

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

Do conhecer ao compreender:

O brincar que se manifesta na rotina de uma turma na Educação Infantil

Lucas Vargas Bozzato

Pelotas, 2024

Lucas Vargas Bozzato

Do conhecer ao compreender:

O brincar que se manifesta na rotina de uma turma na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrize Ramires Costa

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

B662d Bozzato, Lucas Vargas

Do conhecer ao compreender: [recurso eletrônico] : O brincar que se manifesta na rotina de uma turma na Educação Infantil / Lucas Vargas Bozzato ; Andrize Ramires Costa, orientadora. — Pelotas, 2024.
213 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Brincar. 2. Criança. 3. Educação infantil. 4. Educação física. 5. Docentes. I. Costa, Andrize Ramires, orient. II. Título.

CDD 796

Lucas Vargas Bozzato

Do conhecer ao compreender: o brincar que se manifesta na rotina de uma turma na Educação Infantil

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 09/08/2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Andrize Ramires Costa (Orientadora).

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Prof. Dr. Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha.

Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO).

Prof. Dr. Aguinaldo Cesar Surdi.

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Dedico a todas as crianças, seres que insistem
em nos inspirar e a nos lembrar que sonhar e
acordar estão no mesmo lugar.

Agradecimentos

Inicialmente, gostaria de agradecer aos meus pais, Carla e José, por serem minha referência de força e generosidade. Desculpe, mãe, por não romper com a linhagem de professores, mas é porque eu tive uma ótima professora em casa. Pai, mesmo à distância, tua presença e amizade são sentidas a todo instante. Obrigado por fazerem de mim a pessoa que sou. Se eu me emociono com a beleza do mundo, é porque vocês me permitiram brincar com ele.

Às minhas irmãs, Gabriele e Juliana, meus dois pontos de equilíbrio. Do furacão à calmaria, nossas relações foram o que me possibilitou sobreviver ao mundo. Amo vocês com todas as minhas forças.

Ao meu amor, Janisse. O que tens de paciência, tens de vontade do mundo. Tu me ensinas a cada dia a ser maior. Uma pena pensar que a academia recusa as nossas teses sobre a vida; as pessoas perdem muito ao não as estudar.

À escola Dr. Mário Meneghetti, que, antes de permitir a pesquisa, me acolheu com uma calorosidade inexplicável. As pessoas são melhores por causa da escola de vocês. Obrigado a todas as professoras e professores que me permitiram compartilhar esse tempo com vocês.

À minha orientadora Andrize, que, antes de orientadora, foi uma companheira e amiga em momentos de quase surto. Obrigado pela paciência e generosidade com meu tempo e espaço, pelos momentos ao chão e os momentos ao voo. Você é meu exemplo de perseverança.

Aos meus amigos pessoais, que sempre entenderam minhas ausências e continuaram a me acolher. Obrigado por tanto.

Aos colegas do PPGEF/UFPel e da ESEF em geral, caminhos que se cruzam, se distanciam, se aproximam e se afastam, mas sempre me ensinam muito. Amadureci muito em nossos diálogos, tensionamentos e lutas. Nossas relações sempre me propiciaram aquela força “a mais” que eu precisava, obrigado.

À banca que disponibilizou tempo para as correções e contribuições que permitiram ampliar minha visão de mundo. Obrigado pelas provocações pré e pós-mestrado. Ler vocês me permitiu perspectivar outros espaços.

Por fim, à universidade pública que, mesmo em meio a tantos ataques, representa esse espaço potente de discussões e reflexões sobre a sociedade como um todo. Comprometo-me, enquanto futuro professor, a lutar para que o Ensino Superior seja acessível a todos e todas, o que hoje não é uma realidade. Todas as pessoas deveriam estar nesses espaços que de fato mudam vidas. Que a diversidade seja regra nesse espaço.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

BOZZATO, Lucas Vargas. **Do conhecer ao compreender:** o brincar que se manifesta em uma turma de Educação Infantil. Orientadora: Andrize Ramires Costa. 2024. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Esta pesquisa visou conhecer e compreender as manifestações brincantes de crianças de uma turma de educação infantil em Pelotas/RS. Para isso, investigamos as diferentes formas de brincar no cotidiano escolar de uma turma de pré-escola (crianças de 3 a 4 anos) em uma comunidade periférica da cidade. Identificamos e descrevemos as interações das crianças com o ambiente e com o outro, os tipos de brincadeiras e os materiais utilizados, além de interpretar as percepções das professoras e demais agentes educacionais sobre essas manifestações. Adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso etnográfico conforme discutido por Marli André. Os instrumentos de coleta de dados incluíram observação participante com registros em diário de campo, áudio diário das brincadeiras, fotografias, vídeos de episódios lúdicos no cotidiano escolar, e entrevistas semiestruturadas com professoras e outras funcionárias. A análise temática foi empregada para estruturar nossa compreensão do fenômeno, triangulando os dados para maior robustez. Baseando-nos em estudos sobre o movimento humano, consideramos o brincar um ato inerente à criança, espontâneo e fundamental para o diálogo com o mundo, essencial nas estruturas socioculturais infantis para a produção e reprodução de suas culturas de pares. Observamos que o brincar no cotidiano escolar transcende rituais e estruturas rotineiras, manifestando-se em diversos espaços e tempos, o que nos levou a analisar suas dinâmicas em diferentes partes da rotina escolar. As brincadeiras mostraram-se como potentes formas de expressão, criação, interação, transformação, reflexão e apreensão do mundo. Quando espontâneas, revelaram-se meios de expressão genuína e interação. Quando propostas pelas professoras, serviram como acolhimento, estímulo à imaginação e expressão, e meio para desenvolver habilidades, embora pudessem conflitar com a lógica temporal do brincar infantil, que se relaciona intimamente com o presente da criança. Para os agentes educacionais, o brincar é visto principalmente como a principal expressão da criança, proporcionando uma abertura para conhecê-la melhor. No entanto, também é percebido como um elemento pedagógico central, potencialmente incompatível com o modelo escolar atual. Concluímos que o brincar das crianças coexistiu e resistiu à institucionalidade, oferecendo possibilidades de conhecer e compreender o mundo ao seu redor, especialmente junto aos seus pares.

Palavras-chave: brincar; criança; educação infantil; educação física; docentes

Abstract

BOZZATO, Lucas Vargas. **From knowing to understanding**: play manifested in an early childhood education class. Advisor: Andrize Ramires Costa. 2024. 215f. Dissertation (Master's in Physical Education) – School of Physical Education and Physiotherapy, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This research aimed to understand and comprehend the playful manifestations of children in an early childhood education class in Pelotas/RS. To achieve this, we investigated the different forms of play in the daily school routine of a preschool class (children aged 3 to 4 years) in a peripheral community of the city. We identified and described the children's interactions with the environment and with each other, the types of play, and the materials used, as well as interpreted the perceptions of teachers and other educational agents about these manifestations. We adopted a qualitative approach, using the ethnographic case study method as discussed by Marli André. Data collection instruments included participant observation with field diary entries, audio recordings of play activities, photographs, videos of playful episodes in the school routine, and semi-structured interviews with teachers and other staff. Thematic analysis was employed to structure our understanding of the phenomenon, triangulating the data for greater robustness. Based on studies on human movement, we consider play as an inherent act of the child, spontaneous and fundamental for dialogue with the world, essential in the socio-cultural structures of childhood for the production and reproduction of peer cultures. We observed that play in the school routine transcends rituals and routine structures, manifesting in various spaces and times, leading us to analyze its dynamics in different parts of the school routine. Play was shown to be a powerful form of expression, creation, interaction, transformation, reflection, and apprehension of the world. When spontaneous, it revealed genuine means of expression and interaction. When proposed by teachers, it served as a form of welcome, stimulation of imagination and expression, and a means to develop skills, although it could conflict with the temporal logic of children's play, which is intimately related to their present. For educational agents, play is primarily seen as the main expression of the child, providing an opening to know them better. However, it is also perceived as a central pedagogical element, potentially incompatible with the current school model. We conclude that children's play coexisted and resisted institutionalization, offering possibilities to know and understand the world around them, especially with their peers.

Keywords: play; child; early childhood education; physical education; teachers

Lista de Figuras

Figura 1	“Cercado por um mundo hostil”	34
Figura 2	“Novos espaços para as crianças”	40
Figura 3	Localização da Comunidade Getúlio Vargas no mapa de Pelotas/RS.....	56
Figura 4	Localização da Escola.....	56
Figura 5	Fachada EMEF Dr. Mário Meneghetti.....	58
Figura 6	Matriz Curricular e organização das turmas de pré-escola.....	61
Figura 7	Entradas para o espaço Infantil.....	63
Figura 8	Área coberta.....	63
Figura 9	Sala Multiuso interna.....	64
Figura 10	Gramado em frente as salas e vista do parquinho.....	65
Figura 11	O parque.....	66
Figura 12	Grade de horário da turma.....	66
Figura 13	Sala de aula na perspectiva do pesquisador.....	67
Figura 14	Cartazes cotidianos e mesa da professora.....	68
Figura 15	Quadro de colaboradores.....	69
Figura 16	Marca das crianças no diário de campo.....	72
Figura 17	Exemplo do quadro de análise.....	80
Figura 18	Registro das flores recebidas.....	83
Figura 19	Brincando de queda de braço.....	95
Figura 20	Fila para a merenda.....	99
Figura 21	Mesa das crianças no refeitório.....	100
Figura 22	Anéis de salgadinho.....	108
Figura 23	Hora livre para brincar com os brinquedos na aula da pedagoga.....	114
Figura 24	Hora livre para os brinquedos na aula de Educação Física.....	115
Figura 25	“Brincando de trabalhar”	117
Figura 26	A princesa atrasada!	123
Figura 27	Brincando e conhecendo os dinossauros.....	126
Figura 28	A espada que virou torre.....	131
Figura 29	Limonada do Cascão.....	135
Figura 30	Churrasquinho de frango da Mônica.....	135
Figura 31	Pasteis do Nimbus.....	136
Figura 32	Brincando com a professora no parque.....	138
Figura 33	crianças brincando e (des)montando o espaço.....	139
Figura 34	Brincando e mudando o parque.....	141

Figura 35	Brincando de balanço.....	142
Figura 36	Atividade das letrinhas “E”	146
Figura 37	História da chapéuzinho vermelho.....	147
Figura 38	Atividade da chapéuzinho.....	148
Figura 39	Dançando na sala multiuso externa.....	165
Figura 40	Pique-esconde na sala multiuso externa.....	170

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC	Diário de Campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico

Sumário

1 Introdução	15
1.1 Objetivos.....	17
1.1.1 Objetivo geral.....	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
1.2 Justificativa e problema de pesquisa.....	18
2 Revisão de literatura	23
2.1 Educação Infantil: contextos, documentos e currículo.....	23
2.2 Educação Física na Educação Infantil: Documentos, contextos e discussão.....	29
2.3 A criança e o brincar: perspectivas.....	34
2.4 Brincar e se-movimentar: O brincar espontâneo.....	38
2.5 As culturas infantis e o brincar: eixos estruturantes das culturas de pares.....	45
3 Metodologia	49
3.1 Delineamento da pesquisa.....	49
3.1.1 Um estudo de caso etnográfico.....	50
3.1.2 Sobre a unidade estudada.....	52
3.2 Contexto da pesquisa: espaços, tempos e a(ut)tores do brincar.....	54
3.2.1 Comunidade e contexto da escola.....	55
3.2.2 E.M.E.F. Doutor Mário Meneghetti.....	58
3.2.3 A Educação Infantil na escola.....	60
3.2.4 O espaço infantil.....	62
3.2.5 A turma da pesquisa.....	66
3.2.6 Docentes, auxiliar e monitora.....	69
3.2.7 Crianças da pesquisa.....	70
3.3 Instrumentos para compreender o brincar no contexto escolar.....	70
3.3.1 Observação participante.....	70
3.3.2 Diário de campo.....	71
3.3.3 Fotos, vídeos e áudios.....	73
3.3.4 Entrevistas semiestruturadas.....	74
3.3.5 Triangulação de dados.....	75
3.4 Procedimentos de campo.....	76
3.5 Coleta de dados.....	77
3.6 Análise de dados.....	78
3.7 Princípios éticos.....	81
4 Resultados e discussão	82
4.1 Das primeiras impressões.....	82

4.2 Sobre o cotidiano escolar e suas rotinas.....	83
4.2.1 Ritos iniciais costumeiros da turma.....	86
4.2.2 Das rotinas não muito costumeiras: Ritos iniciais das aulas de teatro.....	91
4.2.3 Ritos iniciais das aulas de Educação Física: o brincar que virou rotina ou a rotina que virou brincar?	93
4.2.4 Brincando com a comida: A merenda.....	98
4.2.5 Brincando com a comida: O lanche.....	106
4.2.6 Hora livre para brincar com os brinquedos.....	113
4.2.7 Brincadeiras com o brinquedo.....	121
4.2.8 Brincadeiras com peças: Brincando eu construo!	128
4.2.9 Brincadeiras com massa de modelar: "professor, nesse suco tem pimenta!.....	134
4.2.10 Brincar no parque: Das aulas ao recreio.....	137
4.3 Brincar nas aulas.....	145
4.3.1 Brincar nas aulas da Pedagoga.....	145
4.3.2 Brincar nas aulas de Artes.....	152
4.3.3 Brincar nas aulas de Teatro.....	154
4.3.4 Brincar nas aulas de Iniciação a Produção Literária.....	157
4.3.5 Brincar nas aulas de Música.....	159
4.3.6 Brincar nas aulas de Educação Física.....	164
4.4 O brincar compreendido e percebido pelas colaboradoras.....	171
4.4.1 Compreensão do brincar das crianças.....	172
4.4.2 Percepção do brincar na Educação Infantil.....	178
5 Considerações Finais.....	185
6 Referências.....	192
7 Apêndices.....	199
8 Anexos.....	207

Ponto de Partida

Ingressei no curso de Educação Física - Licenciatura na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) em 2017/1 com o intuito de posteriormente optar pela modalidade Bacharelado. Na época conferia maior prestígio social. Por ser filho de professora/diretora, senti a necessidade de percorrer o caminho contrário ao da docência, uma vez que desde criança tive a oportunidade de acompanhar os desafios que este espaço proporciona.

No segundo semestre, participei de um projeto de extensão que versava sobre pedagogia do esporte, em uma escola próxima a ESEF. Naquele momento, decidi que optaria pela docência. Ensinar e aprender foi algo que despertou minha atenção até hoje.

Após um bom tempo trabalhando com modelos de ensino do esporte para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os questionamentos da prática me desafiavam a cada aula. Estes que não eram supridos pelas teorias que, até então, foram aprendidas em sala de aula. Quando realizei os primeiros testes da intervenção, o teste Test Gross Motor Development 2 (TGMD-2), que mensura habilidades fundamentais e de manipulação de objetos, obtive alguns insights: - “Crianças preferem brincar do que fazer teste”?

Segui nas atividades de extensão até iniciar os estágios, Quando as inquietações se aprofundaram. O primeiro estágio foi realizado na Educação Infantil, pois havia a curiosidade de atuação nesse espaço, uma vez que sempre me identifiquei com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste período, me deparei com 12 crianças, bravas, que não gostavam de minhas brincadeiras. Logo eu, que em outros projetos de extensão obtive grande aceitação por parte das crianças.

Logo no primeiro dia, ficou claro que, minha compreensão de prática docente na área de Educação Física não servia para aquele lugar. Parti para busca de outras respostas, pois, as que eu tinha, e os lugares onde buscava, não eram suficientes para lidar com aquela situação que se agravava a cada aula. Foi nesta ocasião que conheci a professora Andrize, a qual me apresentou outras concepções e formas de compreender as crianças.

Após outras leituras, aprendi que as brincadeiras que eu sugeria, com a finalidade de alcançar os objetivos do meu plano de ensino, não faziam sentido para as crianças, mas sim, apenas para mim. Depois disso, me coloquei à disposição para aprender com elas a ponto das mesmas demonstrarem maior interesse em aprender comigo. Do nosso contexto surgia a necessidade e, posteriormente, a vontade de aprender, extrapolando meu plano de aula/ensino. Essa foi uma das experiências mais ricas de minha graduação.

O processo de estabelecer uma relação mais próxima de ser significativa não foi fácil ou rápido, muito menos linear, por etapas e etc, mas sim um movimento constante de tensões entre nossas experiências, subjetividades e o contexto intersubjetivo construído. Entender a criança enquanto sujeito social, que possui seus desejos próprios, angústias, como ser humano em construção, fez com que a compreendesse

A área, a qual discute pouco seu espaço na Educação Infantil, não discute muito as formas de acolher as crianças. Não apenas no sentido assistencial social - quando se faz necessário - mas também suas singularidades, curiosidades, imaginação, inseguranças, entre outros.

Considerando que essa fase é principalmente baseada em experiências, pecamos no posicionamento como se algumas de nossas propostas fossem mais importantes, ao invés de reconhecermos desejos e os anseios das crianças. Os professores devem fazer parte dessas experiências, também como propositor, onde sua função primordial é de acolhimento. Isso requer mais do que apenas formação inicial ou cursos complementares.

Em meu último ano de graduação, onde aprofundei mais nos estudos das infâncias, foi quando iniciou a pandemia. Portanto, meus estudos sobre crianças ficaram no campo teórico e algumas experiências práticas como docente não foram o suficiente para entender o fenômeno. Ir a campo para realizar a pesquisa proposta, pode demonstrar que esse tema é atravessado por muitos outros atinentes à formação profissional em Educação Física, ao espaço da Educação Física na Educação Infantil, à prática pedagógica, relações culturais e crianças.

Atualmente, engajo em mais um processo de formação, pois, apesar das adversidades existentes (relações institucionais, comunidade escolar, interesses externos e outros) há espaço para uma educação mais significativa, tanto para as crianças, como para os professores—na Educação Infantil. Espero poder

contribuir de alguma forma para a área e a mim mesmo, seja ampliando minhas competências como professor e/ou realizando pesquisas socialmente relevantes.

1 Introdução

O brincar é movimento infantil que se configura enquanto experiência que transcende a realidade objetiva. Dentro desse universo lúdico, as crianças são imersas em um espaço de liberdade, onde floresce sua imaginação e seu se-movimentar se desdobra. É nessa jornada que elas desvendam o mundo, expressam suas emoções, vivem do sentido de seu movimento. O brincar se revela como um terreno propício para o florescimento pleno da criança, permitindo que ela experimente, descubra e construa conhecimentos significativos. Nesse contexto, compreender sua importância como experiência que confere sentido à existência da criança, é fundamental que se valorize o protagonismo infantil em sua própria narrativa de vida (Kunz, 2008; 2017).

O brincar é característica principal das crianças, onde é considerada peça fundamental para seu crescimento e desenvolvimento enquanto sujeito. É um direito universal e constitucional (UNICEF *et al.* 1959; Brasil, 1990), em que a sociedade e as autoridades públicas devem se esforçar para que este seja garantido. A Educação Infantil, etapa que estrutura e se compromete com a educação de crianças pequenas, tem como eixos estruturantes de sua prática pedagógica as interações e as brincadeiras, por compreender que a criança, ao brincar e interagir, apre(e)nde o mundo.

A Educação Infantil é diferente das outras etapas da Educação Básica, principalmente no tocante a fragmentação da escola, em que seus conteúdos não são colocados como disciplinas (Brasil, 2018). Atualmente, o trabalho nesta etapa é previsto sob a concepção de “campos de experiências”, os quais teriam como expectativa um currículo que tivesse como eixo central a criança e não a escolarização, com uma prática relacional que visa ampliar as experiências da criança no seu fazer e o agir, no seu agora (Fochi, 2020).

A Educação Física compõe todos os segmentos da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil (Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 93.94/96), e deve contribuir nesta etapa com o conhecimento sobre o patrimônio cultural de movimento, de forma a respeitar a criança e em articulação com os outros campos de experiência, em que se deve deixar para trás uma Educação Física que serve apenas para melhorar habilidades motoras (Sayão, 2002; Ayoub, 2001; Kunz, 2017; Silva *et al.*, 2019; Mello *et al.*, 2020). Pensar em como

relacionar a experiência corporal de momento da descoberta, da relação, da comunicação com o mundo através do movimento, este que, não é só importante, é imprescindível na vida das crianças, seu brincar (Costa, Kunz, 2015; Silveira, Cunha, 2014).

O brincar na escola, o qual deveria ser considerado: sua necessidade de vida (Costa, 2015); seu tempo e espaço (Staviski; Kunz, 2017); sua estética (Cunha; Kunz, 2017); sua liberdade (Kuhn, 2016); sua curiosidade (Souza, Kunz, 2017); sua experiência sensível (Castro; Kunz, 2017); foi captado e ressignificado pelo mundo adulto, sobretudo aquele que individualiza o sujeito, suprime sua curiosidade, enquadra em padrões e o utiliza como meio de aprimorar a criança, o que Kunz (2017, p.14) traz como “brincar didático”.

É necessário superar a ideia de que a criança é apenas um depósito de conhecimento, um ser desprovido de inteligência e capacidade de decisão, passivo em relação à sociedade (Sarmiento, 2004, 2007). As crianças não só produzem culturas com seus pares, mas também influenciam a cultura adulta ao seu redor. Elas são consideradas sujeitos de direitos, com suas próprias normas, valores e comportamentos relacionados à sua categoria social (Corsaro, 2003, 2011; Soares; Sarmiento; Tomás, 2005). Essas culturas de pares são produzidas e reproduzidas por meio do brincar, uma atividade inerente à condição infantil, onde as crianças socializam e moldam padrões culturais no núcleo de suas práticas cotidianas em pares.

Portanto, na medida em que o brincar seja enclausurado, moldado e engessado, sobretudo pela lógica escolar que, em detrimento do acolhimento, reproduz a lógica de desempenho e resultados, pode acabar impactando esse fenômeno em que a criança produz seus sentidos. Significar seu mundo, seu brincar, além de tolher seu direito, contribui para uma sociedade de meros reprodutores de padrões, com movimentos esvaziados de sentido próprio. Neste caso, a Educação Física, pode ser uma entidade protetora de um brincar com significado infantil, que pense a criança como produtora de sua vida, que se proponha ampliar horizontes junto às crianças, que acolha suas curiosidades e as estimule, que vá ao encontro do que Kunz e seus orientandos chamam de “Brincar e Se-Movimentar”¹ (Kunz, 2017), considerando toda complexidade de

¹ Melhor explicado no item 3.4.

debates que envolvem a criança, currículo e sua formação humana (Fochi, 2020).

Portanto, são necessários estudos dentro deste campo que investiguem o brincar da criança no ambiente escolar, especialmente na rotina da Educação Infantil, para conhecer e compreender como esse fenômeno se manifesta no primeiro espaço de socialização das crianças. Isso nos permitirá refletir sobre o espaço onde a criança compartilha suas experiências com os outros, bem como dialoga com o mundo a partir de seu brincar. Além disso, discutir esse fenômeno no campo da Educação Física pode ampliar o debate sobre sua legitimação e reivindicação desse espaço (Zanotto, 2021). Desta forma, são necessários mais estudos em diferentes contextos para fornecer elementos que ampliem os debates sobre a criança e seu brincar no ambiente escolar (Gadêlha *et al.*, 2020; Kunz; Burckardt; Donadel, 2017).

Neste sentido, propomos o movimento de conhecer esse fenômeno no ambiente escolar para então compreender suas manifestações no espaço e tempo da escola. Para tanto, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica, percorrendo a Educação Infantil; a Educação Física na Educação Infantil; o Brincar em suas múltiplas dimensões e concepções; e o papel do brincar em relação a estruturação das Culturas Infantis. No segundo capítulo apresentamos o objeto de estudo, os métodos e procedimentos. No terceiro capítulo apresentamos os resultados e a discussão desse movimento, o qual se organizou a partir dos espaços e tempos da rotina, assim como da percepção a compreensão por parte dos agentes do espaço; e, finalmente, no último capítulo, apresentamos as principais considerações e recomendações da pesquisa.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

- Conhecer e compreender como o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS.

1.1.2. Objetivos específicos

- Investigar as diferentes manifestações do brincar na rotina de uma turma de Educação Infantil;
- Ampliar elementos teóricos para a compreensão do Ser criança e seu brincar;
- Descrever e interpretar as interações entre o ambiente e o brincar das crianças durante as aulas de uma escola da rede municipal de Pelotas/RS;
- Descrever e interpretar de que forma os atores da escola compreendem e percebem o brincar na Educação Infantil;
- Descrever os tipos de brincadeiras e materiais utilizados;

1.2. Justificativa e problema de pesquisa

O problema da pesquisa trata de que forma o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil no município de Pelotas/RS. Assim, perante o problema e os objetivos apresentados, me proponho a questionar de que forma o brincar aparece nos contextos da Educação Infantil, como é lidado, e como se manifesta. Há espaço para brincar na Educação Infantil? O que podemos aprender com estas manifestações? Seria possível um espaço, que envolve tantas camadas, lidar de uma forma diferente do que já é lidado?

Compreender de que forma o brincar se materializa neste espaço, com a prática pedagógica dos docentes dessa etapa, além das relações que esse fenômeno estabelece neste ambiente, faz com que possamos ampliar o debate acerca da formação em Educação Física. Estudos demonstram divergências nas concepções de infância e trabalho pedagógico nos cursos de Educação Física junto aos documentos norteadores e normativas (Martins; Tostes; Mello, 2018), assim como práticas pedagógicas distantes para este nível educacional (Mello *et al.*, 2020). Portanto, estudar o brincar é se aproximar de pressupostos teóricos e pedagógicos tendo em vista a realidade posta as formas como as crianças constroem e atribuem significados a partir de seu brincar.

Para compreender verdadeiramente a realidade das infâncias, é essencial observar e dialogar com as crianças a partir de seus próprios universos e

experiências cotidianas. Essa pesquisa se fundamenta neste princípio, buscando apre(e)nder e praticar a observação e a escuta sensível das crianças, as quais, por vezes, são ignoradas ou subestimadas em seu contexto devido à visão adultocêntrica predominante, que impõe um lugar de submissão e conformidade aos seus desejos e valores, ignorando sua cultura (Corsaro, 2003; 2011). Além disso, em face da realidade das escolas brasileiras, exercitar a escuta sensível e um olhar mais apurado pode ser uma tarefa árdua para docentes com a responsabilidade para alcançar metas, objetivos e habilidades que lhe são impostos em seu planejamento.

A literatura contemporânea muitas vezes adota uma perspectiva adultocêntrica em relação ao brincar, sugerindo que a criança deve aprende-lo, aprimorá-lo e potencializa-lo, esquecendo que as crianças são doutoras na arte de brincar, e por isso, agentes potentes neste diálogo com o mundo. Portanto, propor uma reflexão a partir da escuta desses espaços pode oferecer, especialmente para a área da Educação Física, uma oportunidade de aprendizado. Isso implica em estimular práticas realizadas com as crianças, considerando seu protagonismo, ao invés de para as crianças, onde a criança é considerada somente em segundo plano.

Atualmente, os bancos de dados contam com pouca literatura, especialmente na área da Educação Física, que buscam compreender e conhecer o brincar no cotidiano escolar. Poucos se aproximam de uma perspectiva que apreende aspectos desse brincar na rotina das crianças, relacionando-o como uma forma de diálogo com o mundo e de estabelecimento de suas culturas.

Em uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES, considerado um dos maiores acervos científicos virtuais do país, quando buscamos estudos sobre o brincar na Educação Infantil na área de Educação Física, especialmente sob uma perspectiva etnográfica ou de observação do brincar nesse contexto, constatou-se um número baixo.

