presenciadas pelas crianças e das interações com o meio no qual elas estão inseridas; as crianças não reproduzem a cultura do adulto, elas reinterpretam, reinventam e ressignificam a partir dos seus próprios olhares. Corroborando, Brougère (2008) destaca que:

[...] a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vai pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente (Brougère, 2008, p. 28).

Para compreender o brincar em sua totalidade, é essencial ter um olhar atento e sensível para a cultura lúdica e às vivências das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, pois o brincar continua presente nessa nova etapa escolar. Nesse viés, mesmo com todas as implicações, restrições e limitações de tempo e espaço, as crianças, com seus pares, tentam encontrar tempo e meios para vivenciarem a cultura lúdica, ainda que seja por um curto tempo.

Ao destacar as discussões do brincar como uma linguagem da criança, evidenciamos que elas se comunicam de diferentes formas. Nessa linguagem do brincar, percebemos as ações e experiências que potencializam a criatividade, imaginação e aprendizagem. Essas ações envolvem gestos, expressões corporais, o uso simbólico dos objetos à sua volta, as relações com os pares, com o brinquedo ou material não estruturado, além do movimento do corpo e as representações da vida cotidiana. Por intermédio dessa linguagem, a criança traz à tona conflitos, as relações e as situações reais que vivenciam ou vivenciaram, expressando-se de forma singular.

Portanto, é importante compreender o brincar não apenas como um meio para o desenvolvimento da linguagem, mas sim como uma linguagem da experiência, a qual promove a formação integral da criança e sua participação ativa na sociedade, como cidadã, produtora de culturas e agente de sua própria história, dotada de direitos.

Cardoso (2018) evidencia o brincar livre e espontâneo como um fenômeno cultural no qual “[...] pela brincadeira livre, as crianças trazem em seu enredo a performance da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente [...]” (Cardoso, 2018, p. 80). Portanto, compreendemos o brincar livre como um espaço de reinvenção, não como uma cópia, mas uma releitura a partir dos seus próprios olhares, objetivos e preocupações. A criança, enquanto brinca espontaneamente, protagoniza seguindo sua própria imaginação e motivação para a situação criada e conduzida por ela ou por seus pares. Dessa maneira, protagonizam de forma livre seus papéis, reinterpretando as ações feitas pelos adultos em situações similares às que ela conduz.

O brincar espontâneo, portanto, permite às crianças serem produtoras, que criam e recriam situações, brincadeiras e objetos, compartilhando e vivenciando criativamente conhecimentos entre seus pares. Corroborando com isto, Corsaro (2011, p. 13) destaca que as “crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares, quando selecionam ou se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Nessa apropriação, as crianças moldam as informações para o seu brincar com o outro e reinterpretam as situações vivenciadas anteriormente por elas e assim vão construindo a cultura lúdica e a cultura de pares, como as que encontramos no espaço escolar pesquisado.

Considerações finais

Durante muito tempo, a criança foi vista como uma “página em branco” que seria preparada para a vida adulta. A concepção da criança como sujeito histórico e de direitos, como compreendemos hoje, é resultado da modernidade (Sarmiento, 2004). Percebemos que ser criança e viver a sua infância na escola traz à tona algumas contradições. De um lado, vemos a preocupação

de professores para garantir a transmissão de conteúdos escolares em todo tempo escolar sem incluir o brincar no planejamento. Por outro lado, vemos pesquisas evidenciando a importância de haver tempo e espaço para o brincar no ambiente escolar, pois compreendem a escola como um espaço para além da transmissão de conteúdo. Com isso, a Sociologia da Infância tem sido uma possibilidade para repensarmos as infâncias no ambiente escolar. Portanto, discutir as infâncias contemporâneas pela ótica da Sociologia da Infância requer do pesquisador uma postura, um olhar e uma escuta sensível ao observar as microssituações que envolvem as crianças em seus espaços no brincar e nas relações.

Neste estudo, o objetivo foi refletir e repensar sobre o brincar como tempo de experiência da linguagem a partir das observações do brincar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, percebemos o ambiente escolar, portanto, como um espaço para além da transmissão de conhecimentos sistematizados. A escola possui um caráter de formação integral com uma função humanizadora. Em suma, a escola é um espaço de diversidade que contribui para a formação singular de cada um que por ela passa.

Em nossa pesquisa, apontamos que as crianças buscam meios, maneiras, tempos e espaços para vivenciarem sua cultura entre pares, independentemente das restrições e limitações impostas ou dos espaços e tempos oferecidos. O brincar no Ensino Fundamental I, na nova etapa, não desaparece e não perde seu potencial, entretanto é necessário que os educadores compreendam o brincar como uma linguagem, que, como tal, passa por transformações.

Como aponta a BNCC (2017), a transição entre a primeira e a segunda etapa pode ocasionar em reações traumáticas para as crianças de 6 anos, pois é carregada de mudanças que, se não planejadas, podem refletir em descontinuidades e rupturas. Entretanto, a partir deste estudo, evidenciamos que o brincar, no Ensino Fundamental I, tem o potencial de minimizar essas rupturas e descontinuidades, uma vez que essa ação lúdica é carregada de experiências sensoriais, emocionais, sociais, cognitivas e físicas que permitem a crianças expressar-se de diversas formas. Em outras palavras, podemos dizer que o brincar no ensino fundamental é uma alternativa que permite à criança manifestar seu pensamento de maneira fluida. Além disso, é no brincar que ela compreende o mundo, os espaços, as pessoas à sua volta e a cultura na qual ela está inserida, construindo pouco a pouco a sua visão sobre o mundo.

Por fim, ressaltamos que, apesar do aumento das pesquisas sobre a importância do brincar, ainda são necessários novos estudos sobre as brincadeiras e as infâncias nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental I. Nesse ambiente, muitas vezes, o ato de brincar é visto de forma negativa, como uma simples distração ou perda de tempo. Além do exposto, por vezes, o brincar promovido com a intencionalidade de aprendizagens de conteúdo, não compreendendo o brincar com uma linguagem.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em <https://books.scielo.org/id/bdckn>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BOMTEMPO, Edna. Importância do Lúdico, do Brinquedo na Saúde e na Educação. Mesa de debate. A Brinquedoteca no processo Educacional. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A BRINQUEDOTECA**. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/publicacoes/brinquedoteca120307.pdf> Acesso em: 30 de out. 2023.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. 2006b. 116p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 29 set. 2023

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: aprendizagem como participação. *In*: BROUGÈRE, G. ULMANN, A.L. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p.307-310. (Coleção Formação de Professores)

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do Brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari; XAVIER, Antonete Araújo Silva; D'ÁVILA TEIXEIRA, Cristina Maria. Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4604>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

FERNÁNDEZ, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183>. Acesso em: 12 set. 2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. *In: FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil*. São Bernardo do Campo: Fundação Volkswagen; Associação Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://fundacaovolkswagen.org.br/app/uploads/2018/12/Apostila-ProjetoBrincar-Materiais-Inclusivos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, Brincar e Aprender. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José. M.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 5 jul. 2010.

RAIC, Farias Freire Raic; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de. O brincar livre em composições curriculares no ensino fundamental: perspectivando uma educação menor. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 25, p. 121-139, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8440>. Acesso em: 05 maio 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <http://www.andreaspauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SOARES, Magda. **Leitura Crítica – A etapa da educação infantil BNCC - 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

TIRIBA, Lea. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.