Utilizamos as palavras-chave “brincar” AND “educação física” AND “educação infantil” AND “etnográfico”, sem nenhum outro filtro, em uma busca

no portal de periódicos da CAPES², resultando em apenas 8 estudos. Diante da escassez de trabalhos, decidimos modificar a abordagem, substituindo o termo "etnográfico" por "observação" em seu sentido mais amplo. Essa alteração visou potencializar a identificação de estudos de caso que pudessem se alinhar com uma abordagem observacional, mesmo sem uma observação diretamente participante, os quais buscamos ampliar o escopo de nossa pesquisa. Após a utilização dos termos "Brincar AND Educação Física AND Educação Infantil AND Observação", foram identificados 29 estudos.

Como resultado, não obtivemos estudos que apresentaram uma abordagem relacionada à busca original. Consideramos estes estudos por apresentarem parte da construção da compreensão desse fenômeno no cotidiano escolar. Dos trabalhos encontrados, incluindo a revisão sistemática realizada por Gadêlha *et al.* (2022), não encontramos outros trabalhos que contemplem compreender de que forma o brincar se manifesta na rotina de uma turma. Nesse caso, o trabalho mais próximo à temática, é o de Surdi, Marques e Kunz (2017), os quais observaram a sensibilidade relacionada ao brincar na Educação Infantil.

Apontamos 13 trabalhos³ que investigam o brincar na escola, na área da Educação Física, com abordagem da observação. Dentre os estudos, os momentos de observação foram em escolas da rede pública, durante as aulas de Educação Física (Costa; Terra, 2019; Freitas, Stigger, 2012; Surdi; Melo; Kunz, 2016), em momentos livres como o recreio, espaços abertos ou contextos de brincar livre na Educação Infantil (Eslabão; Barbosa; Camargo, 2020; Raymundo; Kuhnen; Soares, 2010; Nobre; Silva; Lopes; Niquini, 2021; Leite; Feijó; Chiés, 2016); e em ambos os contextos (Barbosa; Martins; Mello, 2017). Apenas um apresentou o acompanhamento de toda rotina de uma turma (Saura, 2013).

Dentre os objetivos, a identificação de movimentos gímnicos nas brincadeiras livres (Nobre; Silva; Lopes; Niquini, 2021); discussões acerca das brincadeiras lúdico-agressivas enquanto parte da cultura de pares (Barbosa;

² Ler mais em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>.

³ Foram eliminados trabalhos repetidos ou que não estavam em consonância ao tema pesquisado.

Martins; Mello, 2017), bem como outros elementos que compreendem essas brincadeiras lúdicas com violência (Farias; Wiggers; Viana, 2014); das relações de gênero presente nas brincadeiras (Leite; Feijó; Chiés, 2016); assim como aspectos do imaginário do lazer e do lúdico (Saura, 2013); possibilidades de se considerar o brincar espontâneo a partir das aulas de Educação Física (Surdi; Melo; Kunz, 2016); como as crianças brincam no recreio (Eslabão; Barbosa, Camargo, 2020); como as crianças se apropriam do brinquedo nas aulas de Educação Física (Costa, Terra, 2019); como brincam nas aulas Educação Física (Paixão; Sousa; Souza, 2020); além de identificar a relação de aspectos do ambiente com as brincadeiras das crianças (Raymundo; Kuhnen; Soares, 2010). Estes trabalhos fundamentam e demonstram a complexidade desse fenômeno no contexto escolar, sobretudo suas nuances e concepções no campo, no ambiente escolar e também dos agentes que fazem possível esse espaço.

Dentre os resultados a serem apresentados, foi possível identificar que, o brincar espontâneo não deve ser visto apenas como meio para atingir objetivos pedagógicos, mas sim como atividades intrinsecamente valiosas e essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, sobretudo enquanto espaço de livre expressão e exploração, dentro e fora da Educação Física (Paixão; Sousa; Souza, 2020; Saura, 2013; Surdi; Melo; Kunz, 2016), onde se demonstra que, nesse “lugar” de liberdade, as crianças também podem se envolver com as brincadeiras propostas pelos professores, na medida em que criam estratégias para deixar as atividades mais desafiantes e interessantes (Freitas; Stigger, 2012).

Além disso, a importância do ambiente e dos adultos como agentes de espaços para também estímulo à diversidade de brincadeiras e a interações das crianças por entender sua potência pedagógica (Raymundo; Kuhnen; Soares, 2010). Quando de forma livre, com espaço para demonstrarem sua espontaneidade, as crianças exibem movimentos que fazem parte dos conteúdos que a área trata (Nobre; Silva; Lopes; Niquini, 2021). Portanto, a necessidade de respeitar e garantir o direito das crianças ao brincar deve ser considerada na medida em que se perspectiva um espaço de autonomia (Eslabão; Barbosa; Camargo, 2020).

As brincadeiras lúdico-agressivas (Barbosa; Martins; Mello, 2017), como brincadeiras espontâneas de luta (Farias; Wiggers; Viana, 2014), demonstram

que essas práticas estão na escola pois fazem parte da cultura das crianças, uma vez que demonstra em sua experiência, expressividade, criatividade e simbolismo, assim como seu contexto de vida.

Ademais, o reconhecimento do brinquedo como recurso educativo de alto teor pedagógico também nas aulas de Educação Física, possibilitando estimular a criatividade, socialização das crianças através do brincar (Costa; Terra, 2019). Além disso, nesse espaço, as crianças demonstram que podem desconstruir padrões de gênero, valorizando sobretudo experiências cotidianas em práticas pedagógicas mais significativas, com objetivo de uma sociedade inclusiva e igualitária e diversa (Leite; Feijó; Chiés, 2016).

Desse modo, se faz necessário estudos que busquem captar momentos em que o brincar livre é manifestado durante todo o cotidiano, afinal, o brincar se manifesta em todo espaço de vida da criança, uma vez que é a partir desse ato que se entrelaçam com a mundaneidade (Machado, 2013). Por isso, é necessário considerar o brincar orientado, sobretudo na medida em que seja discutido no âmbito de apresentar um espaço de construção com as crianças, dar-lhes espaço e tempo para que possam criar e se entrelaçar como o mundo na medida em que o descobrem.

Há discussões em que se pauta a pressa para tornar as crianças mais inteligentes em detrimento da subjetividade (Honoré, 2009), o que afeta diretamente seu brincar. A concepção do “tudo rápido” faz com que a brincadeira espontânea seja vista como apenas vistosa e ociosa, sem a menor seriedade, apesar de que, alerta Sarmiento (2004, p.17), “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. De acordo com Fochi (2020), quem se compromete com o ritmo das crianças, que não se prende a metas pré-definidas, que respeita e constrói junto a elas significados coletivos, com olhos para suas singularidades, que acolhe a novidade e a complexidade que a criança carrega, é o que precisamos fomentar na escola.

2. Revisão de Literatura

2.1. Educação Infantil: contextos, documentos e currículo

A Educação Infantil no Brasil não representa apenas um espaço que compreende o depósito de crianças. Essa instituição é fruto da luta de movimentos sociais, sobretudo de mulheres, trabalhadoras, movimentos pós redemocratização do país, que reivindicaram formas de garantir o direito da educação da criança pequena pelo estado através da constituição de 1988 (Brasil, 2013).

A Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, a qual tem como objetivo atender crianças de zero a seis anos de idade e “(...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art.29, 1996). Além disso, esta etapa é estruturada sob a égide de documentos que, de forma progressiva, debateram e consolidaram uma jornada pedagógica com objetivos, concepções, princípios, definições, direitos da criança e garantias para a estruturação e operacionalização da instituição (Brasil,1988; 1990; 1996; 2009; 2013; 2014; 2018).

Embora tenha sido reconhecida como etapa da Educação Básica em 1988, a Educação Infantil foi garantida pelo Estado, de forma obrigatória, apenas em 2013 para crianças a partir de quatro anos de idade (Brasil, 2013). Após a Constituição de 1988, junto a redemocratização, foi discutido um currículo que abrangesse as complexidades que esta etapa necessita. Neste caso, assim como previsto pela LDB (1996), é feita a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual normatiza e orienta esta e outras etapas da Educação Básica enquanto currículo (Brasil, 2018).

É preciso compreender que a BNCC foi estruturada a partir de três versões, onde a terceira foi finalizada em um contexto político complexo. As duas primeiras versões foram feitas por um grupo de trabalho com 135 profissionais, entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, utilizando estudos e outras discussões acerca dos currículos estaduais, realização de encontros

que discutiam experiências curriculares internacionais, a leitura crítica de especialistas e inúmeros debates pelo país afora. As críticas encaminhadas foram discutidas e as sugestões incorporadas (Neira, 2017, p.159).

Após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, mudaram-se as equipes de trabalho assim que houve mudanças no Ministério da Educação e foi entregue a segunda versão um grupo financiado por bancos e empresas privadas chamado “Todos pela Base” (Fochi, 2017). É possível acessar entrevistas, artigos e pareceres críticos da última versão de pessoas que fizeram parte do grupo de trabalho inicial, como no caso da Educação Física nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (Neira, 2017).

No caso da Educação Infantil, a terceira versão foi finalizada com debates extremamente limitados, onde o novo grupo de trabalho tentou acentuar questões de alfabetização e numeramento, o qual, embora fosse discutido na área da pedagogia, não é o foco dessa etapa. Tal fato não é viável, uma vez que a discussão foi realizada devido às avaliações em larga escala, onde os objetivos serviriam para mensurar aprendizagens. O que não faz sentido do ponto de vista pedagógico e estrutural que vem sendo debatida e organizada a décadas por especialistas desta etapa (Fochi, 2017). Embora houvesse tensões e desafios da última versão para a Educação Infantil, a etapa, com suas lutas, conseguiu manter o que já estava se discutindo enquanto criar um espaço de articulação entre direitos de aprendizagem e campos de experiência. Considerada um avanço a organização através de campos de experiência, onde, de acordo com Fochi (2020, p.65):

[...] subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, esse arranjo curricular reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. A criança, sustentada nas relações, nas interações e nas brincadeiras, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo.

Antes de compreender como se dá a organização curricular por campos de experiência, é necessário considerar que o cuidar e educar é indissociável na jornada pedagógica na Educação Infantil, uma vez que a centralidade do processo é a criança pequena, a qual precisa do adulto/professor/a até adquirir sua autonomia (Brasil, 2009). Embora tenhamos que considerar a criança como alguém que precisa de cuidado, não significa que esta é frágil ou passiva, que

precisa da imposição de conhecimentos e conteúdo. Na BNCC, a criança é conceituada como:

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. (DCNEIS, CNE/CEB nº 5/2009, artigo 4º)

A concepção de criança utilizada, denota a forma como se pensa o processo e o fazer pedagógico nessa etapa. Neste caso, a base tem como principais eixos estruturantes da prática pedagógica, as interações e as brincadeiras, onde se valoriza um processo educativo pautado na experiência dessas interações durante as brincadeiras, uma manifestação do cotidiano infantil em que, junto com seus pares e adultos, expressa emoções, proporciona mediações de conflitos, entre outros (Brasil, 2018).

Os chamados “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil” vão ao encontro, além de buscar uma equidade na educação de crianças pequenas em solo nacional, a forma que este sujeito aprende e significa o mundo, dentre eles: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer” (Brasil, 2018, p. 38). Estes verbos, junto à concepção de criança adotada pela base, convocam o/a professor/a a pensar estratégias para elaborar um contexto diferente daquele de criança receptora e passiva no aprendizado, mas aquela que produz cultura, age e cria. O que não significa ser um processo natural, mas com intencionalidade pedagógica por parte do/a professor/a, onde:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 37).

Além disso, o/a professor/a deve avaliar no sentido de acompanhar todas as crianças, utilizando formas de registros que possam auxiliar no seu trabalho pedagógico. Sem que haja alguma forma de classificação das crianças como “aptas ou não aptas”, “prontas e não prontas”, entre outros, mas que reúna

“elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2018, p. 37).

O arranjo curricular que busca essa articulação com os direitos de aprendizagem é chamado de “campos de experiências”. Estes campos tem como objetivo acolher as situações e as experiências cotidianas das crianças, assim como seus saberes, com vista a associar conhecimentos do patrimônio cultural sistematizado pela sociedade (Brasil, 2018, p.38). Os campos são nomeados como: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018, p. 40-43). Cabe salientar que os campos de experiência não foram concebidos para serem organizados de forma disciplinar, ou por períodos, ciclos entre outros, mas que devem ser entendidos que fazem parte da experiência das crianças e devem ser considerados no cotidiano.

O documento traz os “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil”, os quais se entende “tanto quanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto às vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (Brasil, 2018, p.44). Para isso, o documento separa em três grupos, por faixa etária, entre elas: Creche: “Bebês” (zero a um ano e seis meses) e “Crianças bem pequenas” (um ano e sete meses a três anos e 11 meses); Pré-Escola: “Crianças pequenas” (quatro anos a cinco anos e 11 meses) (Brasil, 2018, p.44). Logo, cada grupo corresponde a diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estariam relacionados às possibilidades de aprendizagem e características das crianças, embora não deve ser levado em conta de forma engessada, pois é considerado o que cada criança aprende na Educação Infantil (Brasil, 2018).

De acordo com Fochi (2020), uma instituição de Educação Infantil que minimamente compreenda e opere sob os preceitos políticos, éticos e estéticos dessa etapa (Brasil, 2013), atingiriam os objetivos/síntese da BNCC facilmente. Mas, podemos dizer que houveram alguns avanços, como a concepção de criança que se articula com os direitos de aprendizagem, os quais interagem com os campos de experiência. Considerar a criança como um sujeito de direitos, que age, cria e reproduz suas culturas, se distancia da concepção de criança

receptora de conteúdo, mas uma compreendida holisticamente (Fochi, 2021; Moimás, 2020).

A articulação destes direitos de aprendizagem, mencionados na base, com os campos de experiência, fazem com que o contexto pedagógico organizado pelo/a professor/a deva considerar as singularidades da etapa junto com as subjetividades das crianças, as quais se desdobram com a escolha de materiais, formas de lidar com o tempo, organização de situações em pequenos grupos, cuidado pessoal e até mesmo formas de investigação proposto pelo/a professor/a para ser desenvolvido com as crianças entre outros (Fochi, 2020). O autor ainda explica como deve ser considerado os campos de experiência:

Se os direitos de aprendizagem são um motor para a organização do trabalho pedagógico, os campos de experiência são um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem. Não é um elemento de organização prévia para a *rotina* ou para os *projetos* de trabalho, mas um campo semântico que auxilia o professor a planejar, refletir, retroalimentar, interpretar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. (Fochi, 2020, p.66, grifos do autor).

Portanto, os campos de experiência não devem ser instrumentalizados de forma a fragmentar o contexto, como é o caso das áreas de conhecimento que serão tratadas no decorrer da escolarização, mas saber como se dá através das experiências das crianças. Logo, o currículo da Educação Infantil, que deve ser tratado como provisório e datado, é conectado a criança em sua interação da vida cotidiana no movimento de ampliação de horizontes e diálogos com um mundo de significados (Fochi, 2020; Ayoub, 2001; Nunes, Camargo, Mello, 2022).

A Educação Infantil é sobretudo um espaço de acolhimento que visa a construção de sentidos. Este acolhimento deve oferecer as condições necessárias para que a criança se sinta confiante para elaborar suas teorias sobre fenômenos e objetos e isso só será possível mediante o entendimento de seu tempo, seu espaço, a sua forma de se relacionar e principalmente em sua escuta, estar próximo a elas, para ajudá-las a explicar e significar os fenômenos (Fochi, 2020). Dito isso, se faz necessário cada vez mais compreendermos as crianças para saber como estar nestes espaços com elas, de que forma contribuir para a construção de sentidos e acolher para que elas possam fazê-lo.

A prática pedagógica na Educação Infantil, portanto, é baseada em rotinas e práticas que se repetem com algumas variações, mas que, essencialmente, continuam em uma certa linearidade. Barbosa (2000) explica que as rotinas podem ser vistas como produtos culturais, sobretudo constituídas para a organização da “cotidianeidade”, e complementa:

São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (p. 43).

No ambiente educacional, as rotinas são apresentadas como padrões ou propostas para estruturar o trabalho educacional, porém, em geral, são discutidas mais a âmbito prático, relacionada aos rituais, hábitos e às tradições e nem sempre deixam espaço para a reflexão, possuindo mais um caráter normatizador (Barbosa, 2000, p.50). A rotina passa a ser um plano que determina o que deve ser feito e quando isso deve ocorrer, envolvendo a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais dentre outros.

As rotinas fazem parte do nosso cotidiano. Ao contrário das rotinas, o cotidiano corresponde a uma categoria muito mais ampla, envolvendo tanto atividades repetitivas e previsíveis quanto a possibilidade do inesperado, do imprevisto. É nesse espaço-tempo de constante transformação e recriação, onde as ações e interações se desdobram em uma teia complexa de significados e práticas (Fochi; Carvalho, 2017; Barbosa, 2000, p. 52).

Nós humanos nascemos inseridos em uma cotidianeidade e, por viver em grupos sociais, necessitamos aprender os costumes, regras e as tradições culturais de pertinência a este desde a mais tenra idade. Isso se justifica pela importância deste processo ter como base a pedagogia do cotidiano, como aponta Fochi e Carvalho (2017), pois:

[...] com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório

para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas (p.26).

Em suma, o cotidiano é um espaço dinâmico e multifacetado, onde as interações, as práticas pedagógicas e as experiências se entrelaçam para construir significados e promover aprendizagens significativas. A pedagogia do cotidiano (Fochi, Carvalho, 2017), embasada nas reflexões teóricas e práticas da pedagogia da infância, busca valorizar a complexidade e a diversidade das vivências cotidianas das crianças, reconhecendo o potencial educativo presente nas interações e nas experiências do dia a dia.

José Machado Pais (1986, p.10, Apud. Barbosa, 2000, p.52), afirma que “não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento”. Por isso, as rotinas, quando desconsideram o ritmo da criança, sua participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, podem se tornar um elemento de alienação:

Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2000, p.45).

Esse tipo de rotina pode criar um ambiente em que as ações e as relações com os sujeitos no espaço não são compreendidas e, portanto, pouco refletidas, desconsiderando oportunidades para a criação do extraordinário que faz parte da condição humana. O desenvolvimento e os resultados do que se reproduz não correspondem necessariamente ao desejo ou a fruição dos sujeitos do meio, mas sim a mera reprodução do que lhes foi transmitido.

2.2. Educação Física na Educação Infantil: documentos, contextos e discussões

A Educação Física na Educação Infantil é tema de debates e pesquisas que buscam sobretudo legitimar essa área nesta etapa, a qual possui seus desafios e especificidades. Embora o artigo 26 da LDB (Brasil, 1996), em que fala sobre a obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, não garanta a obrigatoriedade da atuação do professor ou professora especializada (Zanotto, 2021).

É possível afirmar que, além da falta de legitimidade para sua atuação, o que fica a cargo geralmente do município decidir, há uma falta de preocupação das universidades em formar professores de que lidem com essa etapa, de modo a se pensar suas especificidades (Ayoub, 2001; Sayão, 2002; Lacerda; Costa, 2012; Martins, Tostes, Mello, 2018; Martins, 2018; Zanotto, 2021). Martins, Tostes e Mello (2018), analisam os currículos de formação inicial de professores de Educação Física, e constataam divergências nos referenciais do currículo da concepção de criança e organização do trabalho pedagógico estabelecidos pela BNCC e DCNEI, destoando das orientações legais e pedagógicas para esta etapa (Mello *et al.*, 2020).

Por entender a diferença na forma de organização curricular da Educação Infantil com as demais etapas da Educação Básica, não há menção direta na BNCC, ou em documentos anteriores, a respeito da atuação da Educação Física (Mello *et al.*, 2016; Zanotto, 2021). O que acaba por haver uma interpretação de que a Educação Física estaria “responsável” pelo campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, mas, concordando com Sayão (2002a, p, 2):

é preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado *a priori* pelos adultos.

Se discute a presença de professores especializados na Educação Infantil, principalmente pelo fato de denotar algo a parte de um projeto que não se organiza de forma fragmentada, podendo resultar na compartimentação da criança e até mesmo em disputas hierárquicas entre os profissionais (Sayão, 1999; Ayoub, 2001). Hoje compreendemos a necessidade e as possibilidades da

Educação Física nesta etapa, contribuindo com práticas que sejam significativas de forma integrada às outras áreas (Martins, 2018; Mello *et al.* 2020). Não pensar o lugar da Educação Física nesse espaço, porque nos condiciona a pensar que há um lugar específico da área, mas na verdade um “entre lugar” da área.

Compreender que o profissional da Educação Física deve agir junto com os demais profissionais na Educação Infantil significa se desvincular de uma concepção de que ela é responsável pelo desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas das crianças, sem considerar suas culturas e subjetividades, sua sede por novas experiências (Sayão, 2002b). Há uma crescente nos estudos que tratam sobre temáticas para além dos aspectos biológicos das crianças, entretanto os estudos predominantes que vão tratar sobre as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, são estudos que propõe intervenções baseadas em estágios etários psicomotores, habilidades padronizadas, scores entre outros, desconsiderando a criança como ser social, histórico e cultural (Farias, *et. al.*, 2018).

Para que possamos vislumbrar alguma orientação das práticas que tratam sobre a Educação Física na Educação Infantil, é considerado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), em seu terceiro volume, que trata sobre o conhecimento de mundo, na sessão movimento (Zanotto, 2021). Entretanto, o volume três também é fundamentado em Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, os quais possuem a centralidade da prática em aspectos internos de desenvolvimento das crianças, divergindo da concepção de criança atribuída pelo DCNEI e BNCC (Mello *et al.*, 2016).

Podemos ainda encontrar produções que discutem possibilidades pedagógicas que ao menos debatem em cima de concepções que consideram as singularidades e subjetividades das crianças, assim como suas formas de produção e interação com seus pares e adultos, e a forma de significação através do seu protagonismo (Mello, *et al.*, 2020; Dutra, Costa, 2021). A Educação Física não possui potencial apenas em uma prática que possui parceria com outros profissionais da etapa, mas uma prática *com* as crianças (Ayoub, 2001).

A expressão corporal das crianças é uma das linguagens mais importantes, principalmente quando falamos sobre Educação Infantil, onde o corpo da criança deve ser o centro desse processo, enquanto um corpo aprendente, que descobre e interpreta o mundo a partir da sua interação com

este (Ayoub, 2001; Kunz, 2017). Neste caso, concordando com Mello *et al.*, (2020), o movimento e o corpo não são exclusividades da Educação Física na Educação Infantil, aliás devem ser organizadas também por outros profissionais em parceria nessa etapa. Por outro lado, são os estudos da área da Educação Física que têm se dedicado a decodificar a cultura de movimento, patrimônio da humanidade, para que sejam apropriadas e ressignificadas pelas crianças em sua experiência de momento (Simon, Kunz, 2015).

Portanto, cabe a área se integrar neste contexto e, ao considerar a criança como um sujeito de direitos que tem capacidade de criar, produzir, reproduzir cultura, história, entre outros (Brasil, 2013), propor formas de apreensão, compreensão e (re)significação da cultura de movimento, neste caso pensando no contexto e as singularidades que este ser se-movimenta (Kunz, 2008), mediante a experiência e a bagagem histórica e cultural que a criança possui. Nessa etapa, não compete a criança pequena estar em atividades esportivizadas, no sentido de estimular valores de competição, rendimento, padronização de movimentos, técnicas, regras duras, pressão de tempo e etc. Mas sim, de atividades que competem à cultura da criança, ao seu corpo, formas de se conectar com a natureza, formas de brincar reproduzidas de seu contexto e tantas outras infinitas possibilidades que a criança pode propor.

Tratar sobre uma cultura de movimento é construir, com as crianças, formas de aproximação, manipulação e adaptação acerca de elementos e artefatos que constituem a lógica de práticas, sejam esportivas, gímnicas, dançantes entre outras, em um espaço de exploração em que as crianças possam compreender suas diferenças e especificidades (Ritcher, Bassani e Vaz, 2015).

Vislumbrar uma prática possível da Educação Física na Educação Infantil, sobretudo sob as condições que mencionamos anteriormente, de cooperação com outras áreas, é pensar que a cultura de movimento a ser abordada nesta etapa é uma cultura brincante, sobretudo a que parta da criança enquanto cultura de pares (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2003). É a partir da brincadeira e do brinquedo, que, as relações são tecidas com o mundo, vai passar a teorizar e explicar sua realidade da sua maneira (Sayão, 1999; Ayoub, 2001; Kunz, 2017; Silveira, Cunha, 2014). Mello *et al.*, (2016) complementa que é a partir da

brincadeira com seus pares e com o contexto que vivem, que dentre tantas outras coisas, as crianças produzem *seu* conhecimento.

A partir da análise de Mello *et al.* (2016), puderam constatar que os documentos que embasam, norteiam e orientam a Educação Infantil, consideram o brincar de fato como um elemento fundamental no processo pedagógico. No entanto, a forma de se considerar na prática pedagógica é diferente. Os autores explicam que no RCNEIs (Brasil, 1998), o jogo e as brincadeiras eram vistos como meio para a obtenção de habilidades motoras. Posteriormente, foi visto como expressão da linguagem corporal pelas DCNEIs (2013), como objeto cultural de um sujeito-criança, valorizando também as brincadeiras espontâneas, as quais se articulam com a prática pedagógica do professor, este que se dispõe a realizar mediações e formas de experienciar o brincar. Na BNCC (Brasil, 2018), o brincar é um direito de aprendizagem, o qual são vistos como “capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes” (Mello, *et al.*, 2016, p.142).

O brincar na Educação Infantil geralmente é sistematizado enquanto atividade funcional com crianças, as quais devem seguir um propósito adulto, esquecendo de sua origem infantil. Perspectivar o brincar na Educação Infantil, aquele que parte da criança, que gera sentido e significado, pressupõe compreender os aspectos subjetivos de sua autora principal, a criança. Dessa forma, acaba por contrapor um brincar sistematizado com vistas apenas para a obtenção de habilidades motoras padronizadas, atividades que não permitem espaço para a tomada de decisões, que não permite que a criança elabore teorias a partir de sua visão de mundo ou impossibilita tempos e espaços em detrimento de um “produto”, desconsiderando seu processo.

No próximo capítulo serão abordados elementos subjetivos da criança e seu brincar, para que, posteriormente, possamos tratar da teoria que envolve esse fenômeno a partir do ponto de vista da Educação Física.

2.3. A criança e o brincar: perspectivas, culturas e subjetividades

Figura 1 - “Cercado por um mundo hostil”.



Fonte: Tonucci, 2018, p.49.

Compreender o ser criança é entender que a mesma tem o poder de transformar seu ambiente. Logo, ela não pode ser atribuída a um ser frágil, impossibilitado e suscetível a forças absolutas que permeiam nosso cotidiano. As crianças têm noção “do que” e “de que” precisam dos adultos para que suas necessidades sejam atendidas (Costa, 2015). Assim, percebemos a facilidade de se expressarem ao estarem felizes, tristes, aborrecidas e etc.

Para que a criança possa se comunicar é indispensável que sintam um laço de segurança com os adultos, pois só através deste que irá se desenvolver como sujeito autônomo, uma vez que ao se sentirem seguras, abrem sua existência ao mundo (Kunz, Costa, 2017). Essa abertura se dá através dos sentidos e, enquanto ser sensorial, impõe seu poder para satisfazer suas necessidades. Costa (2015, p.63) complementa que a criança demonstra ou fala que algo não está bom para ela, trazendo uma verdade existencial, que se manifesta mediante um local seguro de comunicação e cuidado.

Durante seu processo de desenvolvimento, a criança aperfeiçoa seus modos de comunicação e expressão para estabelecer conexão de seu mundo com o mundo que a cerca. Ao consolidar suas formas de expressão, seu brincar

cria forma e passa a se comunicar com o mundo e com ela mesma, fazendo com que cresça com as experiências desse diálogo e, a partir dessas, desvelar a si e o/ao mundo (Costa, Kunz, 2017; Kuhn, 2016). Embora seja pouco perceptível para a racionalidade adulta, a criança nasce brincando com seu próprio corpo, utilizando-o como seu primeiro brinquedo na busca de sentidos e significados de objetos e fenômenos (Silveira, Cunha, 2014).

Dentre o que podemos, enquanto adultos, identificar no brincar das crianças, é que permeiam elementos subjetivos que elas vivenciam em sua essência. A subjetividade, de acordo com Kunz e Costa (2017):

(...)é a nossa forma verdadeira de conhecer o mundo. O mundo e as coisas que o habitam não existem definidas “em si”, mas sim são constituídas de possibilidades infinitas de agora, perceber, sentir, etc. A subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que se é (p.26).

É possível que haja perda, quase que total, destes traços subjetivos da infância devido o brutal choque na forma em como a sociedade se organiza e se coloca na formação de indivíduos, uma sociedade do apressamento (Honoré, 2009), do cansaço (Han, 2015) e doente (Muotri; Simões, 2011). Traços estes ligados a imaginação, fantasia, sensibilidade, curiosidade entre outros - inclusive aqueles não nomeados, que a criança vive de forma natural e intensa. Estes são extremamente importantes para a criatividade, inventividade, criticidade e outros atributos que, quando levados a sério no período das infâncias por nós adultos, educam sujeitos mais “humanos” em nossas relações cotidianas, seja com a natureza, com objetos e com outros seres (Hirsh-pasek, Eyer, Golinkoff, 2006).

A imaginação e a fantasia, muito presente na rotina infantil, são considerados estes elementos essenciais para a fluidez da brincadeira, isso porque possibilitam a criança a não se deparar com restrições e limitações, sejam elas temporais ou espaciais, mas sim, com uma infinidade de possibilidades, ao contrário de atividades pré-definidas e estruturadas.

A imaginação e fantasia, explica Costa (2017), permite às crianças satisfazerem suas necessidades independente da permissão do adulto, a qual excede o sentido de realidade e ressignifica objetos e processos que são culturalmente fixados por nós adultos, nos mostrando que a verdade é sempre provisória.

O brincar como ato criativo, este interpretado como recriar e/ou ressignificar objetos através da lente da fantasia, esse estado ou espaço subjetivo interno de criação, vai ao encontro do que Machado (2013) traz como espaço potencial, o qual é entendido como um espaço em que impera o ímpeto criativo humano, permite à criança criar formas de lidar e atuar na realidade de forma polimorfa.

Silveira e Cunha (2014, p.35) salientam que o brincar representa a manifestação dessa interioridade, a qual abrange um arcabouço subjetivo que constitui o ser e as relações da criança, o qual muitas vezes é esquecido ou desconsiderado pela Educação Física e a escola, e explicam:

A criança está (vive), assim, entre uma interioridade e uma exterioridade. No entanto, a escola/educação (física) parece só dar, estimular ou propor exterioridade. O próprio brincar, que é a excelência onde se mostra intencionalidade, é, agora, substituído por ordens vindas de fora – exterioridade, baseadas em teorias mecanicistas, idealistas, maturacionistas, onde tudo tem um tempo e um espaço de acontecimentos (fases, etapas, progressões, erros a evitar, componentes críticas a concretizar – coisas da ciência). São esquecidos os intervalos subjetivos e intersubjetivos, a percepção do mundo vivido, a relações sujeito objeto, que constituem um mesmo, sem olvidar a dimensão ecológica – a história, a cultura, a identidade...

Este trecho convida o leitor a perspectivar um brincar que parte da criança para o mundo, de forma espontânea, como ato pré-reflexivo em sua experiência de momento, a qual é atravessada por elementos que a constituem enquanto *aquela* criança. Por ser autora principal de seu brincar no ambiente, junto a outras crianças que corroboram para uma rede intersubjetiva de relações, possibilita o exercício de sua autonomia e gestão de seus espaços e tempos, exercício esse de um processo educativo de seres emancipados a partir de vivências subjetivas de seu movimento (Silveira, Cunha, 2014; Kunz, Costa, 2017). Os autores tratam sobre a valorização da experiência no mundo vivido, e não meramente apresentado ou reproduzido.

Portanto, o brincar nesse caso apresenta esse movimento instintivo da condição infantil, algo voltado a sua essência, enquanto princípio do diálogo com o mundo, melhor explorado posteriormente quando tratamos acerca do brincar espontâneo. Entretanto, cabe salientar que se trata de uma abordagem filosófica de movimento, considerada possibilidade para a área da Educação Física.

Na literatura em que trata sobre o brincar, é apresentado como sinônimo de jogo. Kishimoto (2017), quando trata sobre o jogo, brinquedo e a brincadeira, apresenta as concepções históricas e estudos voltados a essa ação que é deveras complexa, sobretudo no Brasil onde os “termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (p.18). Nesse caso, ainda adicionamos que o brincar, enquanto verbo e movimento, também entra nessa disputa⁴.

Em Kishimoto (2017), a autora discute acerca do jogo e estabelece elementos em comum a partir de autores que estudaram o jogo infantil como Brougere (1991), Caillois (1958), Huizinga (1951), Henriot (1989), Fromberg (1987) e Christie (1991) (p.29-30):

- A) liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;
- B) regras (implícitas ou explícitas);
- C) relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- D) não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
- E) contextualização no tempo e no espaço.

Esses elementos então se materializam, ou são externalizados, a partir da brincadeira, a qual “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que, é o lúdico em ação” (Kishimoto, 2017, p.23). Os paradigmas históricos apresentados pela autora acerca do jogo infantil em relação à educação, tendem a associá-lo ao espontâneo e ao “não sério”, considerando-o fútil, ou a reivindicar seu valor educativo, um conceito amplamente baseado nos referenciais do Romantismo. No entanto, surgem novos paradigmas, como os de Bruner e Vygotsky, que, ao se fundamentarem em pressupostos sociais e linguísticos, oferecem novas

⁴ Cabe a ressaltar que no dicionário crítico de Educação Física (González; Fenstenseifer, 2014), não há o verbete “brincar” ou “brincadeiras”.

bases teóricas para entender o papel dos brinquedos e brincadeiras na educação pré-escolar (Kishimoto, 2017).

A partir disso, Kishimoto (2017, p.38-44) apresenta tipos de jogos e brincadeiras existentes na Educação Infantil, como:

- Brinquedo educativo: brinquedos cujo sua proposta é a aquisição, aprimoramento e refinamento de habilidades;
- Brincadeiras tradicionais infantis: ligado ao folclore, com aspectos populares que se dão por meio da oralidade;
- Brincadeiras de faz de conta: brincadeiras conhecidas como brincadeira simbólica, onde é realizada a representação de papéis em situação imaginária.
- Brincadeiras de construção: norteadas por conjuntos de peças manipuladas para o fim de alguma construção.

É a partir da interação de crianças com outras crianças e também com os adultos, que as crianças ampliam suas brincadeiras. Elas aprendem a brincar em sua forma material – as brincadeiras – com seus pares, e passam de geração em geração. O ímpeto do brincar, o qual é acompanhado por outras dimensões subjetivas, como a curiosidade, a sensibilidade, expressividade, a sua forma de conceber o tempo e o espaço, é o que apresenta a criança para o mundo em meio a linguagem da brincadeira que carrega seu contexto, suas relações e sua experiência de mundo com o outro.

Portanto, concordamos com Kishimoto (2017) a brincadeira é parte de um aprendizado a partir de suas relações. Entretanto, compreendemos que a criança a faz e refaz a partir de seu ímpeto de brincar, que também se encontra junto ao outro.

2.4. Brincar e se-movimentar: O brincar espontâneo

Kunz estende sua teoria filosófica de movimento humano “se-movimentar” ao mundo de vida das crianças. O “brincar e se-Mmovimentar”, concebido pelo autor e desenvolvido com seus orientandos, foi construído sobre a premissa de

que a criança descrita na literatura não condiz a um ser integral, em sua inteireza, que estabelece um diálogo com o mundo através da experiência de seu brincar espontâneo, aspectos do mundo vivido (Kunz, Costa, 2017, p.13) e não pensado (Surdi, Cunha, Kunz, 2016).

O Brincar e Se-Movimentar é tratado como “a imprescindível e vital necessidade da criança”, pois entende-se o brincar como essência do perceber o mundo pelas crianças, já que este irá ser seu canal de comunicação e significação (Kunz, Costa, 2017, p.13). Na obra, o brincar, o qual é intensamente balizado pelas subjetividades das crianças, está localizado em outro tempo e espaço, estes que são percebidos e negligenciados pelo mundo adulto, o qual acaba por oprimi-las com um excesso de futuro (Staviski, Kunz, 2017, p.39; Costa, 2020; Kuhn, Cunha, 2021). Apesar disso, a criança é vista como uma artista de uma bela obra de arte, cujo sua sensibilidade e originalidade é dificilmente compreendida pela racionalidade adulta, uma vez que o brincar é original em sua essência, enquanto ato pré-reflexivo (Cunha, Kunz, 2017, p.81).

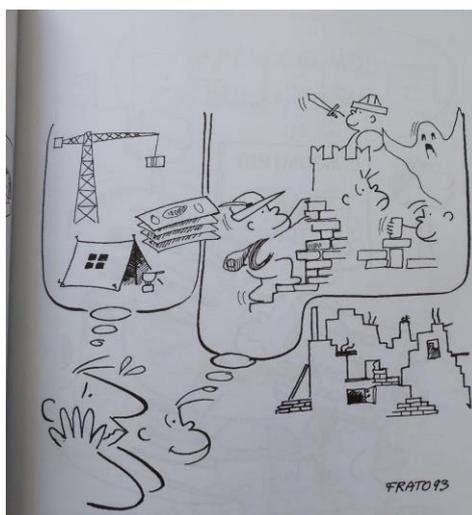
O espaço e o tempo do brincar, e, portanto, da criança, são percebidos e compreendidos de diferentes formas, uma vez que possuem uma alta carga subjetiva. O espaço está relacionado ao protagonismo da criança, sendo iniciado por ela mesma, impondo seus próprios sentidos e significados ao fazê-lo. Dotado de imaginação e fantasia, o espaço do brincar transcende suas fronteiras físicas. No entanto, muitas vezes, essa expressão criativa é reprimida pelos adultos, que a veem como algo estranho ao seu sistema racional. É importante reconhecer que o brincar é “uma atividade válida em si mesma, consumida em sua própria realização” (Staviski, Kunz, 2017, p.48), não devendo ser submetido a conceitos de produtividade que nós, adultos, tanto perseguimos (Kunz, Costa, 2017).

Embora o espaço seja destinado à inventividade e ao protagonismo da criança, esses espaços físicos não estão mais disponíveis. Anteriormente, as crianças brincavam em diversos lugares, experimentando e explorando os ambientes urbanos com plena liberdade, hábito este que, costumava incluir áreas verdes. Atualmente, devido a crescente e intensificada urbanização, estes espaços tem sido preservados e estabelecidos contra as necessidades das crianças, como explica Tonucci (2018):

Hoje os espaços “deixados” para as crianças desapareceram. A especulação imobiliária anulou a generosidade dos adultos. Os espaços são intensivamente utilizados, inventaram-se, inclusive, espaços polivalentes que servem para muitas coisas, nunca livres para as crianças. Acabou-se a generosidade dos adultos e os primeiros a pagar são as crianças (p.60).

A falta de espaços para as crianças brincarem indica a retirada de direitos humanos fundamentais conforme a lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Tonucci (2018), quando aponta a especulação imobiliária como prioridade, deixa claro o projeto de so(ci)e(dade) esperada, aquela que, em detrimento de direitos humanos fundamentais, se esforça para manter enormes espaços vazios para que possa enriquecer poucas pessoas.

Figura 2 - “Novos espaços para as crianças”.



Fonte: Tonucci, 2018, p. 67.

Embora a falta de espaços seja uma realidade que afeta profundamente o mundo vivido das crianças, elas conseguem lidar com essa realidade de forma polimorfa. Isto é, a capacidade de interagir e se relacionar com o mundo de maneiras variadas e multifacetadas. A criança possui uma abordagem aberta e criativa, utilizando sua imaginação, curiosidade e espontaneidade para se envolver com o mundo, sem se prender a uma única forma de interação ou interpretação. Essa característica polimorfa da criança reflete sua adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de se envolver de maneira holística com a realidade em constante mudança (Machado, 2013, p.19-21).

Sarmiento (2004) explica sobre a fantasia do real, um dos eixos das culturas infantis, ser um importante mecanismo de lidar com a realidade dolorosa. De acordo com o autor, esse se torna um elemento central para manter sua existência aceitável:

A estrela que transporta para o céu o uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocado pela guerra ou cataclisma natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que o fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para as crianças (p.16).

Embora as crianças possuam uma maior capacidade de resiliência, ou seja, a habilidade de lidar com crises sucessivas, elas têm o direito de desfrutar de espaços e da liberdade de brincar (Brasil, 1990). Outrossim, a garantia desses espaços é uma questão de saúde, pois o uso excessivo de tecnologias/jogos eletrônicos tem levado as crianças a permanecerem em casa, as quais, sem supervisão, podem estar sendo expostas a conteúdos potencialmente nocivos. Essas atividades estimulam as crianças a passarem longos períodos envolvidas sem qualquer reação física ou motora, o que acaba reprimindo sua curiosidade e até mesmo sua autonomia, privando-as do processo de compreensão do mundo através do próprio corpo (Costa, Kunz, 2017, p.16).

Compreendendo o brincar da criança como uma vivência em que o espaço não é apenas o material, o tempo também não é percebido como do nosso relógio, mas sim determinado por seu tempo vital. Staviski, e Kunz (2017) trazem que este tempo vital ou seu próprio tempo de vida, e o modo em como ela se relaciona com seu espaço, está voltado a sua experiência do momento. Ela não o faz pensando em consequências ou resultados futuros como nós adultos, brincam porque esse é seu jeito mais natural de ser (Kuhn, 2016).

Kuhn e Cunha (2021, p.18), exploram a influência dos mitos gregos na compreensão do tempo na cultura ocidental. Antes de análises racionais, os antigos gregos recorreram aos mitos para significar o tempo. Eles apresentaram três representações principais: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*. *Chronos* refere-se ao tempo cronológico, sequencial e linear, que pode ser mensurado. Ele representa a continuidade do tempo sucessivo e abrange passado, presente e futuro. Neste

caso, o presente é visto como o limite entre o que já ocorreu (passado) e o que ainda não ocorreu, mas acontecerá (futuro).

Kairós, por outro lado, refere-se a um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. É um tempo existencial no qual os gregos acreditavam ser necessário para enfrentar *Chronos*, que é considerado cruel e tirano. *Kairós* envolve a ideia de medida, proporção, momento crítico, oportunidade e temporada. Representa um momento fugaz em que uma oportunidade se apresenta e deve ser aproveitada com força e destreza para alcançar o sucesso (Kuhn, Cunha, 2021, p.18). Enquanto *Kairós* era representado por uma entidade extremamente veloz, a qual *Chronos* não alcançava. Alusão ao presente que nunca se coloca para nós, uma vez que esse limite do presente não é percebido de forma estática.

Aeon é o tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa. É o tempo da criatividade, no qual as horas não passam de forma cronológica. Originalmente, *Aeon* denota a intensidade do tempo da vida humana, uma duração e uma temporalidade não quantificáveis nem sucessiva, mas intensiva. Em teologia, é usado para descrever o "tempo de Deus", enquanto *Chronos* é o "tempo dos homens". *Aeon* e *Kairós* têm uma natureza qualitativa e subjetiva, referindo-se a momentos indeterminados ou experiências oportunas (Kuhn; Cunha, 2021, p.18).

O tempo percebido e sentido pelo brincar e se-movimentar de crianças é de ordem *Kairós* e *Aeon*, uma vez que o sentimento de duração ocorre no movimento de sobreposição de sua relação com o mundo mediado por suas subjetividades que são alicerçadas no prazer do momento, e explicam:

No brincar, o tempo, para a criança, é um sentimento de duração imbricado no corpo-mundo, em ação. A criança brinca com o próprio tempo. É experimentado intensamente por sensações duradouras, principalmente quando o agir é marcado pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação, desde que o seu brincar seja um eterno recomeço saboroso, que vai e volta e dá a sensação de que nunca se esgota (p.69).

O mundo adulto cultua e se organiza na lógica de *Chronos*, que é materializada pelo controle da rotina na expectativa de um melhor desempenho no tempo presente. A busca pelo controle do tempo é a base do desenvolvimento de tecnologias, como automóveis, celulares e internet, aos quais também

influenciam no controle do espaço (Kuhn, Cunha, 2021; Staviski, Surdi, Kunz, 2013). No entanto, essa forma de lidar com o tempo acaba impactando profundamente o mundo vivido das crianças, principalmente quando esse controle começa a fazer parte do cotidiano delas, onde se estipulam o tempo de comer, de brincar, de dormir, de gritar, de falar, entre outros, em diferentes espaços, até mesmo na escola. Além desse controle, a limitação de sua atividade presente, há também a aceleração do tempo em que se busca a produtividade para que se tenha mais tempo para a realização de mais atividades produtivas, como esportes, desenho, outra língua, música entre centenas de outras atividades que cumprem o papel do desempenho e/ou de consumo (Staviski, Surdi, Kunz, 2013; Kunz, Costa, 2017; Kuhn, Cunha, 2021).

Fazer com que as crianças passem por esse processo de controle e aceleração, contribui para o que Byung-chul Han (2015, p.17) denuncia como a “sociedade do cansaço”, adestrando sujeitos que se autoflagelam em prol do desempenho, e enfatiza:

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência.

No contexto escolar, as crianças são submetidas a uma rotina intensa e controlada, com o objetivo de alcançar altos resultados escolares (Kuhn, Cunha, 2021). Essa pressão por desempenho pode levar as crianças a se explorarem constantemente, buscando superar suas limitações e atender às expectativas impostas por um sistema educacional que não se interessa por suas subjetividades. Esse ciclo de autoexploração cria uma dinâmica paradoxal, na qual as crianças se tornam tanto exploradoras quanto exploradas, agressoras e vítimas de si mesmas. Esse ambiente de liberdade aparente, porém coercitivo, gera uma violência simbólica, levando as crianças a negligenciar suas próprias necessidades sob um ritmo de “desenvolvimento”.

Ao preservar o brincar espontâneo das crianças, estamos fornecendo a elas um espaço de respiro e resgate da sua própria autonomia. Estamos promovendo a importância do tempo livre, da criatividade, da imaginação e do

prazer como elementos essenciais para o desenvolvimento saudável (Silveira, Cunha, 2014). Estamos reconhecendo que as crianças não devem ser sobrecarregadas com agendas excessivas e atividades extracurriculares, mas sim terem tempo e espaço para brincar, explorar e serem, com toda potência, crianças.

O brincar enquanto experiência, essa que se dá principalmente no presente, proporciona à criança explorar o mundo à sua maneira. Portanto, respeitar seu tempo e espaço é fundamental para que possam expandir suas vivências para descobrir, dialogar e produzir sua vida no mundo a partir de seu brincar. Além disso, um brincar espontâneo não significa um processo “descompromissado”, sem intencionalidade pedagógica, mas sim, um processo com base na liberdade, sonho, prazer, autonomia e responsabilidade, sem a pressão de tempo para a produzir, algo maçante e massacrante para seu mundo de vida. Priorizar a liberdade sem interferir em seus processos criativos, escutando e aprendendo com suas falas (Kuhn *et al.*, 2021). É pensar da criança para o conhecimento: suas indagações, curiosidades, criatividade, desconfortos e etc., e não do conhecimento para criança, determinando formas que devem ser cumpridas, padrões a serem seguidos, notas a serem atribuídas, objetivos sem sentido para a criança e etc. Neste caso é necessário retornar aos princípios de conceber o processo educativo a partir das necessidades dos alunos, de seus contextos (Freire, 1996). As crianças terão mais toneladas de horas disponíveis para movimentos racionais de forma a compartilhar da cultura de movimento da sociedade em geral, mas ainda não.

Preservar o espaço e o tempo das crianças para exercer sua autonomia é de extrema importância. Elas devem não apenas descobrir possibilidades no mundo, mas vivê-lo, percebê-lo e senti-lo. Isso faz parte do processo de constituição como seres humanos. Não cabe a nós, adultos, tomar decisões baseadas apenas em atos racionais e morais, com medo de que as crianças possam cometer erros, ou, que não estarão preparadas para a sociedade. Ao contrário, que possamos ter a paciência de esperar por erros para acolhê-los e auxiliar para que estes se tornem aprendizados.

O papel dos adultos no brincar das crianças, deve sobretudo respeitar os processos, promover e estimular o protagonismo das crianças, respeitando-as em sua integridade e ampliando seu campo de ações prazerosas, a tomada de

decisões, dando robustez à autonomia, o autoconhecimento, a dúvida, a curiosidade, a investigação e a experimentação (Cunha *et al.*, 2018). O adulto tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que produzimos nossa vida através de nossas experiências, podemos contribuir aos mundos infantis e vice-versa. Além disso, o docente responsável pela turma tem o dever de dar voz às crianças, assim como atender pedidos de auxílio, promover um ambiente emocionalmente seguro, agradável e harmônico, acolhendo-as, respeitando-as, levando a sério sua criatividade, inventividade, às ideias, à imaginação e às fantasias, sem medo de julgamentos ou opressões para que façam outras coisas quando os adultos não as compreendem; sem temor ou vergonha de vivenciar e experimentar o que desejam descobrir do mundo (Kuhn *et al.*, 2021).

O brincar enquanto ato que envolve alta carga subjetiva ocorre em contextos de partilhas, sobretudo entre seus pares, em um novo espaço de vida com outro tipo de relação. Neste caso, se faz necessário também compreender que, esse ato se constitui enquanto parte de uma cultura de pares, estas que constituem as culturas infantis e a forma como elas produzem e reproduzem seus conhecimentos (Corsaro, 2003; 2005; Sarmiento, 2004; 2005). Considerar essa face cultural nos permite reconhecer de que forma se estruturam e se relacionam com os contextos de vida a partir das crianças.

2.5. As culturas infantis e o brincar: eixos estruturantes das culturas de pares

O brincar, como mencionado anteriormente, é a forma em que a criança estabelece sua conexão com o mundo. Essa relação, compreende aspectos da “outroridade” (Machado, 2013, p.26), onde a criança passa a dialogar com a existência de outros corpos-sujeitos. Importante pontuar que, essa relação intersubjetiva não é linear, não possui apenas um emissor, mas atores envolvidos em uma mesma linguagem, está também relacionada ao contexto, um processo de significação e partilha, este compreendido como “mundaneidade” (p.69).

A tensão destas relações entre as crianças é onde produz e se manifestam, culturas que são perpetuadas sobretudo por seus pares. As chamadas culturas infantis, de acordo com Corsaro (1997, p.114), citado por Sarmiento (2004), “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e

preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. Estas inclusive não correspondem somente a um produto de e para crianças, as crianças estão imersas em outras culturas e estas regem as formas em como se colocam enquanto categoria social:

As crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais (Sarmiento, 2008, p.29).

Elas não são meras receptoras de uma cultura preestabelecida que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas sim agentes de transformação dentro dessa cultura. Tanto na forma como a interpretam e assimilam quanto nos efeitos que geram nela, quanto por meio de suas próprias práticas. Um exemplo disso é evidenciado na arte contemporânea, que ilustra de forma significativa o impacto das expressões infantis integradas ao imaginário coletivo (Sarmiento, 2008, p.29).

As culturas infantis são objeto de estudo da área da sociologia da infância. Esse tema, de acordo com as reflexões de Sarmiento (2008), conforme citado por Machado (2013, p.80), é essencial para valorizar o ponto de vista da criança e a importância que ela atribui às diversas fases de sua vida cotidiana. Isso implica abrir mão da necessidade de uma teoria pré-estabelecida sobre o desenvolvimento infantil. O autor destaca que houve um momento anterior à abordagem sociológica da infância, no qual a criança era constantemente vista como "um vir a ser", resultando na negação do próprio fenômeno da infância através de uma perspectiva centrada no olhar adulto, também abordada como "adultocentrismo" (Corsaro, 2011). Portanto, é fundamental se aproximar da própria criança, reconhecendo sua singularidade e compreendendo sua realidade. E que, portanto, é necessário "se aproximar da criança mesma".

De acordo com Sarmiento (2004, p.14-18), as culturas infantis possuem quatro eixos estruturantes, estas que são importantes para o estudo das culturas infantis, dentre elas: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração. Estes compreendem a forma em como as culturas infantis se (re)constituem, perpetuam, (re)estruturam, (re)significam.

A interatividade é no âmbito das relações das crianças com os outros, em diferentes espaços, que acabam por constituir a sua identidade social e cultural. A interação é fundamental para a constituição de sua cultura de pares, sobretudo por partilhar tarefas em espaços comuns, permitindo com que juntas possam se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, seja através da imitação, representação da vida cotidiana, fantasias entre outros, que funcionam também como um grupo de apoio a medos e incertezas. Essa partilha é fundamental para a compreensão do entendimento do mundo (Sarmiento, 2004).

A interação realizada possibilita a manifestação e perpetuação de suas culturas, e isso se dá, especialmente e de forma gestacional, através do brincar, como explica Sarmiento (2004, p.14):

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos eletrônicos. É, pois, deste modo, que se compreende que se continuem a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões face a determinadas questões já usadas há várias gerações atrás.

É necessário destacar que as culturas infantis não são dissociadas do mundo adulto. Aliás, essas interações não só ocorrem de forma constante, mas também são responsáveis por estabelecer formas de controle sobre as crianças, sem contar nas formas de domínio, muito visíveis, pelo mercado de consumo infantil. Além disso, as crianças acabam por reproduzir hábitos, comportamentos, papéis sociais e etc., ou seja, a forma que o mundo é compreendido e produzido por adultos (Machado, 2013; Kunz, Costa, 2017).

A ludicidade, por sua vez, se relaciona diretamente com o brincar enquanto forma de aprendizagem e sociabilidade das crianças. Embora seja o meio que leva a interação das crianças - sobretudo por brincar em todas suas atividades -, a ludicidade e a fantasia do real são o que aprofunda essa relação. Neste caso, aliado com o brincar, a ludicidade tem um papel estrutural funcional nas culturas de pares no que tange a sociabilidade (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2003; 2005).

O brincar desempenha um papel decisivo nessa forma de se relacionar com o outro e com o mundo ao seu redor. Através do brincar, a criança

estabelece significados em conjunto com seus pares, o que contribui para a compreensão, criação e recriação de objetos e fenômenos sociais, além de influenciar seu processo de aprendizado ao longo da vida. É por isso que o brincar deve ser levado a sério, pois é considerado “a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p.16), importantíssimo tanto para a perpetuação de suas culturas de pares quanto para sua forma de estar em sociedade.

A fantasia do real, é considerada a sua “[...] visão do mundo e da atribuição do significado das coisas”. De acordo com Sarmiento (2004, p.16), o “faz de conta” não condiz ao verdadeiro significado deste eixo, principalmente pelo modo em que a criança reconstrói esse mundo real para seu mundo imaginário, pois para a criança, essa bipartição do mundo real para o mundo da fantasia não existe. Assim como no mundo adulto, pois ao pensarmos em interpretações de acontecimentos e situações do “real”, o mesmo é interpretado por outras segmentações, transposições e recriações daquela situação.

Esse eixo, como explicado na seção anterior, é lidado como mecanismo de sobrevivência da realidade, muitas vezes dolorosa. Mas mais que isso, a criança interpreta o mundo a partir desse estado para que seja habitável a si. O que significa essa permissão subjetiva, sua não literalidade, se desvincular de pretensões adultas e de um controle total, se manifestando de forma disruptiva nos meios em que são minados de determinismos (Sarmiento, 2004).

A reinteração se relaciona com a não linearidade do tempo da criança, que tem como referência a não literalidade tratada pela fantasia do real. Isso permite a estruturação e reestruturação das culturas de pares em um tempo que não se esgota em si mesmo, mas sim, por não possuir uma medida, é possível que esse possa ser sempre repetido e reiniciado:

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (Sarmiento, 2004, p.17).

Este tempo recursivo, junto a forma de aprendizagem das culturas de pares passadas sob forma geracional, permite que as infâncias possam se reinventar e recriar, começando tudo de novo e do novo (Sarmiento, 2004), até que possa fazer sentido para os pares naquele contexto de mundo vivido.

3. Metodologia

3.1 Delineamento da pesquisa

Este é um estudo de abordagem qualitativa, que se utiliza de um conjunto de técnicas e teorias baseadas em fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos, utilizadas para investigação em áreas como educação, saúde e ciências sociais. Essas técnicas são fundamentais para o delineamento de estratégias de campo e são determinantes tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto em sua concepção teórica. A pesquisa qualitativa fundamentada no entendimento profundo e na interpretação de fenômenos sociais, e difere-se da pesquisa quantitativa por sua natureza e não por validade epistemológica, enfatizando contextos ricos em detalhes e compreensão dos processos humanos (Minayo; Costa, 2018).

Essa abordagem tem suas raízes na perspectiva idealista-subjetivista de conhecimento, que emergiu no final do século XIX. Ela se desenvolve a partir dessa perspectiva, que defendia formas de compreender a realidade além da quantificação e mensuração. Esta abordagem surgiu como uma contraparte válida ao paradigma quantitativo, dando ênfase à complexidade na análise e interpretação dos fenômenos sociais e humanos (André, 2013, p.14; Triviños, 1987). Ademais, buscam considerar a realidade social como uma construção resultante da interação dos indivíduos e de suas interpretações sobre ela,

considerando múltiplas perspectivas e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, desvendando o sentido subjacente a estes fenômenos (André, 2013).

Neste caso, quando nos propomos a compreender o brincar, buscamos uma abordagem capaz de apreender interações, significados e contextos em que este fenômeno se manifesta no dia a dia das crianças. Ao utilizar a abordagem qualitativa, podemos obter insights significativos sobre as representações e práticas relacionadas ao brincar na infância, assim como compreender os fatores que influenciam e moldam essas práticas na escola.

3.1.1. Um estudo de caso etnográfico

O estudo de caso, segundo Triviños (1987), busca analisar profundamente "uma unidade", que pode ser um sujeito, um grupo em um contexto específico, ou um ambiente, fornecendo elementos para compreender e interpretar aspectos relacionados a essa unidade. Gil (2002) complementa que o estudo de caso não visa generalizações ou apenas fornecer dados de uma população específica, mas sim proporcionar uma visão mais ampla do problema e/ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. André (2013, p.42) concorda com esses conceitos, mas, propõe pensar esse tipo de estudo a partir de uma perspectiva etnográfica, especialmente no ambiente educacional, a qual denomina como estudo de caso do tipo etnográfico.

O estudo do tipo etnográfico difere-se do estudo etnográfico propriamente dito, conforme explicado por André (2013), devido aos diferentes tipos de enfoque. Os estudos etnográficos tradicionais se concentram na descrição abrangente de comportamentos, hábitos e culturas de grupos sociais ao longo de um período prolongado, com um foco mais amplo na pesquisa sobre os próprios grupos e etnias. Quando a etnografia é aplicada ao campo educacional, o fenômeno em foco está relacionado aos aspectos e situações do cotidiano escolar, podendo haver algumas flexibilidades nos critérios exigidos em uma etnografia tradicional (André, 2013, Apud. Wolcott, 1998), como por exemplo o tempo em no campo; contato com outras culturas; e uso de amplas categorias sociais nas análises dos dados (p.25).

Enquanto ambos os estudos de caso buscam explorar profundamente um caso específico, o estudo de caso etnográfico insere uma dimensão adicional, a compreensão cultural dos grupos em suas especificidades de forma a que se relacionam com atividades escolares cotidianas. Para isso, esse tipo de estudo faz uso de métodos etnográficos como a observação participante e entrevistas ao longo de um período de tempo para entender os significados e as práticas dentro de seu contexto cotidiano, podendo ter um grau mais imersivo que um estudo de caso tradicional (André, 2013).

O momento ideal para usar a etnografia como um estudo de caso acontece quando o pesquisador quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma próxima do acontecer natural. Isso envolve uma presença significativa no campo, um certo tempo de observação e interação, podendo variar de semanas a meses ou até mesmo anos, a depender dos objetivos a serem atingidos. Trata-se também de uma abordagem sensível e reflexiva para as relações com os participantes do estudo (André, 2013).

As vantagens deste tipo de estudo estão na capacidade de proporcionar uma compreensão rica e holística de fenômenos complexos e situados, permitindo que se observe como as coisas funcionam na prática e qual o significado delas para os sujeitos envolvidos. No entanto, também apresenta limites, como a dificuldade em generalizar os resultados para outros contextos e uma certa demanda de tempo e energia para a coleta e análise dos dados profundamente contextualizados. A qualidade deste tipo de estudo, segundo a autora, depende não apenas do delineamento metodológico, mas também das qualidades e habilidades do pesquisador, incluindo sua sensibilidade, habilidade de observação, reflexão e interpretação (André, 2013).

No que se refere a generalização, este tipo de estudo oferece uma forma de aprendizado por observação e podem servir como base para extrapolações mais amplas, onde, ao compreender detalhadamente um caso, é possível obter *insights* que ajudam a entender situações semelhantes. A generalização a partir de estudos de caso ocorre quando o leitor, ao analisar as descrições fornecidas pelo autor e sua própria experiência, consegue estabelecer conexões com outros contextos, ampliando seu conhecimento (Stake, 1985). Diferente do que entendemos pela generalização, tratar algo como regra aspectos particulares da pesquisa a todos os outros contextos, é considerado como “transferência”, a

função direta da similaridade entre dois contextos, como entendido por Lincoln e Guba (1985).

Esse tipo de pesquisa possibilita uma aproximação da escola de forma a compreender como operam, em seu dia a dia, os mecanismos de dominação e de resistência, assim como 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 (Silva; Silva, 2021; André, 2013).

Embora a maneira de ver e agir no campo, bem como a ampliação de questões voltadas à cultura, obras como as de Yin (2001) são fundamentais para auxiliar na delimitação do estudo de caso, ainda quando tratamos na perspectiva etnográfica.

3.1.2. Sobre a unidade estudada

Aqui tratamos do delineamento do estudo de caso, o qual Gil (2002) sugere um conjunto de etapas para que possam ser seguidas para uma melhor validação do estudo, dentre elas: Formulação do problema; Definição da unidade-caso; Elaboração do protocolo.

A formulação do problema se materializa na primeira etapa, onde foram reunidas bibliografias que circundam e abordam o tema, o que consta na sessão de revisão de literatura. Embora Gil (2002, p137-138) instigue a pensar se, a temática poderia ser respondida a partir de um estudo de caso, o que condiz a um estudo de caso do tipo etnográfico, como explicado pela André (2013), esse tipo de estudo não busca apresentar uma resposta para o fenômeno, mas sim, compreender essa unidade em relação a dinamicidade nas teias das relações naquele contexto. Ainda assim, nos valem a buscar trabalhos ora de estudo de caso, de caso etnográfico ou até mesmo puramente etnográficos, que apresentassem essa aproximação do brincar na escola, os quais podem ser vistos também na revisão de literatura, além das concepções e conceitos adotados na pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, nos fundamentamos em trabalhos que pudessem apresentar elementos teóricos junto às abordagens de campo, com instrumentos que pudesse auxiliar o pesquisador a captar o brincar e suas relações no contexto escolar, seja de uma perspectiva filosófica-fenomenológica,

sobretudo como manifestação artística (Surdi, Marques, Melo, Kunz, 2016; Surdi, *et al.*, 2019), como parte das culturas infantis em meio a interações (Barreto, 2013), ainda como cultura infantil durante as interações de brincadeiras lúdico-agressivas (Barbosa; Martins; Mello, 2017), bem como a interação entre brincar e aprendizagem (Silva; Silva, 2021). Reconhecemos em suas especificidades e a sua contribuição no que tange a norteadores que pudessem viabilizar e refletir posturas nesta pesquisa.

A definição da unidade-caso é a forma em que se define o caso, seja ele em um contexto em específico, em um dado tempo ou, com uma determinada população (Gil, 2002; André, 2013; Yin, 2001). Nesse sentido, a unidade-caso definida condiz ao brincar de crianças de uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas/RS no período de três meses. Portanto, compreender de que forma o brincar manifesta na rotina de uma turma na Educação Infantil; como este se relaciona com o tempo e espaço da instituição; como é compreendido pela instituição da Educação Infantil; e como integra a prática pedagógica de docentes responsáveis pela turma.

Isso significa, de início, que o brincar, embora inerente a criança, que carrega suas subjetividades e partir disso dialoga com o mundo com os outros e com ela mesma (Kunz, 2017), também é ato cultural, seja produzido e reproduzido pelas próprias crianças, conhecida como culturas de pares, sejam atravessadas e traçadas também pelas culturas de seus contextos de vida (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2003; Kunz, 2017). Portanto, o brincar foi considerado o espaço de interlocução entre os contextos culturais por meio das crianças.

Nesse estudo consideramos as crianças como seres sociais ativos e protagonistas de suas próprias culturas infantis, não apenas produtos de socialização adulta. Isso implica vê-las como participantes plenas, capazes de articulação e expressão, com suas próprias perspectivas, desejos e entendimentos do mundo ao seu redor (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2005). O caráter etnográfico, neste sentido, foi utilizado como método para captar a perspectiva das crianças em meio às suas interações e brincadeiras.

A pesquisa com uma turma na Educação Infantil teve de considerar a forma de como é organizada, afinal, é uma etapa diferente das demais. Nesta, o currículo é organizado pela rotina e do cotidiano das crianças (Brasil, 2013, p.91),

ou seja, o processo educativo começa desde a entrada pelos portões da escola, na hora da soneca, nas refeições, no recreio e todas as atividades que acontecem na escola (Fochi, 2020). Neste sentido, observamos a rotina das crianças, pois pareceu o mais lógico a se fazer, tendo em vista que estas brincam em todas as suas atividades cotidianas (Kunz, Costa, 2017).

Pensar a Educação Infantil é pensar também que é etapa que compõe a instituição escolar, que é regida, norteada e organizada a partir de documentos que expressam concepções, direitos, deveres, objetivos entre outros, que fazem parte do processo educativo (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2013; 2018). Além disso, outros documentos que dizem respeito a própria escola em suas particularidades, como o Regimento Escolar (2004) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2022).

No que diz respeito a unidade, devemos considerar outros agentes que regem, organizam e lidam com esse fenômeno cotidianamente. Portanto, a colaboração de docentes, bem como demais funcionários da escola, sobretudo no que condiz a educação infantil, foram fundamentais para compreender de que forma esse fenômeno se manifesta e está presente na escola.

3.2 Contexto da pesquisa: espaços, tempos e a(ut)tores do brincar

Os critérios de participação das instituições no estudo incluíam, antes de tudo, o assentimento da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), da escola, e essa possuir a etapa de Educação Infantil com a presença de um docente da disciplina de Educação Física⁵. Outrossim, o consentimento de docentes e funcionários que concordassem em participar voluntariamente do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O consentimento e o assentimento de pelo menos 70% das crianças e de seus responsáveis legais eram necessários para participar do estudo. Isso era

⁵ Embora fosse um critério de seleção a escola ter professores de Educação Física, felizmente, no município de Pelotas, já é prevista a sua presença pelo Plano de Educação, que trata de “assegurar a implementação de projetos, na educação infantil, através de professores especializados nas áreas de arte, música e educação física” (PELOTAS, 2015, p.76). Trabalhar enquanto “projetos” remete a carga horária da disciplina na grade de horários da turma.

obtido através da assinatura do TCLE pelos responsáveis e do Termo de Assentimento (TA) pelas crianças, garantindo que todos estivessem cientes da natureza voluntária de sua participação.

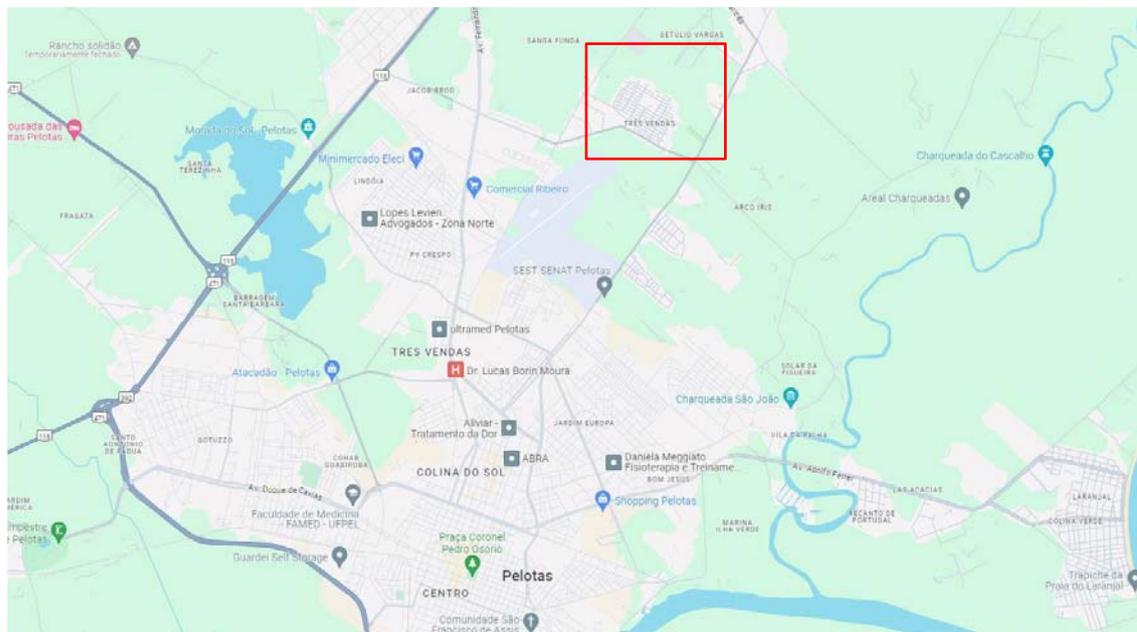
Os critérios de exclusão incluíam escolas que não oferecessem Educação Infantil ou, mesmo que oferecessem, não disponibilizassem professores da disciplina de Educação Física em seu quadro. Ademais, a turma que, de forma geral (incluindo docentes, crianças e responsáveis), não aceitasse participar do estudo de forma voluntária ou que não atingissem os 70% de aprovação, não era eletiva para o estudo. Também foram desconsideradas crianças que não tivessem o consentimento dos responsáveis, mas desejassem participar, ou ao contrário, responsáveis que consentiram, mas a criança não assentiu.

Por fim, após eleger a turma para proceder a pesquisa, tratamos de compreender de que forma o brincar se manifesta na rotina de uma turma de educação infantil, é preciso entender onde este se manifesta, em que contexto e condições este se manifesta. Por isso, como traz Santos (1988), em que os lugares são marcados por pessoas, que acabam por ele marcado, relacionamos essa dinâmica ao contexto e espaço de nossos atores e autores do brincar.

3.2.1. Comunidade e contexto da escola

A escola está localizada na comunidade Getúlio Vargas, do bairro Três Vendas, na zona norte de Pelotas/RS, estando, aproximadamente, 14km de distância da área central da cidade. A atividade econômica desta comunidade está relacionada a pequenos estabelecimentos comerciais como bares, açougues, armazéns, entre outros, e a prestação de serviços (PPP, 2022, p.2).

Figura 3 – Localização da Comunidade Getúlio Vargas no mapa de Pelotas/RS.



Fonte: *GoogleMaps*.

Figura 4 – localização da escola.



Fonte: *GoogleMaps*.

A comunidade é localizada em uma região periférica da cidade, a qual exhibe uma profunda desigualdade social. A região tem histórico fortemente ligado a relatos de violência, onde o consumo e comércio de drogas é uma característica frequente e regular que impacta de forma direta e indireta, aos moradores do bairro (PPP, 2022, p.3). É possível encontrar alguns relatos acerca

dessas características no trabalho de Martins e Martins (2015), docentes da escola, como por exemplo, “toque de recolher” e outros relatos que acometem a comunidade. Ainda assim, é possível encontrar casos de “sucesso”, conforme as autoras destacam, onde, através da força da escola, jovens puderam recalcular as rotas de suas vidas para longe do contexto ilícito. Cabe salientar que os dias atuais aparentam ser “mais calmos”, termo utilizado pela comunidade escolar após relatarem em uma conversa na sala dos professores, sobre uma época mais conturbada (07/08/2023 - Diário de Campo)⁶.

No quesito estrutura, as ruas da comunidade ainda carecem de calçamento, asfaltamento e saneamento básico, o que configura um grande problema nos dias chuvosos, sobretudo quando de forma contínua. O transporte coletivo, embora apresente horário regular e acesso facilitado, considerando apenas o número de locais de embarque e desembarque registrou perda na qualidade do atendimento, com frota operando de forma reduzida, bem como os horários, principalmente após a pandemia de COVID-19, o que afetou diretamente a prestação deste serviço (PPP, 2022, p.3).

Diante desse contexto, evidenciamos uma comunidade com uma população que desconhece a totalidade dos seus direitos e que depende, muitas vezes, de serviços prestados na região para acessar tais informações. Posto isso, se agrava e complexifica situações ainda presentes como a falta de planejamento familiar, gestações que ocorrem em meninas ou adolescentes menores de 18 anos, famílias numerosas, baixa renda per capita, falta ou pouco acesso a bens e serviços, evasão escolar precoce pela necessidade de complementar ou assumir a renda domiciliar, dentre tantas outras questões particulares a cada cidadão local.

A escola, nesse caso, é, para muitos responsáveis, encarada como possibilidade de ascensão social dos seus filhos, bem como a garantia de acesso às verbas públicas atreladas à escola (Programa Bolsa Família) e segurança

⁶ Embora tenha apresentado essas afirmações a partir do PPP da escola, bem com alguns trabalhos esparsos, os dados sobre a região, no que se refere a sociodemografia da região, não foram encontrados atualizados no site oficial da prefeitura. Os dados específicos encontrados são de 2010, onde apresentam uma realidade desigual ainda de forma mais profunda como apresentando a comunidade, sem rede de esgoto e renda per capita de até um salário mínimo da época (IBGE, 2010). Esses mapas podem ser encontrados no GeoPelotas (<https://geopelotas-pmpel.hub.arcgis.com/>). Os dados mais atualizados encontrados no site da prefeitura condizem até o ano de 2014, mas apenas dados gerais da população.

alimentar, através da merenda escolar. Em relação aos educandos, podemos constatar que, a escola é por vezes sua única referência familiar, educação como um todo e de encorajamento (PPP, 2022, p.3).

No PPP (2022, p.6.) da escola, são apontados problemas reflexos do contexto como de indisciplina, com muitos casos de alunos que se opõem ou resistem à autoridade imposta pelos professores ou que apresentam comportamento violento. Na maioria dos relatos relacionados à indisciplina ou baixo rendimento escolar, os responsáveis relatam dificuldades diversas, como sociais, econômicas, de relacionamento e outras, que interferem diretamente no rendimento e impactam na organização escolar. Contudo, a escola mantém uma boa relação com a comunidade com crescente participação da mesma nas ações propostas ao longo dos anos.

3.2.2 E.M.E.F Doutor Mário Meneghetti

A E.M.E.F. Doutor Mário Meneghetti foi fundada em 29 de dezembro de 2004, à Rua 4, na comunidade Getúlio Vargas, na cidade de Pelotas, devido a demanda de matrícula no bairro. A escola recebeu inicialmente a denominação de “Getúlio Novo”, e muitos de seus primeiros professores e funcionários vieram de outra escola da comunidade (PPP, 2022, p.7).

Figura 5 – Fachada EMEF Dr. Mário Meneghetti.



Fonte: Foto de perfil da escola no *Facebook*.

Em 17 de março de 2005 iniciaram as atividades, com duas turmas de 5ª série e duas turmas de Educação Infantil, onde foram implantadas outras duas turmas de Educação Infantil em setembro do mesmo ano, encerrando o ano letivo com aproximadamente 140 alunos matriculados. Atualmente a escola conta com 800 alunos, 64 professores e 22 funcionários. Oferece Educação Infantil nos níveis de pré1 (3 a 4 anos) e pré2 (5 a 6 anos), Ensino Fundamental I - o qual está sendo implementado gradativamente a escola de Turno Integral e de Ensino Integral, Ensino Fundamental II, e Educação de Jovens e Adultos (PPP, 2022, p.9).

Em agosto de 2006 a escola funcionou como escola polo de 2007 a 2014 e assistiu discentes das escolas mais próximas. Em 2014 a escola passou a atender apenas discentes matriculados na instituição, visto o aumento significativo de alunos acompanhados na sala de Atendimento Educacional Especializado (com laudo e/ou avaliação psicopedagógica) (PPP, 2022, p.9).

A escola se organiza de forma democrática e com participação ativa da comunidade, cumprindo as legislações vigentes, mas com autonomia para desenvolver propostas diferenciadas e que atendam à comunidade. A escola promove formação continuada, reunião de gestão e administrativa, com vistas a qualificar o trabalho para com a comunidade, além de reforçar e garantir a possibilidade de participação de professores e funcionários nas formações ofertadas pela SMED (PPP, 2022, p.12).

O trabalho da escola é realizado objetivando propostas diferenciadas, porém adequadas à realidade física e financeira da escola. Atualmente as verbas públicas são insuficientes para atender a demanda escolar e garantir uma maior diversidade de oferta e propostas inovadoras⁷. A verba escolar contempla a aquisição de produtos de higiene, de limpeza, manutenção e pequenas reformas/adequações físicas/estruturais e a compra de materiais utilizados pelos componentes curriculares e setores escolares (folhas, canetas, toner para impressão, lápis, borracha, papéis diversos, jogos pedagógicos, material de arte,

⁷ A escola recebe repasse financeiro pelo número de alunos matriculadas, porém atende, aproximadamente, 150 alunos na modalidade de educação integral, de modo que, considerando que esse aluno configura apenas uma matrícula, e que o fato do mesmo permanecer dois turnos impossibilita a abertura de novas vagas, visto o espaço físico existente, a verba é repassada e contabiliza um educando, mas o consumo da mesma corresponde a de dois alunos (PPP, 2022, p. 18).

música e educação física e etc), de modo que - atualmente - a comunidade dispõe de alguns materiais já adquiridos ao longo dos anos e outros adquiridos mediante solicitação e avaliação financeira do período vigente, tais como jogos pedagógicos, data show, sala de informática, TV, DVD, caixa de som e materiais de consumo (PPP, 2022, p.15).

Atualmente a escola possui espaços de uso coletivo (um pátio cimentado e coberto, uma sala multiuso, um auditório, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, um refeitório e 6 banheiros - sendo 2 utilizados apenas pelas turmas de pré-escola) e salas de aula que atendem em torno de 15 turmas em cada turno, sem considerar conflito de horários dos componentes curriculares que necessitam utilizar os espaços comuns em um mesmo momento. Além disso, possui um espaço infantil que fica separada das demais turmas de outras etapas da Educação Básica.

A escola funciona em três turnos, atualmente possui uma equipe de 61 professores e 19 funcionários que assistem 32 turmas, sendo quatro delas de Educação Infantil (duas turmas de nível pré 1 e duas turmas de nível pré 2), 11 turmas de Ensino Fundamental I (anos iniciais, seis delas compõem a educação de tempo integral), 11 turmas de Ensino fundamental II (anos finais) e seis turmas de Educação de Jovens e Adultos. As aulas ocorrem de segunda e sexta-feira.

3.2.3. A Educação Infantil na escola

Na Educação Infantil e nos primeiros anos da escolarização, é perceptível que muitos alunos pertencem a famílias numerosas, filhos de mulheres muito jovens ou de cuidadores que não são os seus pais biológicos (PPP, 2022, p.6). Essa realidade impacta diretamente no suporte e no apoio que a família pode oferecer às crianças, não apenas em termos de disponibilidade de tempo, mas também na qualidade desse tempo dedicado a elas. Essa situação influencia os processos de aprendizado, a rotina e a frequência dos estudantes na escola (p.6).

O currículo escolar é pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do

Sul, 2018) e no Documento Orientador Municipal (DOM) (Pelotas, 2020), tendo a execução acompanhada a partir de planejamentos realizados para cada adiantamento (ano/série) pelos docentes e entregue em formato online à Coordenação Pedagógica no início de cada trimestre (PPP, 2022, p.20).

No documento, além de ser apresentado os objetivos do componente curricular para o adiantamento, o docente apresentará as habilidades (de acordo com os documentos orientadores) selecionadas para serem desenvolvidas durante o período, a metodologia utilizada pelo professor para promover as habilidades e o formato de avaliação que irá utilizar para acompanhar a evolução dos discentes (PPP, 2022, p.20).

A organização da Educação Infantil na escola se dá da seguinte maneira:

Figura 6 – Matriz curricular e organização das turmas de pré-escola.

Educação Infantil - Pré-escola	
Hoário de entrada e saída	08h às 12h 13h às 17h
Número de períodos (dia)	5
Duração dos períodos (minutos)	45
Pré escola: P1 e P2	
Disciplina	Carga horária semanal em períodos
Núcleo Comum - Professor Titular (Campos de Experiência)	17
Artes	1
Educação Física	2

Segunda Arte (Dança, Música, Teatro) a depender da organização do quadro de professores	2
Iniciação à Literatura	3

Fonte: PPP, 2022, p.25.

Cada turma possui sua grade de horários estabelecida pela escola com professora regente e especializados, como se intitularam durante a permanência de campo e ao longo das etapas da pesquisa.

3.2.4 O espaço infantil

A Educação Infantil está localizada em uma parte da escola chamada de de espaço infantil. Este é um espaço novo da escola, inaugurado após o recesso no meio do ano, e é designado como "o espaço das crianças".

O espaço infantil possui duas entradas - representadas por pontos vermelhos na figura - uma pela rua, através de um portão e outra pela escola, em meio aos corredores. Ao entrar pela escola, nos deparamos com um corredor largo cimentado, onde ao fundo vemos a sala multiuso⁸ interna e os dois banheiros do espaço.

⁸ É importante ressaltar que há outra sala multiuso no prédio onde ficam as demais salas e os professores também realizem atividades lá. Porém, a que está dentro do espaço infantil denominamos como "sala multiuso interno", enquanto a que está fora denominamos como "sala multiuso externo".

Figura 7 – Entradas para o espaço infantil.



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 8 – Área coberta.



Fonte: Registrado pelo autor.

O banheiro é dividido em um para professores e funcionários e outro para os alunos. Havia um caixote para as crianças alcançarem a pia, utilizado especialmente em dias de atividades com tinta para auxiliar as crianças a lavarem as mãos. Cada banheiro possui duas cabines e uma pia dupla.

A sala multiuso interna está repleta de brinquedos organizados em várias caixas e baús que circundam a sala. Para acomodar essa variedade de brinquedos, a sala também possui dois armários, sendo uma deles com prateleiras altas contendo brinquedos que as crianças pequenas não conseguiriam alcançar.

Figura 9 – Sala multiuso interna.



Fonte: Registrado pelo autor.

O ambiente é espaçoso e bem iluminado naturalmente, permitindo que as crianças brinquem com os brinquedos ou corram pela sala. Na sala, há uma mesa redonda com três cadeiras e várias estantes e baús ao redor das paredes, que contêm uma variedade de brinquedos e objetos doados para a escola, como celulares antigos, teclados de computador e materiais escolares.

Os brinquedos disponíveis na sala são diversos, incluindo objetos cotidianos doados, como telefones, teclados de computador e fones de ouvido, além de bonecas, carrinhos, peças de montar, jogos, pelúcias e bolas, feitos de diversos materiais. A sala também é utilizada para atividades orientadas pelas docentes, como contar histórias e realizar atividades de coordenação motora.

Além de servir como espaço para o recreio em dias chuvosos, a sala é utilizada pelas docentes para atividades mais livres. Ao lado da sala, há um corredor que leva a quatro salas, onde estão localizadas as turmas de pré um, pré dois, primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Em frente a esse corredor, há um amplo espaço verde, um gramado.

Figura 10 – Gramado em frente as salas e vista do parquinho.



Fonte: Registrado pelo autor.

Ao percorrermos até o fundo do espaço externo, chegamos ao parquinho das crianças, cercado por uma cerca de arame que oferece vistas para um campo dentro da escola, onde também é possível ver a quadra e as crianças das outras turmas. O parque foi doado por uma escola privada e ainda está em boas condições para uso apesar de algumas peças faltando, outras arranhadas e quebradas. O parque não apresenta risco para as crianças.

Figura 11 – O parque.



Fonte: Registrado pelo autor.

O parque infantil apresenta uma variedade de brinquedos, incluindo uma casinha de madeira com dois escorregadores, ao lado de dois balanços, e à frente uma casinha pequena, igualmente dotada. Logo à frente desta casinha, há mais duas casinhas com escorregadores, e ao final, um enorme brinquedo com tobogã, escorregadores, partes de escalada, jogo da velha e espaços para as crianças se sentarem. Algumas partes soltas do parque não estavam encaixadas, mas eram utilizadas pelas crianças durante as brincadeiras.

3.2.5 A turma da pesquisa

A turma investigada tem suas atividades na parte da tarde, das 13h às 17h, sendo organizada por períodos, conforme mencionado na estrutura da escola. A grade de horário da turma permaneceu a mesma do início ao fim da pesquisa, tal como:

Figura 12 - Grade de horários da turma.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Teatro	Pedagoga	Pedagoga	Educação Física	Pedagoga
Pedagoga	Pedagoga	Iniciação a Prod. Literária	Educação Física	Pedagoga
Pedagoga	Pedagoga	Iniciação a Prod. Literária	Música	Pedagoga

Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Artes	Pedagoga
Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Iniciação a Prod. Literária	Pedagoga

Fonte: Registrado pelo autor.

A sala da turma é da cor branca e possui no centro seis mesas redondas com cinco cadeiras cada, todas de tamanho adequado para crianças. Cada cadeira tem um nome adesivado, o que não correspondia necessariamente à criança que estava eventualmente sentada.

Figura 13 – Sala de aula na perspectiva do pesquisador.



Fonte: Registrado pelo autor.

Na frente da sala, encontra-se um quadro branco. Em uma das paredes, há diversas gravuras coloridas, algumas mostrando letras, animais e outros elementos. Logo ao entrar pela porta, há uma mesa com uma caixa organizadora, sem tampa, contendo as garrafas de água das crianças, onde deixavam antes de entrar. Na mesma parede do quadro, mas no extremo oposto em relação à porta de entrada, há o que denominamos como "cartazes cotidianos", com gravuras relacionadas ao clima, número e nome das crianças, quem era o ajudante do dia, dia da semana e do mês, número de meninos e meninas.

Figura 14 – Cartazes cotidianos e mesa da professora.



Fonte: Registrado pelo autor.

Abaixo dos cartazes, no canto da sala, em frente à janela lateral, encontra-se a mesa da professora, equipada com porta-materiais, algumas folhas coloridas e materiais pedagógicos. Ao lado da mesa, na parede lateral, há um aparador de ferro repleto de caixas de caderno e outros materiais, além de um cesto com diferentes tipos de papéis, como cartolina, sulfite, entre outros.

Na lateral da sala, estão os suportes de mochila, instalados para que todos possam pendurar suas mochilas ao chegarem. No fundo da sala, encontra-se um mural com informações e a frase "Escola, Família e Sucesso". Ao lado, está o "cantinho da leitura", com livros em um aparador e dois fantoches. Próximo a isso, há uma estante de metal com diversos materiais pedagógicos.

Na parede lateral da porta, há um espaço com mais cartolinas e outros materiais. Na parede, estão sacos coloridos de TNT com o nome de cada criança, onde a professora coloca os trabalhos de cada um, que são levados para casa no final do ano. Abaixo dos sacos, há um grande baú de brinquedos, com diversos tipos de brinquedos e objetos para brincar. Ao lado, há outra estante com jogos e peças de montar. Por fim, ao lado da porta, encontra-se a lixeira.

3.2.6 Docentes, auxiliar e monitora

O trabalho pedagógico com a turma estudada envolve seis docentes especializados em diferentes áreas: uma pedagoga, uma professora de teatro, uma de artes, uma de Iniciação à Literatura, uma de música e um professor de Educação Física. Outrossim, a turma conta com uma auxiliar de sala, que trabalha com as duas turmas de pré no período da tarde, e uma monitora responsável pela supervisão do espaço infantil.

Abaixo, o quadro que trata sobre a caracterização dos docentes a auxiliar e a monitora.

Figura 15 – Quadro de colaboradores.

Docente	Ano de nascimento	Nível de formação	Ano de Graduação	Atuação	Tempo na escola
Pedagogia	1988	Graduação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia	2013	Município de Pelotas - 20h Psicopedagoga - UFPel - 20h	Menos de um ano
Teatro	1991	Graduação em Teatro licenciatura - Pós em educação integral	2014	Professor - Município de Pelotas - 20h	3 anos
Educação Física	1984	Graduação em Educação Física licenciatura - Graduação em pedagogia (em andamento)	2019	Professora - Município de Pelotas - 20h Primeira Infância Melhor e programa criança feliz - 20h/10h cada	3 anos
Artes	1987	Graduação em Direito e Artes bacharelado - Pós graduação em Artes e Educação	2013	Professora - Município de Pelotas - 20h	9 anos

Introdução a Produção Literária	1989	Graduação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia	2011	Professor - Município de Pelotas - 20h	8 anos
Música	1997	Graduação em Música licenciatura - especialização e artes AEE	2018	Professora - Município de Pelotas - 20h Professora Auxiliar - Município - 20h	3 anos
Monitora	1976	Graduação em Educação Física licenciatura	2000	Monitora no município 30h	Menos de um ano
Auxiliar	1998	Cursando graduação em pedagogia	em andamento	Auxiliar - município - 40h	Menos de um ano

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2.7 Crianças da pesquisa

A turma possuía 22 crianças matriculadas, com idades entre 4 e 5 anos, sendo 12 meninas e 10 meninos. A média de frequência é de 18 crianças, com o maior número registrado de 19 crianças e o menor de 4 crianças. Três crianças não tiveram os TCLEs assinados pelos responsáveis, e, portanto, seus dados não foram considerados na pesquisa. Duas crianças tiveram os TCLE de seus responsáveis assinados, mas não consentiram que seus dados fossem socializados na pesquisa, e suas decisões foram respeitadas. Assim, o número final de crianças na pesquisa foi de 17, representando 78% da turma.

3.3 Instrumentos para compreender o brincar no contexto escolar

3.3.1 Observação participante

A observação participante é um método de coleta de dados em pesquisas qualitativas no qual o pesquisador se envolve de maneira ativa na cultura ou

grupo social que está sendo estudado, neste caso na escola. O objetivo é observar é registrar os fenômenos no seu estado natural, tentando compreender as dinâmicas sociais e culturais a partir da perspectiva interna do grupo. Nesse processo, o pesquisador pode se tornar tão integrado ao ambiente que corre o risco de perder a objetividade e adotar a perspectiva dos membros do grupo, o que pode enviesar as conclusões da pesquisa (Campos, Silva e Albuquerque, 2021)

As observações foram realizadas desde a entrada até a saída da turma, buscando captar, durante todas as atividades das/com crianças, sem brincar. Pôde-se contemplar a manifestação do brincar e as relações que este tem com o meio e com os outros. É no cotidiano que o brincar se manifesta, observá-lo é emergir no seu mundo.

Essa escolha metodológica estabeleceu uma relação de interação entre o pesquisador e os sujeitos, aproximando-se de situações descritas por Corsaro (2003; 2005), que se referem ao pesquisador como um "adulto atípico". Para o autor, essa expressão vai de encontro ao exercida por docentes, aqueles que ordenam e organizam atividades e o cotidiano das crianças. Buscando uma posição mais horizontal com o objetivo estabelecer uma figura desprovida de autoridade, visando uma maior aproximação do brincar infantil.

3.3.2 Diário de campo

Utilizamos um diário de campo para a coleta de dados, um registro detalhado e reflexivo das observações feitas ao longo do tempo. Seguindo a abordagem descritiva e reflexiva de Falkembach (1987), buscamos capturar não apenas os eventos, mas também as subjetividades tanto do pesquisador quanto dos participantes observados.

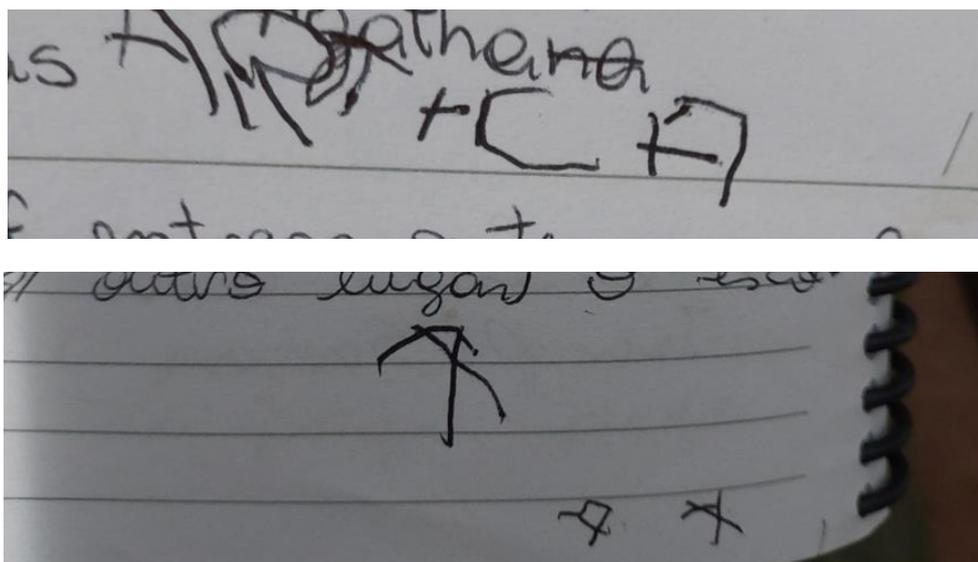
O diário de campo foi essencial para registrar as interações e atividades no campo de pesquisa, indo além do foco principal na brincadeira. Ampliamos nossa percepção do contexto ao descrever elementos como o espaço, os participantes, as dinâmicas de interação e o uso dos objetos, entre outros, para possibilitar análises mais profundas sobre a manifestação da brincadeira.

Além disso, registramos todas as atividades realizadas no contexto, tanto pelo pesquisador quanto pelos adultos presentes. Isso incluiu a organização do espaço, as atividades realizadas e a interação dos adultos com as crianças. Esses registros foram fundamentais para entender como a brincadeira é abordada e como as interações anteriores e posteriores à brincadeira são influenciadas.

O diário de campo nos permitiu registrar as diversas facetas da brincadeira, reconhecendo sua grande diversidade, conforme destacado por Gadêlha e colaboradores (2022). Reflexões sobre os eventos, relações e implicações foram registradas para ampliar nossa análise, compreender o fenômeno e orientar os próximos passos da pesquisa (Campos, Silva e Albuquerque, 2021).

O diário de campo também foi um espaço que não ficou fora do alcance das crianças, afinal, elas brincam com tudo que podem estar ao seu alcance. Assim, é possível ver algumas produções como, a escrita – ou tentativa de escrita – de seus nomes, desenhos, ou apenas rabiscos que inicialmente se tinham a expectativa que pudessem virar alguma coisa, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 16 – Marca das crianças no diário de campo



Fonte: Registrado pelo autor.

Para sua construção, utilizamos perguntas norteadoras para orientar e elaborar o diário de campo, para que não o objetivo da pesquisa fosse alcançado. Entretanto, não houve uma sistematização fechada acerca do registro, ou seja, as questões norteadoras (Apêndice F) sempre estiveram presentes na maneira em como o pesquisador se portou em campo, no entanto sua escrita foi livre a fim de ampliar também para além dessas questões, por entender tamanha complexidade do fenômeno a ser observado.

3.3.3 Fotos, vídeos e áudios

Para obter uma compreensão mais rica e multifacetada das interações sociais durante uma observação participante, a utilização de fotografias, áudios e vídeos pode ser extremamente valiosa. Estes meios complementam as anotações escritas e ajudam os pesquisadores a capturar uma gama mais ampla de dados sensoriais e emocionais (Campos, Silva e Albuquerque, 2021).

Fotografias, ajudam a registrar os momentos e cenários, permitindo uma análise posterior detalhada. São particularmente úteis para capturar a estética e a forma do ambiente e as interações, oferecendo assim uma visão mais completa do contexto estudado (Campos, Silva e Albuquerque, 2021). Em estudos que envolvem crianças, como no brincar cotidiano, fotografias podem captar a autenticidade de suas obras e ações.

Vídeos agregam a dimensão da dinâmica. Ao contrário das fotografias, que são estáticas, os vídeos capturam a sequência de ações, reações e interações, provendo uma visão holística da vivacidade e do ritmo das atividades observadas (Campos, Silva e Albuquerque, 2021). No contexto escolar, vídeos permitem que pesquisadores e participantes vejam a dinâmica do brincar e da vida cotidiana das crianças, oferecendo não apenas uma vista de fora da perspectiva dessas crianças, mas também capturando a autenticidade do momento.

Os áudios representam outra técnica valiosa, especialmente útil para capturar conversas e interações verbais, o que é crucial no estudo de fenômenos como as brincadeiras infantis, que muitas vezes são ricas em diálogos e expressões linguísticas. Gravar áudios dentro das brincadeiras revela camadas

de complexidade, trazendo para o primeiro plano os traços culturais e as opiniões das crianças sobre os fenômenos ao seu redor.

3.3.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada, a qual nos referimos, é considerada um elemento de coletas de dados muito utilizada em pesquisas qualitativas, onde o pesquisador, elabora anteriormente, e com base nos objetivos da pesquisa, um roteiro de questões a serem respondidas pelos participantes, o qual pode ser, durante seu desenvolvimento, acrescentada outras devido a necessidade e o andamento do tema (Minayo, 2018). Esse tipo de entrevista oportuniza uma maior flexibilidade em sua condução – pelo pesquisador-, bem como promove a oportunidade do entrevistado ou entrevista se aprofundar no tema.

Para compreender como o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil, é essencial entender como os agentes envolvidos percebem esse fenômeno e qual a perspectiva deles sobre. Além disso, para facilitar interpretações adicionais pelo leitor, é importante apresentar esses agentes, que são fundamentais para tornar possível e significativo esse espaço de ensino infantil.

Os roteiros de Entrevistas (Apêndice A, B, C, D e E) correspondem, respectivamente, a entrevista com a pedagoga, professoras de teatro, artes, iniciação literária, música, auxiliar, monitora e professor de educação física. Todas as entrevistas possuem uma parte inicial de caracterização dos colaboradores, seguido de dois blocos, exceto o de educação física, que totalizam três blocos.

No roteiro da pedagogia, foram realizados dois blocos: BLOCO I: Exploração do contexto: busca de informações sobre a turma, formas de organização do tempo e espaço do contexto pedagógico e a rotina da turma; BLOCO II: Questões relacionadas ao brincar na Educação Infantil: compreensão do brincar das crianças e seu papel na educação infantil, bem como aspectos de planejamento e atividades acerca do brincar de crianças. No caso das docentes especializadas em outras áreas (teatro, artes, música e iniciação literária), difere-se somente uma questão relacionada a rotina da turma. No caso da auxiliar e monitora, difere-se no que tange a concepção de brincar, uma vez que a

pesquisa demanda acompanhamento contínuo das ideias de quem está presente nos processos durante a rotina das crianças, no caso a auxiliar de turma.

No roteiro de entrevistas com o docente de Educação Física, foi dividido como: BLOCO I: Contextualização e formação: fase que buscou contextualizar sua atuação na escola, bem como sua formação. Tendo em vista que, para compreendermos de que forma o brincar se coloca em sua prática pedagógica, também devemos considerar sua formação, bem como compreender sua satisfação nessa etapa; BLOCO II: A Educação Física na Educação Infantil: Relacionado a questões pontuais do trabalho da Educação Física na Educação Infantil como organização de atividades, de espaço e tempo, planejamento e etc; BLOCO III: Diz respeito especificamente ao brincar na Educação Física, de que forma é realizado, se é considerado, sua concepção de brincar e etc.

3.3.5 Triangulação de dados

Comum as pesquisas de abordagem qualitativa para examinar dados ou informações provenientes de uma fonte comparando-os com dados ou informações obtidos de outras fontes. Essa abordagem tem como objetivo confirmar a confiabilidade e a validade dos resultados, aumentando o nível de confiança e consistência nos dados produzidos. A triangulação pode ser feita por meio da comparação de diferentes tipos de dados, diferentes métodos de coleta de dados, diferentes pesquisadores ou diferentes teorias para ver se todos convergem para uma mesma conclusão (Aedi; Herawan, 2019).

Nesse caso, a triangulação foi realizada entre os tipos de dados coletados bem como as teorias utilizadas, a fim de compreender com maior amplitude o fenômeno observado.

Na medida em que estabelecemos os pontos chave da rotina, sobretudo enquanto categorias temáticas, após a sistematização dos dados, relacionamos a cada contexto os dados coletados, como: as imagens, vídeos, áudios e entrevistas e trechos do diário de campo; discutindo junto ao nosso aporte teórico. Isso fez com fosse possível apresentar uma maior amplitude do fenômeno observado.

3.4 Procedimentos de campo

É importante ressaltar que todos os procedimentos estiveram de acordo com as diretrizes sanitárias em vigentes e estavam atentos a possíveis novas orientações da parte de órgãos de saúde competentes, especialmente em relação a iminência de agravo de crise sanitária.

Em seguida, ao remeter o projeto, a carta de intenção de pesquisa e os documentos de anuência por e-mail, e após encontros com a SMED, obtivemos a aprovação para realizar a pesquisa. Posteriormente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel), com o número de CAAE 67889023.6.0000.5313 (Anexo A).

Seguidamente do contato com a SMED, algumas escolas foram sugeridas, sendo uma delas escolhida devido ao conhecimento prévio do e acesso facilitado. Uma visita à escola foi feita, durante a qual o foi discutido com as coordenadoras e gestoras a viabilidade da pesquisa, sendo a mesma prontamente aceita pela instituição.

Junto ao professor de educação física, foram visitadas as turmas de pré-escola nos turnos da manhã e da tarde. A escolha da turma para a pesquisa levou em consideração fatores logísticos, como os horários e o transporte municipal, o qual, como abordado anteriormente, não é muito frequente. Durante essa visita, além de conhecer as crianças, pode-se ter a oportunidade de conhecer todos os docentes, as quais aceitaram a presença do pesquisador em suas aulas e assinaram os TCLE.

Os pais da turma selecionada foram informados sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa por meio de um comunicado no grupo de *WhatsApp* da turma. No dia seguinte, o pesquisador encontrou todos os responsáveis legais na entrada e na saída da turma, visando fornecer explicações a respeito da pesquisa e entregar os documentos TCLE. Embora nem todos os responsáveis tenham sido encontrados na primeira ocasião em razão de ausência de algumas crianças, foram localizados posteriormente e os termos foram devidamente assinados.

As crianças receberam o Termo de Assentimento juntamente com explicações sobre os procedimentos ao final de uma aula da pedagoga. Foram

necessárias aulas adicionais para obter a assinatura dos termos das crianças remanescentes. Soares, Sarmiento e Tomas (2005) destacam a importância de conquistar a confiança das crianças nesse tipo de pesquisa, pois isso não apenas as faz sentir-se à vontade para se expressarem, mas também consolida laços de verdadeira parceria como colaboradoras do processo de investigação.

Considerando que trata-se de uma turma de educação infantil, é esperado que algumas crianças ainda não estejam alfabetizadas. Por isso, o Termo de Assentimento foi adaptado para que, com a ajuda de um adulto, o mesmo fosse devidamente assinado ou desenhado, de forma a, de alguma maneira, expressar seu consentimento para participar como colaboradores.

3.5. Coleta de dados

As observações foram realizadas em todos os espaços da escola em que as crianças tiveram atividades, sem a intenção de intervir no ambiente, embora a presença de um pesquisador já influencie de alguma forma, especialmente nos primeiros momentos (Triviños, 1987). Foi acordado com os demais docentes e funcionários que o papel do pesquisador seria o de auxiliar voluntário, algo diferente do papel de professor nos espaços, mas que permitisse que fosse compreendido como um adulto atípico compartilhando o mesmo espaço (Corsaro, 2005).

Durante as aulas na sala de aula, o pesquisador se sentava em uma cadeira ao lado da mesa da professora, observando e registrando no diário de campo. Quando havia um período livre com brinquedos ou peças de montar, o pesquisador era convidado pelas crianças a participar de suas brincadeiras. Além disso, percebeu que poderia estar mais imerso nessas atividades durante os momentos de sala de aula sem interferir nas atividades planejadas.

Nos outros espaços e atividades em que as crianças tinham mais liberdade, como no recreio e nos momentos de brincadeira livre na sala de aula, o pesquisador interagiu com elas, brincando e acompanhando suas atividades. Ademais, atendia às solicitações das crianças quando necessário.

Durante as observações, além do registro no diário de campo, foram feitas gravações de áudio dentro das brincadeiras das crianças e em espaços onde fosse possível transitar entre elas, as quais foram registradas como “Áudio diário

de brincadeiras”. Também foram tiradas fotos, tanto das atividades quanto dos momentos livres, e gravados vídeos. Antes de qualquer gravação, todos os presentes eram informados de que seriam feitas gravações.

Foram realizados 27 dias de observação, desde o momento da entrada das crianças em sala, até o último período, das 12h50 às 17h, totalizando aproximadamente 112 horas de observação⁹. Durante esse período, foram observadas as aulas de todos os docentes e as demais atividades e espaços que envolviam as crianças, incluindo todo o espaço infantil (sala de aula, sala multiuso, parque, área externa coberta e descoberta) e outros espaços da escola, como sala multiuso externa, auditório, cantina e corredores.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante o conselho de classe, especificamente no período de 4 a 6 de setembro de 2023, quando as colaboradoras e colaboradores já estavam familiarizados com a presença do pesquisador e se sentiam mais à vontade para compartilhar. Esse período foi escolhido porque as entrevistas são formas que tocam a subjetividade do sujeito e, por isso, podem dificultar a expressão e a comunicação por ambas as partes (Minayo, 2018).

As entrevistas foram conduzidas face a face, em uma sala reservada, com uma média de 40 minutos cada sessão, e foram registradas em áudio por um aparelho celular. É importante ressaltar que não houve pressa na realização das entrevistas, e buscou-se sempre um espaço seguro para as falas. Todos os participantes estavam cientes de seus direitos e concordaram com os termos da entrevista.

3.6. Análise de dados

Optamos pela análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) para a análise do conteúdo coletado. Esta abordagem é amplamente utilizada nas áreas das ciências humanas e sociais, especialmente por promover uma

⁹ O período de observações se deu de 8 de agosto a 6 de outubro de 2023. Inicialmente planejamos 2 meses de observação, no entanto, houveram eventos que acabaram por adiar a saída de campo, lógico que com a anuência de todas e todos colaboradores, inclusive as crianças. Houve dias em que havia risco de ciclone e outros em que, de fato, houve; participação no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte & X Congresso Internacional de Ciências do Esporte; e afastamento por motivos de saúde da pedagoga, fazendo com que, com a falta de professores, não tivesse um professor ou professora substituta.

compreensão mais profunda de fenômenos sociais que envolvem a subjetividade humana, aspecto central em pesquisas qualitativas na área da saúde e Educação (Dias; Mishima, 2023).

A análise temática é um método qualitativo de análise de dados que envolve a identificação, análise e relato de padrões ou temas recorrentes nos dados coletados. A análise temática busca organizar e descrever os dados de forma detalhada, além de interpretar aspectos relevantes do tema de pesquisa. É um processo que pode ser flexível e acessível, permitindo uma compreensão mais profunda e ampliada dos dados qualitativos, sobretudo no que diz respeito as relações entre as temáticas (Braun; Clarke, 2006).

A Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), se organiza em seis etapas: 1) Coleta de dados; 2) Transcrição literal do dado; 3) Ambientação dos dados; 4) Acomodação do dado em instrumento de análise; 5) Acomodação do dado em instrumento de análise (acomodação das unidades de registro/fragmentos do discurso); 6) Identificação da unidade de contexto, do núcleo de sentido e dos temas.

Costuma-se dizer que as três primeiras etapas precedem a análise propriamente dita (Braun; Clarke, 2006). A acomodação dos dados em um instrumento de análise, deu-se em tabelas de excel, em que foram organizadas as unidades de registros, tanto das entrevistas semiestruturadas quanto das notas do diário de campo (tabelas separadas) e identificamos as unidades de contexto, de sentido e os temas, os quais serão abordados no decorrer dos resultados.

No decorrer das análises do conteúdo do diário de campo surgiram questionamentos e foram feitas algumas modificações no que seria originalmente pensada análise temática por Braun e Clarke (2006). Levando em consideração que o objeto central desta pesquisa é o brincar e, portanto, a forma como ele se manifesta, é necessário entender as relações desse fenômeno na escola. Apenas as unidades de sentido e contexto não foram suficientes para entender o fenômeno, logo, voltamos as perguntas iniciais para compreender melhor o panorama para uma interpretação mais robusta: Quem brinca? Quando brinca? De que forma brinca, em que tipo de dinâmica? Brinca com o que? e de quê? Com o que a criança brinca? brinca de que? Qual brincadeira? Em relação ao contexto, que característica possui esse tipo de brincar?

A partir destas questões, elaboramos uma tabela para melhor organização dos dados, facilitando a análise posterior, podendo realizar as relações no contexto. Inicialmente nos colocamos a compreender e por isso, entendemos necessário esse tipo de organização, uma vez que nos reconhecemos seres limitados a compreender a completude de um fenômeno da magnitude do brincar. Além disso, André (2013) sugere que os instrumentos utilizados nesse tipo de estudo, geralmente poderiam ser modificados para compreender as diferentes relações no contexto da pesquisa.

Nesse caso, foi possível compreender as nuances do brincar na rotina da turma em questão, obtendo uma melhor aproximação dos dados e melhor reflexão, sobretudo por traçar relações entre os elementos voltados ao brincar. Abaixo, um exemplo da tabela de análise:

Figura 17 – Exemplo do quadro organizacional de análise.

Dia	Unidade de Registro	Atores	Contexto	Brinca como?	Brinca com o que/ de que?	Brincar no contexto
6	As crianças foram na sala buscar mais cadeiras. Nesse percurso, Nimbus e Jeremias brincam de armas. Porém, no caminho a professora interrompeu o tiroteio imaginário.	Nimbus e Jeremias	Aula Pedagoga - parte verde	Dupla	Sem brinquedo/ de armas	Brincar disruptivo
6	Duas crianças ficavam de pé no centro do círculo e, ao comando “troca” da professora, deveriam trocar de lugares.	Professora de Teatro e turma	Aula Teatro – Sala de aula	Grupo	Com cadeira/ Dança das cadeiras	Brincar orientado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, podemos estabelecer relações a partir do registro dos autores da ação, do contexto em que ocorreu, da dinâmica de “como” ocorreu, “quando” e “o que” ocorreu. Compreendemos também que as crianças, muitas vezes brincam sozinhas ou sem brinquedos/materiais, utilizando a imaginação como ferramenta principal. Mas sempre está brincando com alguma coisa.

A ideia de elaborar esse instrumento de análise não é, de forma alguma, a tentativa de relacionar o fenômeno a uma forma linear, traçar causalidades e efeitos, onde sob determinadas circunstâncias obteremos os mesmos comportamentos. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, no qual buscamos trazer elementos que se relacionem com o contexto observado, discutindo também como as situações observadas se relacionam com outros eventos da rotina, como aulas anteriores e representações dos contextos familiares das crianças, bem como os tipos de brinquedos utilizados, entre outros aspectos para esse contexto específico.

Para uma melhor organização das categorias temáticas, as organizamos a partir de pontos chave dos contextos rotineiros, aos quais buscamos apresentar em forma de rotina. Nesse caso, a partir das unidades de contexto, organizamos os conteúdos e posteriormente os relacionamos enquanto partes que compõe o contexto, suas relações e interações, buscando a aproximação da compreensão desse fenômeno no contexto em que se apresenta, da forma que se apresenta e de que modo é lidado.

3.7. Princípios éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, sob o CAAE de nº 67889023.60000.5313 (Anexo A). Além disso, a SMED também concedeu sua anuência para a realização da pesquisa (Anexo B).

As docentes e demais funcionários, bem como os responsáveis legais pelas crianças, assinaram o TCLE. Além disso, as crianças receberam e assinaram um TA adaptado. As entrevistas foram transcritas, impressas e entregues aos docentes para validação do conteúdo, os quais devolveram com suas correções e assinadas.

Todas as gravações ou fotos foram previamente autorizadas no momento da captura, além de ser garantido pelos TCLE e TA. A escola, as crianças, os responsáveis legais, docentes e demais funcionários estavam cientes de que poderiam interromper a pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Todos os dados coletados foram armazenados em um HD externo de 1TB para análise e desenvolvimento da pesquisa.

4. Resultados e discussão

4.1. Das primeiras impressões

Acho que a amorosidade que eles têm. Com os professores, comigo e com eles mesmos. Eles são muito carinhosos e amorosos. Eles tem uma ingenuidade bem condizente com a idade que eles têm. Então isso é muito legal de ver, porque fazia muito tempo que eu não via uma turminha de pré, que muitos já vinham assim... falando palavrão, gritando, ofendendo, chutando. Crianças com muita raiva, muita raiva. E que eu não vi em nenhum dessa turma. São muito bons. (...) Tu vê que os guris não tem maldade. Os guris são fofinhos, brincam de boneca, gostam de dançar, gostam de carinho... é muito legal! (Entrevista – Profa. Artes)

E eles são muito carinhosos, né?! Eu também tenho esse lado muito mãe, muito do carinho. Então eu me identifiquei muito com a turma assim. Muito carinhosos. (Entrevista – Pedagoga)

Eu gosto bastante dessa turma. Eles são bem carinhosos. Eles abraçam a gente com muita facilidade. São bem abertos! Eles são meio dispersos, mas isso é muito da infância também, né?! (Entrevista – Profa. Música)

Eu acho que eles têm algo muito bonito, muito legal, é a questão da cooperação, de ajudarem uns aos outros (Entrevista – Profa. Iniciação a Produção Literária).

Só queria dizer que a Educação Infantil é a minha paixão (Entrevista – Prof. Educação Física).

Figura 18 - Registro das flores recebidas.



Fonte: Registrado pelo autor.

Antes de começarmos a jornada para a compreensão do brincar da turma da pesquisa, apresentamos, na narrativa de nossas colaboradoras suas percepções acerca da turma, as quais demonstraram de forma espontânea durante a entrevista.

4.2. Sobre o cotidiano escolar e suas rotinas

Neste capítulo abordaremos os aspectos iniciais de nossa jornada, a rotina da turma dentro do cotidiano escolar. A rotina da turma, como essa categoria pedagógica em que se encontra ritos e atividades estabelecidas no espaço e tempo da turma, as quais não possuem muitas variações em seu desenvolvimento (Barbosa, 2000). Rotina essa que está dentro de um cotidiano, o qual, a partir das interações constantes entre as crianças e o ambiente podem criar rupturas não previstas (Alves; Brandão, 2017).

A rotina da turma é baseada no espaço/tempo da escola, organizada a partir da matriz curricular a Figura 3, a qual também estabelece a carga horária de cada componente curricular (PPP, 2022, p.16), resultando na grade de horários conforme a Figura 12. Podemos perceber pela Figura 12 que, além da predominância da pedagoga, há um dia em que se concentram as disciplinas

especializadas, na quinta-feira, denominado como “dia das especializadas” ou “dia da hora atividade da pedagoga”.

Como particularidade desta etapa da educação básica, a pedagoga é responsável pela maioria do tempo com a turma, o que reflete na organização de sua rotina. Ritos e atividades especificamente relacionados ao trabalho pedagógico da pedagoga, se sobressaíam aos das demais áreas.

Pôde-se perceber, através de observações e interações com as docentes e demais funcionários, que a rotina de atividades era mais “fixa” e menos flexível em relação ao “dia da hora atividade da pedagoga”. Essa pouca flexibilidade era retratada como um modo de controle da turma, uma vez que era nítido que, nas quintas-feiras, a turma estava muito mais eufórica e agitada, como foi comentado pela docente responsável pela disciplina de educação artística:

“Geralmente quando é o dia da “hora atividade” as turmas são completamente enlouquecidas. Assim, com outro ritmo, não tem mais aquela rotina de chegar, a mochila, escrever a data e etc. Com a professora aqui na escola, todos serenos, calmos, tranquilos. Quando a professora titular está, eles são totalmente diferentes. Às vezes eu fico pensando, como a professora do pré aguenta todos os dias essa loucura?! É que não é essa loucura”. (Entrevista – Profa. Artes)

Isso reflete até mesmo na forma como as demais professoras percebiam a turma, suas características, apresentando nuances em diferentes dias de aula. A professora de teatro, por exemplo, percebe a como uma turma mais calma:

“Os prés um desse ano são bem tranquilos. Dá para trabalhar bastante coisa. São turmas mais calmas. A turma da tarde... a da “Pedagoga”, isso, é mais calma que a da manhã” (Entrevista – Profa. Teatro).

A professora de Iniciação a Produção Literária, por exemplo, que possui período em meio a rotina da pedagoga, mas também um período durante a quinta-feira, ao tratar sobre sua atuação com a turma, responde: “Hoje, agora no conselho, a gente estava comentando que eu noto uma agitação maior deles agora”. Por outro lado, docentes especializadas percebem a turma como uma turma agitada e até um pouco caótica:

Essa turminha da tarde é muito agitada. Acho meio caótico... E assim, parece que eles não escutam! Tem muito mais dificuldade de ouvir a gente assim para conseguir chamar a atenção deles... (Entrevista – Profa. Música)

(...) E como eu te disse antes também, eu acho que o pré1 da tarde ele exige mais... um pouco mais... assim... de preparação física mesmo (risos)... porque eles são assim mais agitados, que eles correm pro lado e pro outro, eles não gostam muito de parar no lugar... e também isso é característico de cada criança de cada turma (Entrevista – Auxiliar).

Durante conversas cotidianas com a auxiliar, ela mencionou que a rotina estabelecida pela pedagoga, apesar de menos flexível, ajudava a conter um pouco mais a euforia e agitação da turma, funcionando como meio de controle¹⁰ para evitar dispersões durante as atividades diárias. A rotina é compreendida aqui como um elemento importante para estabelecer ordem e gerenciar as interações no ambiente educacional, facilitando a realização das atividades pedagógicas, uma vez que as crianças compreendem todos os processos que acontecerão (Alves; Brandão, 2017). Além disso, as quintas-feiras eram marcadas por atividades com muita movimentação corporal, nas quais as crianças se levantavam de suas cadeiras, permitindo que seus corpos se entregassem ao diálogo com o mundo sem muitas regras.

É importante destacar que o cotidiano escolar é um ambiente propício para transgressões, especialmente quando se trata de crianças pequenas que percebem e vivenciam o tempo de maneira diferente dos adultos (Nunes; Camargo; Mello, 2022; Kuhn; Cunha, 2021). As inflexibilidades e transgressões mencionadas geralmente envolviam o "brincar fora de hora" ou um "brincar disruptivo", seja com os colegas, com os espaços e os objetos neles que não deveriam ser explorados naquele momento. Isso fica mais evidente quando analisamos a rotina da turma, considerando as práticas específicas de cada área de atuação, uma vez que cada professora e professor tinham suas formas de lidar com a rotina, bem como algumas outras práticas dentro da mesa.

¹⁰ Costa, Kuhn, Ilha (2019) discutem a partir de autores como Foucault, sobre o controle da escola enquanto instituição estruturada como um espaço de disciplina e governança, onde práticas são empregadas para garantir a submissão dos alunos nesse processo. Nesse caso, a escola é caracterizada como uma "maquinária de governo" que organiza dispositivos de controle, refletindo divisões sociais e reproduzindo normas culturais. Embora as práticas disciplinares tradicionais não tenham sido completamente abolidas, observa-se uma mudança para técnicas de controle que visam manter os riscos sociais em níveis seguros, resultando em um paradoxo onde a busca por segurança leva a um monitoramento crescente das crianças, o que pode limitar sua liberdade e autonomia.

Adentraremos então a uma rotina costumeira da turma, a qual possui aspectos do espaço/tempo da escola, junto a atividades rotineiras da pedagoga, em que seus ritos e atividades eram mais consistentes devido ao maior tempo como responsável da turma.

4.2.1 Ritos iniciais costumeiros da turma

A entrada de campo aconteceu às 12h40, onde havia tempo suficiente de atravessar a escola, deixar o material de observação na sala e ir ao encontro da docente e auxiliar da turma, que geralmente estavam, ou conversando na sala ou no sol¹¹, esperando que o portão fosse aberto pela monitora para a entrada das crianças, o que ocorria às 13h.

Assim que a monitora abria o portão, as crianças iam entrando. A professora, na grande maioria das vezes, ficava em frente ao portão para acalantar as crianças que choravam ao entrar. A auxiliar também fazia isso, porém, quando acontecia, havia um revezamento para quem estivesse na sala recepcionando as crianças que chegassem.

Quando alguma criança continuava chorando, a auxiliar da turma acompanhava até que se acalmasse, mantendo-as próximas de si ou levando para uma breve caminhada no espaço infantil. O processo de adaptação a outro ambiente perdurou até o fim da investigação. Devido a algumas interrupções, principalmente por períodos que não houveram aula, resultou em um aumento de situações de choro, o que é comum dentre algumas crianças pequenas em relação a adaptação espaçotempo da escola (Alves; Brandão, 2017). Nesse caso, devido a essas interrupções, foi perceptível as readaptações que tiveram de acontecer.

Ao adentrar a sala, a professora orientava para quem tivesse uma garrafa de água, que colocasse no cesto que ficava em frente a porta da sala de aula. Cabe salientar que nesse percurso, que parecia ser algo doloroso para algumas crianças, outras exibiam cortes de cabelo diferenciados, diferentes mochilas,

¹¹ Nesse período em particular, embora estivesse em meia estação, com dias inclusive considerados de “verão”, com 30°C, houveram dias de muito frio, próximas a 5°C. Pelotas é uma cidade úmida, e junto as atuais mudanças climáticas, uma das formas para fugir da sombra muito fria, é o que chamamos de “lagartear”, fazendo alusão a prática de lagartos que ficam ao sol para se esquentarem.

tênis entre outros acessórios, os quais vinham em perguntas para nós, adultos: - *“Olha professora, cortei o cabelo!”* (Nimbus - 24/08/2023).

Nesse momento de entrada também ocorriam os relatos das crianças, sobre cachorros, novos hematomas, amigos/as que os/as visitaram no dia anterior, lugares que já foi ou que ouviu falar, cores que gostam, jogos e vídeos que viram, dentre uma infinidade de outros assuntos aleatórios marcaram - as vezes até fisicamente – seu ser. Logo no início apresentavam a densidade de sua bagagem cultural, as quais viam tamanha importância na sua partilha com outras pessoas, seja com colegas ou com adultos, e por isso as relatavam.

A vontade de compartilhar suas experiências com os outros naquele momento, seja com colegas ou adultos, demonstrava a sua real necessidade em serem ouvidas, mas não apenas no que consiste no ato de ouvir, mas das suas histórias serem reconhecidas como as de sujeitos que também possuem histórias. Embora pareça redundante, as crianças pouco são reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, direito a sua própria história, de compartilhá-la a ponto de ser ouvida com seriedade pelos adultos (Sarmiento, 2004; 2005).

Nesse espaço de informes, a professora e a auxiliar, além de lidar com as crianças chorando, tentavam ouvir e interagir com a enorme variedade de assuntos das crianças, que falavam ao mesmo tempo ao seu redor. Outras crianças, que não tinham seus relatos a compartilhar, se sentavam com seus colegas ao redor das mesas. Naquele momento, as demais responsabilidades do seu papel como professora, o qual é norteador por um tempo institucional e não vital, como no caso das crianças (Kuhn; Cunha, 2021), ditou as regras.

Embora fossem vistas como momentos um pouco mais descontraídos, os informes e até brincadeiras que estavam começando a surgir, eram interrompidas para dar início à aula, quando a professora orientava as crianças a se dirigirem para seus lugares, marcando o início da transição para a rotina escolar do dia. Isso era marcado pelo canto de uma música, a música de boa tarde:

Boa tarde, coleguinhas, como vai?

(Tudo bem!)

Boa tarde, coleguinhas, como vai?

(Tudo bem!)

Nós faremos o possível

Para sermos bons amigos

Boa tarde, coleguinhas, como vai?

(Tudo bem!)

As crianças adoravam a música, a ponto de cobrar que fosse cantada quando esquecida. Esse rito inicial dava a sensação firmava a presença de todos na sala, onde, através de seu canto, as crianças sentiam o espaço com o outro, sentindo o início da aula junto as outras crianças. Esses ritos, Conforme Barbosa (2000) ressalta, a repetição frequente de práticas específicas muitas vezes resulta na construção de estabilidade e segurança para aqueles que as realizam. Isso ocorre porque todos passam a saber que, após uma tarefa, outra seguirá, proporcionando um sentimento de tranquilidade tanto para adultos quanto para crianças.

A auxiliar também, em entrevista, ao falar sobre a rotina, comenta sobre a importância da música na questão da amizade entre as crianças:

A professora geralmente deixa uma rotina bem demarcada. A gente canta ali a música, que é uma acolhida também para as crianças... para a gente tentar ser amigos... a música diz isso, inclusive. Porque até na verdade no início do ano tiveram vários problemas assim com crianças batendo umas nas outras, aí os pais acabaram reclamando e aí a gente começou a fazer essa rotina da música e tudo mais (Entrevista – Auxiliar)

Durante a rotina observada, foram poucos episódios de agressão entre colegas, ao contrário de práticas lúdico-agressivas, como apresentadas por Barbosa, Martins e Mello (2017), que tinham seus acordos, limites e regras - mesmo que implícitas - de seu contexto e de suas relações de pares. Não há como afirmar que a música em si ajudou a diminuir comportamentos agressivos, mas podemos perceber que, sendo uma das ações a coibir esse tipo de comportamento, acabou se tornando parte da rotina.

Após a música, a professora conduzia a atenção das crianças aos "cartazes cotidianos" (Figura 11), um conjunto de cartazes interativos, elaborados pela pedagoga, onde os preenchiem juntos. Esses cartazes continham peças com velcro, nos quais a professora colocava e removia,

divididos em: “Chamada”: com os nomes, preenchidos conforme a presença ou ausência; “Calendário”: com os dias da semana e do mês; “Quantos somos”: a quantidade de meninos e meninas na sala; “likes e dislikes”: as regras da turma, permitidas e não permitidas; e o quadro do ajudante do dia. Este último era atribuído a foto da criança que, ao final da atividade, seguindo a ordem de chamada estabelecida pela professora, era colocada.

As regras da turma eram diversas, sendo algumas de ordem a coibir agressões como “não bater/morder o colega”, para manter a ordem como “não gritar”, até outras em relação às tarefas, como “realizar as tarefas com capricho”. Os cartazes são parte das atividades rotineiras, onde são já esperados pela professora como parte da rotina da turma, como a mesma explica na entrevista:

A gente chega, tem os cartazes da sala de aula, com a chamadinha, com o tempo, com as regrinhas, né?! Então a gente faz todo esse processo dos cartazes e depois uma atividade direcionada, com alguma história, alguma atividade lúdica e depois a gente vai pra atividade em folhinha, de trabalhinho (Entrevista - Pedagoga).

Os cartazes possuem um caráter de controle, afinal as regras serviram para sua convivência, mas também para o andamento das atividades, além de outros elementos pedagógicos que implicam na relação da criança com elementos da vida prática coletiva. Quando se esquecia, por alguma razão (períodos reduzidos, atraso com o planejamento, atividade na escola entre outros), a professora era cobrada pelas crianças:

Com o tempo apertando, a professora, assim que todos se sentam nas classes, busca retomar os conteúdos da semana passada, relacionado aos meios de transporte, quando é interrompida por Anjinho¹², que reivindica a passagem pelos cartazes cotidianos. –“*Profe, tu não vai nos perguntar quem veio hoje?*” (DC - 04/10/2023)

A professora então faz a chamada e depois retoma com as vogais. A Magali a interrompe com o seguinte questionamento: –“*Não vamos mexer naqueles outros?*” (cartazes cotidianos). A professora então assente e começa a passar pelos cartazes (DC - 29/09/2023).

¹² Nome das crianças foram substituídos por pseudônimos.

Era perceptível que as crianças gostavam daquele momento por se sentirem protagonistas da atividade, afinal, quem respondia, quem fechava as lacunas, quem resolvia as questões, eram as crianças. Nesse caso, o protagonismo das crianças em atividades rotineiras era percebido como de extrema importância pelas crianças, que elas reconheciam seu papel naquele espaço (Carvalho; Fochi, 2017).

Foi possível perceber as crianças reafirmando as regras, como no caso da Mônica, que ao ver o colega pintando, avisa do fundo da sala: – “*Professora, ele borrou!*” (DC - 07/08/23); ou a Magali - “*professora, o Nimbus está gritando!*” (DC – 22/08/23). O espaço, uma vez organizado por pessoas, não é neutro (Barbosa, 2000). Isso significa que a sua organização propicia um espaço de controle que se reforça na medida que é percebido pelas próprias crianças. Com efeito, ao verem as regras na parede junto a sua repetição, faziam a própria manutenção da ordem no espaço.

Por outro lado, houveram crianças que brincavam com as regras, onde ao relacionarem os “*likes*” e “*dislikes*” a termos relacionados a formas de engajamento de redes sociais, presentes em discursos de “*youtubers*” e “*influencers*”, acabavam por reproduzir em seus discursos durante as aulas:

Jeremias me cutucou e correu até os “cartazes cotidianos”, rindo e em euforia. apontou para a parte das regras, onde possui um sinal de positivo e negativo com um punho de polegar apontado para cima e para baixo, respectivamente. Apontando para o positivo das regras ele fala: -“*Deixa o like!*”, depois aponta para o outro e fala: -“*Não deixa o like*” (DC - 24/08/23).

A professora, ao intervir mais uma vez nas conversas e risadas, exclama: - “*Temos que lembrar as regrinhas?*” e o Jeremias, surpreendentemente responde, de imediato: -“*sim!*”. Após ver que errou a resposta da pergunta - que era retórica, complementa: -“*Eu gosto dos “likes” e “dislikes”*” (DC – 27/09/23).

Embora as regras serviam para a regulamentação e controle do espaço, houveram episódios em que as crianças se apropriaram de outras formas desse dispositivo, por meio de seu brincar. Espontaneamente, Jeremias apontou para o que percebia como parte de seu cotidiano familiar – o manuseio das mídias digitais, que estava em sua sala de aula e que, pela ênfase que a professora

dava, este tinha um importante papel na relação entre ele, seus colegas e a escola. Os “likes” e “dislikes” que ele afirma gostar, mesmo que parte do dispositivo de estabelecer a ordem, o qual já foi usado contra ele, o deixa feliz por ter sentido na relação com sua bagagem cultural e subjetiva.

Do momento inicial até o início das atividades da professora, o brincar ocorria a todo instante, de forma paralela, às vezes tímido, onde tinha de ser interrompido para que houvesse atenção nas atividades propostas. Quando o brincar começava a contagiar a turma, era necessário até mesmo separar grupos para que não houvesse dispersão, mas ainda era difícil. Afinal, as crianças, enquanto seres brincantes, buscavam outras formas de saciar suas vontades, brincando com objetos diversos, desde a cortina da sala, como a cadeira, o boné, a jaqueta, a mochila, com as mãos na mesa entre outros.

A troca de lugares era o último recurso da professora, onde foi visto principalmente após momentos em que havia brincadeiras, tanto livres quanto orientadas, em que as crianças ainda estavam mais eufóricas. Dentre alguns desses momentos, ressaltamos as aulas de teatro, em que na segunda-feira era anterior a professora regente, mas também o recreio, períodos no parquinho e até períodos livres para pegar os brinquedos, peças de montar, jogos, massas de modelar.

5.2.2 Das rotinas não muito costumeiras: Ritos iniciais das aulas de teatro

Nos dias da semana que iniciavam com outras disciplinas, sobretudo da Educação Física e teatro, demonstraram outros ritos para iniciar suas atividades, estes que também abarcavam o brincar das crianças. No caso da professora de teatro, a professora começava com a chamada das crianças assim que entrava na sala, depois, em seguida, começava os alongamentos.

Assim como com as crianças, a prática pedagógica da professora também é sufocada por essa estrutura temporal severa e inflexível que não leva em consideração outras possibilidades de tempo e ritmo (Kuhn; Cunha, 2021). Era perceptível uma certa pressa da professora para iniciar a aula, afinal, possuía apenas um período inicial de quarenta e cinco minutos, ao qual já é

comprometido com a entrada e a chamada dos alunos, que deveria ser entregue posteriormente para a monitora do espaço infantil.

Os alongamentos eram feitos pela docente e as crianças a acompanhavam, acontecia tanto dentro de sala como na rua. Embora não fosse muito rígida quanto à execução dos alongamentos, ela acompanhava e recebia ajuda da auxiliar para que as crianças fizessem os movimentos.

O brincar se fez presente com roupagem disruptiva, pois contradiziam a ordem vigente, entre elas algumas brincadeiras de danças, pega-pega, imitações de animais, brinquedos do baú entre outros. Algumas crianças gostavam de fazer os alongamentos, como foi percebido. Algumas ressignificam algumas posições como de animais, como o próximo registro:

Na posição para alongar o músculo posterior, Denise segura seus pés e agacha de forma profunda, ficando na posição de cócoras. Ela então olha para cima, no nível de visão de sua amiga Dorinha, e anuncia: - *“Virei um sapo!”* (DC – 14/08/2023)

Embora pareça mais um caso em que as crianças ressignificam alguma atividade, essa transposição demonstrou inclusive uma complexidade no exercício, mostrando uma grande capacidade de flexibilidade e mobilidade articular. Ainda que o movimento de cócoras seja um movimento infantil muito presente durante as brincadeiras de chão, não é um movimento muito simples de fazer. O brincar nesse caso excedeu as expectativas da orientação da atividade com base na potência do sentido em que ela estabeleceu para o movimento em si. Isso de uma forma natural, apresentando o sentido em que o brincar é atividade significativa em si própria (Kunz, 2017).

Outras formas de se apropriar dos alongamentos por meio do brincar foram registradas, sobretudo como meio de acesso para brincar com o colega:

A professora estende os braços com as mãos à frente do corpo, com os dedos cruzados e com as pernas em base aberta. Nimbus, ao ver o colega em sua frente, estica e tenta fazer cócegas no colega, mantendo a posição de alongamento (DC - 28/08/23)

Na posição de estender os músculos do quadríceps, onde deveriam segurar o pé por trás do corpo, o Cascão começa a saltar em um pé só, buscando pisar no pé do colega Cebolinha, que em meio a risadas, fala: - *“Sai, saci Pererê”* (DC - 21/08/23)

As crianças passaram a aproveitar esses momentos para brincar entre si com a vista grossa da professora, que já havia mencionado sua flexibilidade durante as entrevistas em relação às crianças:

Antes eu era mais rígida com o planejamento, “esse planejamento tem que sair perfeito”. Agora eu sou mais “relax”, “então vamos!”. Porque às vezes eles não estão afim de fazer aquele jogo, mas querem fazer outro. Alguma coisa vai ser trabalhada também! (Entrevista – Profa. Teatro)

O brincar é fundamental para que as crianças apreendam a realidade e deem sentido ao mundo ao seu redor, compreendê-las como seres que possuem seus desejos permitiu com que explorassem conhecimentos já trabalhados em sala de aula. Este episódio se relaciona com a semana temática sobre o folclore brasileiro, em que trabalharam o Saci, participando de diversas atividades interativas com a pedagoga. A natureza lúdica do brincar permitiu que as crianças não apenas se apropriassem da narrativa do Saci, como também experimentassem e ressignificassem os símbolos e significados folclóricos aliados a ele. Esse processo de apropriação cultural, conforme evidenciado por estudos como os de Conti e Sperb (2001), possibilita que as crianças participem ativamente na perpetuação e transformação de sua herança cultural por meio da brincadeira. Ao compreenderem os elementos do folclore em suas brincadeiras, elas desenvolvem não apenas a compreensão da história, mas também a habilidade de navegar e influenciar o rico tecido simbólico de sua cultura.

Foi notório perceber que por meio da brincadeira espontânea entre atividades orientadas, proporcionou a expressão e interação das crianças. O brincar, enquanto convite para estar com o outro, no riso a ser provocado pelas cócegas ou no desafio de pisar no seu pé do colega, demonstrou o desejo das crianças em compartilhar seus sentimentos, pensamentos e culturas com seus pares e brincar com o outro.

4.2.3 Ritos iniciais das aulas de Educação Física: o brincar que virou rotina ou a rotina que virou brincar?

O professor de educação física da escola era muito admirado pelas crianças. Em meio à euforia, as crianças corriam ao seu encontro. O professor ao chegar na sala, começava interagindo com as crianças perguntando sobre suas atividades cotidianas:

O professor chegou na sala e todas as crianças correram para abraçar e estar junto a ele. O professor pergunta: - “*vocês escovaram os dentes hoje?*”, “Sim!” responde a turma em coro. O professor então vai um por um e fala: “*Deixa eu ver então!*”. As crianças iam mostrar seus dentes escovados ao professor. Em seguida o professor fazia outras perguntas: “*vocês já tomaram banho hoje?*”, “*já comeram?*”, e em fila, finge cheirar cada uma das crianças. -“*Hmm... Que cheiroso!*” (DC - 10/08/2023).

O professor relatou, em particular, que as perguntas serviam para ter algum acompanhamento da turma, se havia algo fora do habitual no cotidiano das crianças¹³, para que fosse tratada suas necessidades a nível de coordenação. Por outro lado, perguntar sobre o cotidiano dentro deste contexto pode proporcionar um entendimento mais profundo de como as crianças constroem e navegam suas realidades sociais (Barreto, 2013).

As perguntas também serviam para reforçar a importância da higiene pessoal, enquanto parte do cotidiano¹⁴, fundamental nesta etapa (Brasil, 2018). Estabelecer momentos específicos que tratem sobre esse tema, dentro de uma rotina, pode promover o aprendizado dessas práticas por meio de interações mais significativas (Almeida, 2015).

Diferente da professora de teatro, o professor também utilizava os quadrinhos cotidianos, mas não passava por todos, somente para fazer a chamada dos alunos. O professor comentou que havia um certo acordo com a pedagoga para utilizar os cartazes, pois há uma importância de manter o rito.

Desde o primeiro dia, foi registrado uma brincadeira que passou a fazer parte do rito inicial, a queda de braço. No primeiro dia, em especial, o desafio foi

¹³ Se faz necessário esses acompanhamentos para que, caso haja algum episódio de maus tratos, possa ser repassado para a coordenação. Isso acontecia através da chamada, como comentou a professora, pois a frequência das crianças influencia na manutenção de programas governamentais.

¹⁴ Foi em uma dessas interações que pôde-se confirmar que uma criança estava com piolho. O que oportunizou com que a professora conversasse com os demais professores, e posteriormente com os responsáveis da criança.

lançado durante a checagem das crianças, onde o Cascão o desafia para uma queda de braço:

Figura 19 – Brincando de queda de braço.



Fonte: Registrado pelo autor.

Uma vez que a brincadeira contagiou toda turma, o professor então passou a desafiar todas as crianças da sala, onde, após ser derrotado por todas as crianças, finalizou: - “Vocês estão fortes, ein?!” (DC – 10/08/2023). A participação da brincadeira proposta pelo colega, pode ter gerado uma certa satisfação entre as crianças. Algo característico da turma, de acordo com o próprio docente:

“Eles ficam satisfeitos quando estou brincando da brincadeira deles. Que aí eu não sou o professor, aquele que fala: - “vamos brincar disso ou aquilo”. A brincadeira rende mais quando eles veem que eu estou brincando com eles. Eu acho que tem uma coisa assim, “ah, o professor está brincando com a gente!”. Eu acho que isso é uma coisa que eu faço que é diferente dos colegas. Eles trazem a brincadeira e ficam como “tutor” da brincadeira. Não que eu também não faça isso também, porque também faço, mas acho que quando saio desse lugar que eu estou conduzindo a brincadeira ou que eu estou escolhendo quem é que vai ser o próximo “pegador”, quando eu participo da brincadeira, marca mais pra eles. Esse envolvimento que eles têm quando eu desço no “escorrego”¹⁵: “AH! O professor está no escorrego!”. Quando eu sou uma das pessoas que estão brincando de esconde-esconde, ou quando eu sou o “pegador” ... quando eu embarco nessa coisa... [criança]: - “Eu vou fazer aqui a comidinha! toma aqui, come” ai eu como. Tem essa coisa do eu perder sempre pra eles [na queda de braço] ... “Aí o professor tá brincando comigo!” (Entrevista – Prof. Educação Física)

¹⁵ Gíria para escorregador ou tobogã do parque.

No registro e na narrativa, ficou claro o desejo das crianças de brincarem com o professor, especialmente em suas próprias brincadeiras, como parceiros. Nesse contexto, o ato de brincar permitiu com que as crianças estabelecessem relações mais horizontais com o professor, mesmo que por um curto período, compreendendo-o não apenas como tal, mas também como um participante envolvido na experiência da brincadeira. Isso possibilitou que o sentido e o significado dessa ação, por meio da interação lúdica, fossem compartilhados e construídos em conjunto com o outro.

Nessas brincadeiras, tratadas como lúdico-agressivas, como o empurra-empurra ou a “lutinha”, como os alunos denominam, as crianças estão envolvidas em interações que lhes permitem construir regras, administrar conflitos, resolver problemas e vivenciar comportamentos que fazem parte de seu desenvolvimento social e pessoal. Mesmo que possam parecer agressivas, estas brincadeiras estão embutidas em um contexto de faz de conta, onde a agressão é simbólica e não tem a intenção de causar dano real (Barbosa, Martins, Mello, 2017)

Na fala do professor, percebe-se que a brincadeira da queda de braço permaneceu viva, evidenciando o prazer que as crianças sentiam ao realizá-la. Ao vivenciar o momento presente de forma intensa, as crianças experimentaram o prazer de seu protagonismo, apropriando-se de elementos que fazem parte de uma tradição que é parte da cultura de movimento. Isso possibilitou com que elas recriassem, em outros momentos, outras situações para além da aula de educação física.

Outros registros durante o cotidiano escolar que apresentaram a queda de braço, demonstraram interações pelo prazer da brincadeira em si, quanto a partilha de histórias, de seu cotidiano familiar, como no próximo episódio:

Assim que começamos a lanchar, percebo que o Jeremias está conversando com Cebolinha, comentando sobre o quão forte é o seu irmão. Cebolinha argumenta que é, possivelmente, tão forte quanto o irmão de Jeremias e, como prova, segura a mão do colega para provarem uma queda de braço. Jeremias, ao franzir a testa e com postura de coragem, tira seus anéis de cebolitos¹⁶ dos dedos e começa sua queda de braço. Claramente não era fundamentado nas regras da federação de luta de braço. Os apoios eram imaginários e aéreos,

¹⁶ Salgadinho de cebola, feito em anéis, que simula as “onion rings”. Jeremias frequentemente os usava de anéis durante o lanche.

fazendo com que não pudessem perceber para que lado pendem o braço do perdedor/ganhador. Após forças contrárias, a brincadeira, na velocidade que começa, acaba, e ambos voltam a pegar seus lanches (DC - 16/08/2023).

As crianças também buscavam o pesquisador em momentos “entre atividades”, para convidá-lo para brincar de queda de braço. A repetição dessa brincadeira, a reinteração com esta, se relacionou com a não linearidade do tempo da criança, sobretudo devido a fantasia do real como tratada por Sarmiento (2004). Isso permite a estruturação e reestruturação das culturas de pares em um tempo que não se esgota em si mesmo, pelo contrário, por não possuir uma medida é possível que esse possa ser sempre repetido e reiniciado, até mesmo dilatado entre o espaço da sala e suas práticas cotidianas.

Ao se apropriarem de jogos, as crianças os transpõem e ressignificam para que este possa suprir suas necessidades em outros ambientes, os reinventando conforme demanda as dinâmicas com outras crianças. Este movimento lhes permite tanto processar e refletir sobre questões do cotidiano, como as relações familiares, evidenciando que, em contextos sociais, participam ativamente na criação e manutenção de laços interpessoais. Assim, brincadeiras aparentemente simples, como queda de braço, carregam significados que podem auxiliar a inserção das crianças em contextos em que estas participam.

Por isso espaços educativos têm um papel significativo quando relacionado ao estímulo lúdico infantil, não somente pela oferta de atividades ou um espaço para depositar crianças (Kuhn, 2017), mas também pela influência na internalização e reprodução dessas práticas em suas próprias culturas de pares. A extensão das brincadeiras para além das salas de aula contribui para a ampliação do repertório lúdico das crianças, as quais, ao reproduzirem em diferentes contextos com diferentes pares, enriquecem suas experiências, permitindo diferentes formas de inovar, se adaptar e fortalecer suas relações sociais.

Conforme discutido por Kuhn (2017), a apropriação lúdica por meio do brincar reflete a autonomia da criança em seu brincar e se-movimentar. Elas não se limitam a replicar as estruturas e regras apreendidas, pelo contrário, transformam essas experiências em atos de expressão pessoal e cultural. Portanto, proporcionar um ambiente onde a criança tenha espaço e liberdade

para explorar sua expressividade, que se dá por meio do brincar, nos parece essencial para que ela se torne autora de sua experiência, encontrando novos significados e novas formas de se relacionar com o mundo ao seu redor. Por isso, uma simples interação inicial, a partir da iniciativa das crianças, pode se tornar um meio para as suas relações e formas de também se reconhecerem enquanto sujeitos, nesse caso, que possuem um irmão forte e que podem representar esses papéis por meio de uma brincadeira.

Ainda que o final dessas interações iniciais apresentasse a ruptura da entrada das crianças, onde o professor as conduzia para outros espaços para realizar outras atividades, podemos dizer que esse rito inicial se perpetuou por outros momentos da turma, em outros momentos em meio a sua rotina. Isso se repetiu durante as atividades de outras professoras, repercutido pelas crianças, por outros símbolos e signos apresentados por elas, como vimos e ainda veremos neste trabalho.

4.2.4 Brincando com a comida: A merenda

Ao ouvir duas batidas na porta, sabemos que é a hora da merenda. Depois disso, é necessário organizar a fila. A professora destaca a importância de caminhar em linha reta, com as mãos nos ombros dos colegas até o refeitório. Durante esse trajeto, ela costumava cantar músicas com as crianças, mas frequentemente parava para ajustar a fila e reforçar as regras de comportamento. Manter as crianças em ordem era difícil, afinal, as crianças interagem o tempo todo com os colegas, funcionários, com cartazes da escola e qualquer outra coisa que cruzasse o caminho do trenzinho humano.

No caminho, as crianças encontravam outros funcionários da escola, aos quais cumprimentavam e faziam apertos de mãos personalizados.

Figura 20 – Fila para a Merenda.



Fonte: Registrado pelo autor.

As últimas crianças queriam saber o que estava acontecendo na frente da fila, e por isso a mesma era irregular. Quando isso acontecia, a professora cantava com as crianças, as induzindo a ficar em linha reta: “*Ta torta, ta torta, parece uma minhoca!*”. De forma lúdica, as crianças se organizavam compreendendo o propósito da brincadeira e tentando resistir aos impulsos brincantes que as acometiam durante todo o trajeto.

Ao chegarem no refeitório, a mesma fila que estava a caminho, parava na beira da janela das merendeiras, que entregavam a merenda do dia. Após pegarem a merenda, todos se sentavam em uma mesa comprida no canto do refeitório, enquanto a outra turma de pré chegava e se sentava em outra mesa.

Figura 21 – Mesa das crianças no refeitório.



Fonte: Registrado pelo autor.

Durante a merenda, era possível vislumbrar os “bigodes de leite”, manchas de feijão, e uma série de outras manchas de alimentos deixadas nas crianças e em suas roupas. As professoras tentavam manter a atenção das crianças no momento da alimentação, afinal, há um tempo limitado para que as crianças terminem a refeição. Nesse período, mesmo com pouco tempo, o impulso de brincar era maior e isso abria inúmeras possibilidades.

Como seres brincantes, as crianças se entregam à sua vontade de brincar, ao mesmo tempo que, através de suas brincadeiras, exploram as diversas possibilidades com a comida e com esse espaço em especial, a hora do lanche.

“*Não brinque com a comida!*” sempre nos foi inculcido o respeito para com os alimentos, estimulando o valor daquilo que chega à nossa mesa. Afinal, ainda estamos em um país onde a fome e a insegurança alimentar compõem o cotidiano de milhares de brasileiros. Por outro lado, pôde-se constatar, nesse caso, que as crianças brincaram com a comida não com o intuito de desperdiçá-la, mas como forma de conhecê-la.

O brincar apresentou ser esse primeiro espaço do conhecer, de se colocar a compreender o mundo, por ter como base a curiosidade (Souza, Kunz, 2017). Portanto, o brincar com a comida foi percebido dessa forma, as diversas

possibilidades do alimento como forma de diálogo com o mundo. Não houve um dia em que as crianças se alimentaram com uma postura passiva ao alimento, todos interagiram para além da sua função principal de nutrir-se.

A imaginação extrapolou o sentido de cada alimento, como no caso de dias em que havia banana no cardápio:

Marina faz sua banana de telefone, discando e ligando para Anjinho, que não responde seu chamado. Ela então se debruça sobre a mesa e cutuca ele após diversas tentativas, "*não vai atender, não?*" (DC – 29/08/23)

Nimbus faz sua banana de escova de dentes e é chamado sua atenção para que ele a comesse. Após comê-la, ele pede outra para a merendeira e a faz de arma (DC – 29/08/2023).

Chico Bento e Nimbus trocam tiros com suas bananas por debaixo da mesa, um de cada lado, ainda sentados (DC - 05/10/2023).

Nesse contexto, a banana foi transformada pela imaginação e fantasia, elementos essenciais das brincadeiras de faz-de-conta, compartilhando significados que agora integram o espaço intersubjetivo do lanchar. Esse ambiente de criatividade espontânea reflete o conceito de "espaço potencial" conforme descrito pela Machado (2013), no qual a criança, de maneira multifacetada, interage e atua sobre a realidade de diversas maneiras simultaneamente, onde transita facilmente entre esses espaços (interno, "entre", externo). Assim, uma banana pode ser reinterpretada em prol de uma atividade com os colegas, para depois ser reexaminada e reinterpretada em novos contextos de brincadeiras em grupo.

Neste tipo de brincadeira, as crianças são influenciadas pelo que observam ao seu redor e o transformam através da brincadeira, recriando o mundo adulto, as referências a sua volta, à sua maneira e desenvolvendo e exercendo elementos culturais em espaços que habitam e partilham com seus pares (Corsaro, 2003). Brincadeiras de armas foram observadas em muitos espaços, como abordaremos posteriormente, porém, como uma breve introdução, em conversas com a auxiliar, a mesma relata que as crianças tem acesso a jogos de armas e ela os percebe em suas brincadeiras. Além disso, em uma aula onde a professora pergunta para as crianças o que gostam de fazer com seus pais, como pré-atividade para o dia dos pais, houveram relatos sobre gostar de jogar jogos de armas com seus pais.

A imitação de situações de conflito, como jogos de "tiros", revela a incorporação pelas crianças das normas e valores culturais da sociedade, refletindo-se em suas brincadeiras. Mesmo que não estejam diretamente expostas a contextos violentos, elas absorvem essas influências, que se manifestam de diversas formas, incluindo em jogos ou com outras crianças de outras turmas. As normas e valores percebidos são assimilados e recontextualizados no espaço seguro da brincadeira que, embora possa parecer apenas uma atividade lúdica, esse tipo de jogo carrega consigo o aprendizado social e a negociação de conceitos como poder, agressão e resolução de conflitos (Barreto, 2013; Corsaro, 2011).

Mas nem só de bananas se vive o brincar. Os aspectos de nutrição subjetiva para um brincar saudável, esteve ligado a experimentação, fazendo jus a esse espaço do conhecer, do investigar, do testar, um espaço para compreender de que forma ele funciona. A título de registro, trouxemos:

O Nimbus continua fazendo sua autópsia no pão. Ele abre pão, e come o frango de dentro. Depois, tira pedaços da casca do pão e faz bolinhas. Seus colegas fingem que vão pegar e ele finge morder suas mãos como se fosse um leão (DC - 25/08/2023)

Cascão alterna entre a colher e a mão para comer o arroz e feijão. O arroz com a mão e o feijão com a colher (DC - 30/08/2023).

A Carminha tenta equilibrar as bolachas Aninha nas frestas da mesa (02/10/ 2023)

Anjinho coloca arroz na colher e apoia o cabo nas costas de sua mão. Com um soco no cabo, ele catapulta uma massa de arroz a uns 3 metros de distância (DC - 31/08/2023).

Aninha raspa uma bolacha na outra, ocasionando em um pó de bolacha. Ela vai raspando até formar um "mini" morro de pó de bolacha. Depois disso, ela pinça com os dois dedos, leva até sua boca, esfrega seus dedos em um ato que parecia "salgar" sua língua, mas com pó de bolacha (DC - 02/10/2023)

Nimbus coloca as duas bolachas Aninha na boca. Baixa sua cabeça e as fricciona na mesa fingindo que sua cabeça é um carro e elas as suas rodas. Depois raspa uma na outra, como a Aninha, para fazer pó de bolacha. Os colegas a sua volta o seguem. Cebolinha faz o procedimento do pó em cima do leite (DC - 02/10/2023).

Houveram outros registros de experimentações com a comida durante a pesquisa de campo, muitos relacionados a forma de comer, como: prensar o pão na mesa - como se fosse uma chapa, tirar o miolo do pão e modelar antes de comer, equilibrar pão e biscoitos no copo de leite entre outras possibilidades.

Ao brincar com a comida, as crianças exploraram diferentes texturas, cores, sabores e formas, possibilitando a ampliação de sua percepção em relação ao alimento. Foram descobertas diversas maneiras de lidar com a comida e compreendê-la no mundo, mesmo que algumas dessas abordagens não fossem higiênicas ou corretas. Contudo, esse momento as propiciou vivenciar por meio de seus sentidos as transformações a partir de suas próprias indagações. Ou seja, sua interação não se limitou apenas a despedaçar, quebrar ou derramar alimentos; envolveu também sua compreensão em relação ao mundo, como parte dele, como o tempo necessário para sua degradação, as características específicas de cada alimento e como esses processos ocorrem a partir das diferentes situações a que são expostos.

É notável a tamanha curiosidade das crianças, esta que é intimamente ligada ao brincar (Souza; Kunz, 2017). Quando tratada por Freire (1996), a curiosidade apresenta duas dimensões principais, a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. A principal diferença entre as duas reside no escopo de suas buscas e na profundidade de suas questões. Enquanto a curiosidade ingênua desfruta da novidade e dos elementos sensoriais da experiência direta, a curiosidade epistemológica investiga as raízes e os mecanismos por trás daquelas experiências. Juntas, compõem etapas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo como um pensador crítico e reflexivo perante ao mundo que o cerca.

A curiosidade epistemológica poderia ser interpretada principalmente como manifestações iniciais de curiosidade ingênua. As crianças estão explorando o mundo ao seu redor de maneira espontânea, utilizando objetos cotidianos, como a comida e utensílios, para brincar e experimentar, sem um questionamento aprofundado ou reflexão crítica que caracterizaria a curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Nimbus ao brincar interpretando um leão com pedaços de pão demonstra criatividade e imaginação, transformando objetos simples em brinquedos

simbólicos enquanto explora papéis e comportamentos em relação ao alimento. Cascão, ao usar diferentes métodos para comer, experimentar texturas e diferentes mecânicas para se alimentar. Carminha, ao tentar equilibrar bolachas nas frestas da mesa, mostra uma incursão preceptoria na compreensão do equilíbrio na física do momento. Anjinho, ao catapultar o arroz, pode buscar o entendimento básico de forças e trajetórias. A Aninha, ao formar seu monte com pó de bolacha, explora conceitos de volume e textura. Nimbus e Cebolinha, ao criarem pó de bolacha e misturá-lo com leite, mostram a tendência das crianças para a transformação de materiais e a investigação das propriedades da matéria.

Por ser de cunho espontâneo e exploratório, a curiosidade ingênua é impulsionada pelo desejo de interagir com o ambiente de maneira imediata e sensorial, sem necessariamente buscar uma compreensão profunda ou conhecimento sistemático, uma vez que o brincar se encontra nesse espaço pré-reflexivo. Contudo, este tipo de curiosidade forma a base sobre a qual as crianças constroem sua compreensão do universo ao seu redor. Como apontado por Jirout (2020), simplesmente observar crianças pode oferecer inúmeros exemplos da relação entre a curiosidade e o raciocínio científico, o que ressalta como a curiosidade natural leva à exploração e experimentação do mundo.

Ademais, permitir com que as crianças explorem o mundo a partir de suas questões, as possibilitam buscar formas de responder perante a outros desafios que venham a surgir pelo caminho, dispondo de elementos que ela possa se emancipar. Isso reforça a perspectiva de que as crianças são indivíduos com direito a uma infância rica e plena, centrada na descoberta e no prazer da aprendizagem por meio da curiosidade e da brincadeira (Souza, 2015; Jirout, 2020).

Embora as atenções das crianças estivessem voltadas e orientadas para o alimento, elas também exploraram o espaço da merenda. As mesas os bancos longos incitavam as crianças a uma série de movimentos e formas de estar naquele ambiente. Quando eram a última turma a deixar o espaço, a ausência de outras turmas de Educação Infantil ampliava a percepção do local, permitindo que o ocupassem de diferentes formas:

O Franjinha e Cebolinha brincam de "lutinha" no fundo da cantina, enquanto a professora e a auxiliar estão organizando as demais turmas (DC - 13/08/2023).

As crianças estavam muito agitadas na merenda. Ao final quase todas exploraram o espaço, engatinharam embaixo da mesa, subiram nos bancos, correram e rolaram pelo chão. Foi necessário a auxiliar e a professora irem até as crianças para que voltassem para a fila (DC - 17/08/2023).

Nesse dia, de repente, todos dispersaram, começaram a correr, andar embaixo das mesas, em cima dos bancos. Dentre o agito, Nimbus engatinha por debaixo da mesa do refeitório, latindo como um cão (DC - 24/08/2023)

Cabe ressaltar que o brincar nesse espaço, nesse contexto, era considerado um brincar disruptivo, afinal, a ida até esse local, como Carminha explica, em uma das gravações de áudio em meio às brincadeiras no parque, "*é uma sala para comer e não para se agitar!*" (Áudio diário das brincadeiras – recreio no parque - 21/08/2023).

O brincar que se manifestou durante a merenda revela um diálogo permanente das crianças com o mundo ao seu redor. Esse diálogo se manifesta tanto na interação entre elas quanto na exploração das possibilidades do espaço e na satisfação de sua necessidade de se-movimentar.

Chico Bento e Cebolinha, ao brincarem de "lutinhas" no fundo da cantina, exemplificam essa interação por meio de brincadeiras lúdico-agressivas. Enquanto a professora e a auxiliar organizavam as demais turmas, os meninos utilizaram o espaço da cantina para brincar de modo que, geralmente, é repreendido pela escola (Barbosa; Martins; Mello, 2017). A presença de uma coluna no meio da cantina, que criava um ponto cego na visão dos adultos, facilitava essa dinâmica, permitindo às crianças um espaço de relativa liberdade para suas brincadeiras.

Essas observações destacam que independente do espaço, as crianças brincaram. A cantina, inicialmente destinada à alimentação, foi reinterpretada como um local de brincadeira e exploração. Essa transformação do espaço demonstra a sagacidade das crianças de ressignificar ambientes, criando novos significados e formas de interação a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Estar sob ou sobre o banco, fez com que diferentes perspectivas sejam

apresentadas às crianças. Quase que como o próprio ambiente as questionasse, “*como você se sentiria sob um teto que, na verdade, é uma mesa? Como seria ser ou interpretar um cão embaixo da mesa?*”. E nesse movimento as crianças vão experimentando as diversas maneiras de ser e estar naquele ambiente.

Embora considerado um brincar fora de hora, que transgredia a lógica interna daquele ambiente, as crianças, impulsionadas por sua vontade de brincar, continuavam suas atividades mesmo sob o risco de serem repreendidas posteriormente. No entanto, não parecia que gostavam de ser repreendidas, contrariando o senso comum de que crianças, as que brincam fora de hora, o fazem para “chamar a atenção” devido a eventuais carências. Levando em consideração a dificuldade de aferir, objetivamente, esse comportamento, o brincar que ocorria constantemente tinha o caráter de satisfazer suas necessidades intrínsecas (Costa; Kunz, 2017). As crianças brincavam simplesmente porque brincar é uma parte essencial do que são, pois para elas, “brincar é como respirar!” (Kuhn *et al.*, 2021, p.5).

A exploração do espaço da maneira como fizeram mostrou sua vontade de estar naquele ambiente de outras formas. Era evidente que as crianças seguiam umas às outras pelo prazer imediato que isso gerava, vivendo intensamente o presente (Kuhn, 2018). Esse comportamento sugere que as crianças eram contagiadas pelo prazer do momento, e não por uma intenção de “conspirar” contra o mundo adulto (Costa, 2015).

Portanto, o brincar na merenda foi manifestado a partir de sua curiosidade e meio de exploração e interação com/no ambiente. Ao mesmo tempo que esse contexto previa a alimentação das crianças, outro momento com o mesmo propósito, o qual também se fazia parte da rotina da turma, o brincar foi manifestado pelas crianças com características parecidas.

4.2.5 Brincando com a comida: O lanche

O momento do lanche das crianças ocorria após o recreio, onde eram instruídas a lavarem as mãos e retornarem à sala de aula para se alimentar. O lanche, neste caso, era esse período em que as crianças comiam o lanche que traziam de casa. Se porventura alguma criança não o trouxesse, recebia suporte das outras, propiciando trocas e partilhas, muito incentivado pela professora.

As trocas já indicavam que haveria interações entre colegas de outras mesas, algo que não ocorria com tanta frequência durante as aulas na sala, quando deveriam realizar suas atividades em suas mesas. Além disso, o momento do lanche era um pouco mais livre em termos de espaço, já que tinham a liberdade de se deslocar até outras mesas. Por isso, as crianças aproveitavam esse momento para brincar, tanto com outras crianças quanto sozinhas.

Além disso, as crianças utilizam seus lanches para se aproximarem uma das outras:

"Tas brincando que tu gosta deste salgadinho?!" se surpreende Jeremias ao ver o salgadinho de Cebolinha, que balança a cabeça de forma assertiva. - *"Vamos trazer o mesmo amanhã?"*, completa Jeremias, que recebe outro movimento assertivo de cabeça de Cebolinha (DC - 16/08/2023).

Cascão atravessa a sala para pegar um biscoito de Cebolinha, aproveita a viagem para fazer cocegas no colega. A professora intervém pela terceira vez e pede para que o Cascão volte para sua mesa e termine seu lanche [foram separados no início da tarde] (DC – 26/10/2023)

Chico Bento estava comendo salgadinhos e pediu para trocar comigo por uma bolacha de água e sal com gergelim. A professora pediu para que ele continuasse comendo em sua mesa. Em seguida a professora estava tentando conter outro conflito, entre Mônica e Franjinha, sobre trocar por outros biscoitos, mas ele já estava armazenando muitos tipos em sua mesa. Nesse momento, Chico Bento olha para mim e depois para a professora, olha para frente e com um tapa no biscoito, o “derruba”, coincidentemente próximo a minha cadeira. Ao ir busca-lo, para aproveitar a viagem, ele tenta trocar comigo (DC - 25/08/2023).

As situações descritas revelam que as crianças utilizavam a comida como forma de se aproximar do outro. Por serem seres brincantes, brincam com a comida na medida que dialogam também a partir dela com os outros. Quando compreendemos o brincar enquanto parte fundamental para a sociabilidade infantil, também o compreendemos enquanto linguagem, em diálogo com o outro, como apresenta Kunz (2017).

No segundo caso, por exemplo, quando Cascão tenta fazer cócegas em Cebolinha durante o momento do lanche, pode ser interpretada, ora como vontade espontânea após a interação com um de seus amigos, ora como de fato objetivo final, utilizando a “troca” para encontrar seu amigo. Ambos os casos demonstram que o se-movimentar infantil estava presente a partir da importância

do toque e do movimento em sua comunicação, reforçando vínculos e satisfazendo sua necessidade de se-movimentar em seu contexto.

Já no terceiro caso, a estratégia de Chico Bento, de "derrubar" o biscoito como forma de iniciar uma interação, estava mais clara pelo seu próprio olhar. As crianças, quando veem seus colegas derrubando coisas no chão, percebem que este repousa em outro lugar. Utilizar essas situações do cotidiano como oportunidades para brincar e se relacionar, demonstraram sua vontade de criar e explorar novas formas de interagir e alcançar seus objetivos.

Essas situações foram algumas em como o brincar é eixo fundante pela qual as crianças se relacionam e se comunicam, e que seu diálogo com o mundo perpassa pelo diálogo com o outro enquanto participes da mesma experiência, sendo expressas por meio de seu se-movimentar. Essa forma de linguagem dita, ou não dita, demonstra como essas formas de comunicação estão enraizadas no comportamento humano (Berleze, 2016).

Assim como na merenda, durante o lanche também foram registrados momentos em que as crianças brincaram com a comida em seu sentido experimental. Como no caso de Jeremias, que usou seus salgadinhos como anéis em seus dedos antes de comer:

Figura 22 – Anéis de salgadinho.



Fonte: Registrado pelo autor.

A interação do Jeremias com o salgadinho nos dedos foi registrada em pelo menos cinco aulas. Depois de colocar um em cada dedo, ele passou a acrescentar os demais, entendendo quantos caberiam em cada dedo e, posteriormente, em todos eles. Até o momento da fotografia, ele não achou sua resposta devido às diversas interrupções que sofrera, seja pelo tempo do lanche, por seus colegas que queriam interagir com ele, seja por falta de mais salgadinhos.

Brincar com os salgadinhos mostrou uma das formas em que ele dialogou com esse tipo de matéria e, nesse movimento, incorporou elementos que demonstraram tamanha profundidade de interação ao se relacionar com o mundo ao seu redor. Ao transformar os salgadinhos em anéis, ele experienciou a maneira como envolveu seus dedos, a textura que o tocava, o cheiro e a textura com que a gordura em seus dedos complementavam aquele momento. Nesse diálogo, da experiência do brincar, ele transitava entre mundos imaginários durante seu lanche na medida em que compreendia e percebia a relação entre seus dedos e os anéis de cebola.

Assim tal forma acontece como na figura 16, Jeremias estava completamente compenetrado com essa atividade, explorando as possibilidades com o salgadinho, bem como a forma que interagia com ele. Internamente, explorando e criando relações entre símbolos, construindo sentidos e significados a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Nesse caso, estar em contato com o salgadinho de outra forma, a não ser o mastigando, possibilitou ao Jeremias se colocar nessa situação em seu “fazer experiência”, como tratado por Castro e Kunz (2017, p.117), essa abertura enquanto a valorização de seu universo de ser-criança. Outro momento que possibilita essa análise foi o de Franjinha:

Franjinha estava comendo seu salgadinho que possuía um formato cilíndrico, sabor queijo. Ele trouxe também uma garrafinha “caçulinha¹⁷”, originalmente de um refrigerante, para tomar água. Ele pega um desses salgadinhos e coloca dentro da garrafa d’água. Depois disso, a chacoalha, fazendo com que o líquido ficasse turvo e no mínimo duvidoso para seu consumo. A professora intervém: - “*O que você fez Franjinha?!*” Ao olhar com um sorriso desconcertante, ele responde: - “*Eu vou tomar ainda!*”. - “*Não vai, não! Joga isso fora!*”. Franjinha não parecia muito chateado por jogar sua experiência fora,

¹⁷ Garrafas pet de refrigerante com o volume de 200ml.

me parece que nem ele pensava em consumir sua experiência (DC - 08/08/2023)

Como discutido anteriormente, durante a merenda, a curiosidade é uma das facetas mais vibrantes da infância. Segundo Souza e Kunz (2017), essa curiosidade impulsiona as crianças a interagir e dialogar com o mundo ao seu redor, manifestada e estimulada pelo brincar. A experiência decorrente, nos mostra como as crianças se colocam a interagir e desvendar o mundo através do seu "fazer experiência", que ocorre principalmente por meio de seu mundo vivido.

A experiência, discutida por Castro e Kunz (2015), é fundamental no brincar e se-movimentar da criança, destacando a importância de vivências significativas que deixam marcas na consciência, tornando-se assim sua experiência. A experiência, portanto, é vista como algo que nos acontece e nos transforma, indo além da mera vivência momentânea e "efêmera". Sendo assim, é na experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados pelo seu brincar espontâneo.

O brincar espontâneo, em momentos como esse, pode levar a criança a um encontro com suas experiências corporais sensíveis. Isso permite que seus interesses e desejos proporcionem um contato mais profundo com o mundo vivido - aquele que se refere ao ambiente cotidiano e experiencial, o mundo concreto e real em que as crianças interagem, exploram, aprendem e se desenvolvem (Castro, Kunz, 2015). Ao reconhecer e respeitar a criança a partir de seu mundo vivido, os adultos podem proporcionar oportunidades para que elas se conectem de forma autêntica e significativa com a realidade que as cerca. Por isso se faz importante que se proponha estes momentos, pois além de oportunizar às crianças fazerem parte de seu processo, também as considera como sujeitos do mesmo, respeitando sua forma de estar no mundo:

O brincar entendido nessa perspectiva, ou seja, como um brincar autêntico, livre e espontâneo está, em nossa opinião, imbricado com a dimensão da experiência. O que queremos dizer é que quando brinca, a criança faz experiências. A nós adultos, cabe proporcionar uma abertura para que esses momentos possam se efetivar no tempo presente, caso contrário estamos negando a própria criança que brinca, seus desejos e suas vontades (Castro; Kunz, 2015, p. 53).

Embora a ação de Franjinha envolvendo o salgadinho e a garrafa de água possa parecer inadequada do ponto de vista adulto, ela reflete a profundidade na maneira em como as crianças passam a experimentar os objetos do mundo. Mesmo que o resultado não seja esperado ou, em um sentido didático, que venha a ser “funcional” para a criança, esse ato pode ter sido uma descoberta valiosa sobre as propriedades dos materiais e física de fluidos presentes no movimento da garrafa e na transformação da matéria.

É inegável que a intervenção da professora foi necessária para estabelecer limites para a segurança das crianças, entretanto, é também essencial reconhecer que momentos de descobertas inusitadas podem ser oportunidades ricas para aprender e entender melhor como as crianças veem e questionam o mundo. Ao valorizar essas experiências movidas pela curiosidade, adultos podem estimular para que a criança continue a questionar o mundo, permitindo ampliar seu diálogo, se reconhecendo a partir de seu brincar e se-movimentar.

Outro aspecto interessante relacionado ao brincar com a comida, além da curiosidade e experiência, foi a forma em como manusearam, com aspectos voltados à imaginação e a fantasia. As crianças imaginaram e interagiram com sua comida a partir de outras representações, ressignificando e atuando a partir delas, como apresentam:

Marinae Carminha troca salgadinhos por biscoitos. Os biscoitos tinham furos, então Carminha aponta para a luz como se fosse uma luneta e, antes de trocar, pesa os dois como se suas mãos fossem uma balança “dupla” (DC – 23/08/2023)

Jeremias trouxe biscoitos com animais impressos em cada bolacha. Ele seleciona uma que se encontra um cão com a língua de fora e finge que ele toma água, levando-o ao bico de sua garrafinha de água (DC - 30/08/2023).

Nimbus trouxe um biscoito waffer¹⁸ da tortuguinha, onde tinha forma de tartaruga. Com ela em mãos, passeia com ela por toda sua mesa, e a apresenta para seus colegas. Já fazem alguns minutos de brincadeira e ele ainda não a comeu. Ele me mostra e morde o biscoito no que seria sua pata. Depois seu rabo, as demais patas, e, por fim, sua

¹⁸ Wafers são biscoitos crocantes, geralmente doces, finos, planos e secos, frequentemente usados para decorar sorvetes. Wafers também podem ser processados em cookies com uma camada de creme.

cabeça. Depois disso mostra para seus colegas que ela está dentro do casco com medo, e então termina de comê-la (DC - 02/10/2023).

É nítida a relação das crianças com o lanche a partir de sua imaginação. No caso da Marina e Carminha, quando interagem de forma espontânea, transformam os biscoitos com furos em lunetas e as mãos como balança, demonstrando sua forma multifacetada em como a criança percebe e, conseqüentemente, se relaciona com esse objeto (Machado, 2013). Além disso, é possível perceber quando recorrem à imaginação e à fantasia para satisfazerem suas necessidades, excedendo o sentido da realidade (Costa, 2017).

Outra questão que marca a interação das meninas é a forma como ocorre a troca de salgadinhos por biscoitos. Utilizando suas mãos como balança, as meninas não estão apenas aprendendo sobre equilíbrio e peso, mas também praticando conceitos de justiça e reciprocidade com seus pares, fundamentais nas interações e negociações. Dessa forma, elas internalizam e repetem os padrões de comportamento culturalmente aceitos e reproduzem entre seus pares para a realização dessas negociações, onde demonstram seus valores e normas constituídos por meio de suas relações (Corsaro, 2003).

O modo como essas interações são moldadas por convenções sociais, como por exemplo no ato de Jeremias de dar "água" ao cão impresso no biscoito, reflete o cuidado dos animais, sobretudo dos cães, os quais são muito comuns na região e também na escola¹⁹. Essa é a maneira em que as crianças brincam com símbolos e convenções para criar narrativas e dar vida às suas brincadeiras. Através desse ato, refazendo essa prática, Jeremias está não apenas reproduzindo um comportamento observado em seu cotidiano, mas também exercitando sua imaginação e criatividade ao atribuir significados e ações aos elementos culturais presentes nos próprios biscoitos. De forma semelhante, quando Nimbus brinca com o biscoito em forma de tartaruga, relaciona ao que a tartaruga de fato faz ao se esconder no casco, apresentando elementos simbólicos na relação da tartaruga com o mundo, mas também com ele próprio. Portanto, "os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria

¹⁹ Na escola cães apareciam em todos os lugares: no parque, tanto em aulas quanto no recreio; na sala de aula; e até mesmo na merenda. Inclusive durante a entrevista, um cachorro entrou na sala.

as situações, com novo olhar, com novo brilho” (Bachelard, 1988, p.93, Apud. Kishimoto, 1999, p.110).

O conceito de "espaço potencial" de Winnicott (1975), explorado por Machado (2013, p. 53), fornece uma moldura teórica para compreender o brincar criativo como uma experiência situada numa zona intermediária do experienciar, no movimento da experiência. Esse "entre" lugar é um domínio compartilhado onde a imaginação, a fantasia, o desejo e a vontade se encontram; ele representa as motivações internas do indivíduo para existir e interagir com o mundo. A realidade exterior, constituída pelo espaço físico, pelos objetos materiais, pelas pessoas e pela sociedade, se entrelaça com essa experiência interna, permitindo subsidiando o brincar criativo, um processo em que as dimensões interna e externa do ser se mesclam e se sobrepõem.

Sarmiento (2004) aborda uma noção parecida ao discutir os eixos das culturas infantis, centrados no faz de conta e na fantasia que entrelaça o real, posicionando a criança na intersecção desses dois mundos. Essa compreensão permite que a criança navegue e se adapte à realidade, medindo-a com as suas referências culturais, auxiliando a viver na realidade, a qual pode ser muito dolorosa para ela.

Assim, o ato de brincar observado durante as refeições na escola, ora na merenda, ora no lanche, expressou sobretudo aspectos de um brincar criativo, aguçado pela curiosidade, experimentação, bem como trocas e interações sociais entre pares. Brincar com a comida, ou com o espaço em que ela está, embora possa parecer algo ousado, pode ter possibilitado às crianças a tensionarem saberes acerca dos alimentos e como isso pôde ser usado como forma de aproximação e organização junto a seus pares.

4.2.6 Hora livre para brincar com os brinquedos

A hora livre do brinquedo ou, quando anunciado pelas crianças, “pode pegar os brinquedos”, era esse momento, geralmente, após as atividades direcionadas pelas professoras. Nos dias de chuva, o que resultava na presença de poucas crianças, esse momento ocorria por mais tempo; o que resultava também no recreio na sala multiuso interna, a qual também representava esse

espaço de brincar com o brinquedo pela forma como o próprio espaço se apresentava, na proporção que os brinquedos estavam disponíveis.

Esse período consistia na liberação, geralmente mediante a algumas condições, dos brinquedos disponíveis, tanto na sala de aula quando na sala de multiuso interna. Embora não fosse um período fixo, ocorria todos os dias.

Quando ocorria nas aulas da pedagoga, as condições e regras se relacionavam a de um brinquedo por criança e em suas mesas, embora geralmente a professora flexibilizava durante o período. Entretanto, quando era permitido peças de montar não era permitido brincar também com os brinquedos. Essa condição era fundamentada na confusão que o baú e a caixa de peças poderiam se tornar na medida em que fossem misturados.

Figura 23 – Hora livre para brincar com os brinquedos na aula da pedagoga.



Fonte: Registrado pelo autor.

Os demais docentes, quando propunham esse espaço livre com os brinquedos, estabeleciam menos condições, sobretudo relacionado a organização dos brinquedos ao final desse momento²⁰. As crianças tinham o aval

²⁰ Todos os momentos com brinquedos, sem exceção, havia a regra para as crianças os guardar. Quando era necessário apressar ou centralizar a atenção das crianças, havia uma música conhecida como a “música do guarda-guarda”. -“Guarda, guarda, guarda, bem direitinho! Quem guardar tudo, encontra tudo arrumadinho”.

para pegar todo tipo de brinquedo ou peça de montar ao mesmo tempo, exceto as massas de modelar, as quais eram utilizadas somente pela pedagoga com a turma. Observou-se que nesse momento em que as crianças tinham maiores flexibilidades em relação aos brinquedos, brincavam em grupo, como no caso do registro abaixo:

Figura 24 – Hora livre para os brinquedos na aula de Educação Física



Fonte: Registrado pelo autor.

Kishimoto (2017) apresenta o brinquedo como objeto material, com uma dimensão cultural e técnica, que está diretamente associado à criança e serve como suporte para suas brincadeiras, possibilitando estimular o imaginário infantil, pois “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (Kishimoto, 2017, p.19). Portanto, o brinquedo embora por vezes possa se mostrar algo “pronto”, seu manuseio não necessariamente se mostra como esse, como veremos ao longo do trabalho.

Na sala de aula, o grande baú de brinquedos ficava aberto e perto das crianças, instigando-as a todo instante. Por vezes as crianças cediam as suas vontades e pegavam um ou outro brinquedo para brincar. Havia brinquedos de todo tipo: bonecos, bonecas, carros, utensílios domésticos, animais, pelúcias,

monstros, cordas, panos, utensílios domésticos (panelas, talheres, fogão, máquinas de lavar roupas e muitos outros) entre tantos outros que possivelmente não foram percebidos devido a tamanha diversidade que se encontrava. Embora muito diverso, o brinquedo enquanto produto a ser consumido possui as características necessárias para agradar crianças de diferentes personalidades, como explica Kishimoto (2017):

Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e ao gênero do público ao qual é destinado (Kishimoto, 2017, p. 19-20)

Além disso, também havia objetos aleatórios, donativos de terceiros para a escola, como telefones com defeito, teclados de computador, fones de ouvido e pedaços de objetos que possivelmente foram úteis, em seu caráter funcional, mas que agora, como brinquedos nas mãos das crianças, proporcionaram um espaço de satisfação com seu brincar.

Os objetos doados eram recebidos pelas crianças como grandes possibilidades para suas brincadeiras de faz de conta, demonstrando que as crianças se apoderam de elementos da cultura através da brincadeira (Kishimoto, 2017; Corsaro, 2003). Ainda que cada item representasse uma função utilitária no passado, as crianças os utilizavam como catalisadores em suas representações lúdicas no contexto de cenários fictícios. Por exemplo, conforme capturado na Figura 19, Anjinho não se limitou a usar o telefone apenas como um dispositivo de comunicação, mas também o reinventou como tela interativa para que seu “trabalho” fosse realizado.

Embora o uso alternativo ao que o objeto se propunha fosse menos comum, foram registrados momentos em que as crianças transcenderam suas representações típicas. Telefones transformaram-se em carrinhos ou armas; vassouras em espadas, notebooks em casinhas de outros personagens, entre outros. A imaginação, apresentada nestes episódios, evidenciam a sua potente forma de transcender as características usuais do cotidiano, como explica Costa (2017):

A criança brinca com a realidade e, com isso, dá outra significação ao cotidiano. Ela cria outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único atribuído a coisas, apontando-nos e lembrando-nos que a verdade é sempre provisória. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um lençol pode ser um mar, uma caverna ou até asas de super-heróis. (Costa, 2017, p.75)

A constante entre todos esses episódios é a evidente criatividade e capacidade imaginativa das crianças, as quais se faziam essenciais não só para as adaptações, mas também para a exploração, a criação e a reatribuição de novos significados àqueles materiais comuns. Essa habilidade das crianças, de ver além do ordinário, com novas possibilidades, é uma forma da vitalidade presente em seu mundo imaginário que são levadas aos objetos que não são colocados como tal (Burckardt; Costa; Kunz 2018).

Quando voltado às representações dos objetos mesmos, o “brincar de trabalhar”, como muitas vezes chamado pelas crianças durante o campo, esteve presente a todo momento, mesmo que coexistindo junto aos demais brinquedos que representavam outros personagens de mundos infantis.

Figura 25 – “Brincando de trabalhar”.



Fonte: Registrado pelo autor.

O brincar de trabalhar, como parte também de apropriarem e reproduzirem aspectos da cultura adulta, também revelam a influência do ambiente social e cultural das crianças bem como a capacidade de reinterpretar e transformar essas influências de acordo com suas próprias experiências e perspectivas. Essa atividade não apenas reflete a observação e absorção do mundo adulto pelas crianças, uma forma de sua própria agência, onde exercem sua criatividade e autonomia na construção de significados perante a práticas culturais, essas que passam a fazer parte da experiência infantil adquirida em seus diferentes contextos, como explica Kishimoto (2017):

[...]quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras (p.43).

Durante sua entrevista, o professor de educação física demonstrou sua visão acerca da importância do brinquedo na experiência da criança, demonstrando interesse na sua criação durante suas aulas, mas que devido ao tempo, ainda não foi possível:

A relação deles com o brinquedo é muito importante, porque acaba que o brinquedo é a materialização daquilo... Ai brincar de carrinho fazendo gesto é uma coisa, mas brincar com o carrinho é outra e ai um brincar com um carrinho hotwheels é uma coisa, brincar com um carrinho feito de lata de sardinha é outra coisa... Eu ainda não cheguei nesse momento de construir brinquedo com eles, mas é uma coisa eu quero trazer! (Entrevista – Prof. Educação Física)

A materialização daquilo que o brincar representa, apresenta essa relação do brinquedo com a criança de modo a manipular e representar a realidade que permeia seu dia a dia. De acordo com Kishimoto (2017), o brinquedo permite à criança a reprodução do cotidiano, a natureza e as construções humanas. Seria essa permissão para que a criança pudesse vivenciar e manipular objetos reais:

“o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras” (Kishimoto, 2017, p.19).

Além dos brinquedos comuns, a autora menciona os brinquedos educativos, os quais possuem regras ou lógicas internas com o intuito final de aprendizagem. Os brinquedos educativos, estes comuns nas salas de Educação Infantil, não escaparam das mãos das crianças. Embora existam regras preestabelecidas, muitas vezes elas escolheram não se restringir a elas, preferindo uma exploração mais livre e prazerosa. Este tipo de brincadeira pode passar despercebido em seu valor educativo por algumas das crianças, mas a liberdade de brincar com elas cultiva e preserva a experiência das crianças:

A Milena brinca com um dominó do Mickey, mas não sabe jogar. Mas fica brincando com as figuras, narrando uma história de ação entre os personagens (DC - 10/08/2023).

Aninha pega um jogo da memória e constrói uma figura antropomórfica. Ao ser questionada sobre o que era tal figura, Aninha responde que fez um robô (DC - 27/09/2023).

Luca, Chico Bento e Cebolinha pegam então um quebra cabeça dos animais e brincam de savana junto com um carrinho. (DC - 28/09/2023)

A autora explica que ao extrapolar as características destes brinquedos, que não intenta nem a separação por cores, formatos entre outros, estão ainda contemplados o estímulo a aspectos lúdicos, como a imaginação e outras habilidades provenientes daquela tarefa, mesmo que não cumpra exatamente o que o brinquedo se propõe (Kishimoto, 2017). Ainda que houvessem crianças que ressignificavam esse brinquedo, outras entendiam e brincavam perante as regras que ele se propunha. E, na medida que os colegas percebiam seus pares completando esses objetivos, se colocavam a aprender junto com eles.

Os brinquedos educativos geralmente não eram liberados junto com os brinquedos comuns na aula da pedagoga. Dependendo do dia, apontava-se para que pudessem pegar os jogos, assim como outros dias os livros, peças de montar e etc. Nesse caso, os livros, quando autorizados pela professora, eram utilizados como brinquedos pelas crianças. As crianças que, não sabiam ler, gostavam de observar as imagens e discutir com seus pares outros desfechos e narrativas que poderiam ocorrer naquelas formas e cores, apresentando esse espaço na construção de sentidos como algo a também ser partilhado com seus pares, como ocorrem nas situações de Corsaro (2003).

Anteriormente, notamos a importância que o professor de Educação Física atribuiu ao brinquedo, sobretudo ao se pensar em um espaço para a

construção desses junto com as crianças. Isso denota uma perspectiva dos brinquedos industrializados em relação ao brincar, enquanto ato corporal, que poderia ser condicionado pelo brinquedo “pronto”:

Uma coisa que eu acho que também tem, daí eu acho que no brincar o brinquedo é importante. Mas precisamos entender que o brinquedo não é o mais importante no brincar. Ele é um dos elementos na brincadeira, mas não é a brincadeira em si. Ai estou falando do brinquedo industrializado, que tu compra, de plástico... Eu procuro não usar muitos brinquedos nos dias que a gente tem a possibilidade de ir pra fora e tal, eu gosto mais dessas brincadeiras que são sem brinquedos (Entrevista – Prof. Educação Física).

De acordo com Buckardt, Costa e Kunz (2015), que tratam sobre a relação dos brinquedos industrializados em relação ao brincar, sobretudo na perspectiva do e se-movimentar, explicam que um brinquedo que vem “pronto” e “acabado”, com uma função pré-determinada, oferece pouco espaço para o brincar criativo da criança, onde inclui o inventar e reinventar. O que pode restringir a expressão e o desenvolvimento individual da criança no processo de brincar, assim como explicam Silveira e Cunha (2014):

A manipulação do objeto que outrora era criado pela própria criança vem perdendo o lugar para os brinquedos ‘prontos’ que acabam por asfixiar a espontaneidade e a criatividade infantil, afetando diretamente o desenvolvimento da criança (Silveira e Cunha, 2014, p. 56-57)

Portanto, a própria intencionalidade dos brinquedos industrializados e prontos, não oferece – ou oferece pouco - outros caminhos para que as crianças possam explorar e, de certo modo, acomodar o brincar das crianças. “Os brinquedos-produtos e os jogos eletrônicos trazem em si uma descrição prévia da brincadeira, o que aumenta a comodidade do brincar e reduz o espaço potencial da criatividade” (Paiva; Flávio, 2009 p.323 Apud Silveira; Cunha, 2014, p.58).

Benjamin (2012) discorre sobre como o brincar sofreu profundas transformações com o advento da sociedade industrial entre os séculos XVIII e XIX. Com a ascensão da produção em massa, o brincar não apenas se tornou uma atividade segmentada, mas também começou a ser incorporado nas instituições educacionais de forma didatizada. Paralelamente, o emergir do brinquedo industrializado gerou impactos substanciais na relação entre pais e

filhos, onde os brinquedos artesanais, tradicionalmente construídos junto à família em momentos de lazer, cederam lugar a produtos fabricados em larga escala. Este fenômeno não só sinalizou uma mudança na natureza da brincadeira, mas também refletiu a diminuição crescente dos momentos de convívio e troca intergeracional, uma consequência da nova ordem produtiva que reconfigurou as estruturas sociais e familiares da época.

Ao que Benjamin (2012) nos traz enquanto aporte histórico, o professor de Educação Física, ao promover um espaço de construção de brinquedos, poderia resgatar pelo menos em parte o movimento perante a transformações de materiais para construção de brinquedos que tenham uma roupagem mais significativa nas brincadeiras das crianças. O que pode oportunizar às crianças meios para exercer sua autonomia, dando oportunidade para que as crianças entendam aquele objeto como parte de si e, com ela, os elementos necessários para satisfazer suas necessidades brincantes.

A seguir apresentamos brincadeiras que predominaram nos encontros com os brinquedos, tanto na sala de aula quanto na sala multiuso interna, mostrando algumas relações e formas de brincar.

4.2.7 Brincadeiras com brinquedos

As brincadeiras predominantes, na hora livre para brincar com os brinquedos, eram as relacionadas ao jogo de faz de conta, particularmente a "brincadeira de casinha". Essas brincadeiras, também referidas como brincadeiras simbólicas ou sóciodramáticas por autores como Corsaro (2003) e Kishimoto (2017), revelam não somente a influência da cultura em que as crianças estão inseridas, mas também a profunda e íntima relação com o seu universo imaginário.

É importante enfatizar que, em suas encenações, as crianças vão além da mera imitação dos modelos e padrões adultos de comportamento, mas ativamente reconstróem e reinterpretam esses modelos na medida em que também possam tratar de seus próprios interesses. Essa dinâmica, salientada por Corsaro (2003), demonstra um entrelaçamento das culturas de pares e a adulta, como explicitado pelo autor:

No faz de conta, as crianças vinculam ou articulam características locais da brincadeira em curso às suas concepções em desenvolvimento do mundo adulto. Essa articulação lhes permite apropriar-se de aspectos da cultura adulta, que eles usam, refinam e expandem. É por meio dessa apropriação que as crianças ampliam suas culturas de pares e contribuem para a reprodução do próprio mundo adulto²¹ (Corsaro, 2003, p.145).

No mesmo capítulo, intitulado "*The Ice Cream Store and Telephone Talk: Social Reproduction in Role-Play*" (Corsaro, 2003, p. 144), o autor descreve um episódio em que as crianças, durante uma brincadeira, concordam em serem donas de uma sorveteria, imitando os adultos e reproduzindo inclusive papéis de poder²². No entanto, quando uma alta demanda de serviço se apresenta, às crianças, que o sorvete derrete ao ficar muito tempo parado, utilizam a imaginação e elementos de suas culturas de pares para criar uma alternativa: um sorvete arco-íris que não derrete no sol. Dessa forma, elas resolvem a questão de esperar muito tempo para ser atendido (Corsaro, 2003, p. 147).

Este episódio nos auxilia a compreender um pouco da inflexão entre culturas, mas também a tamanha complexidade das relações durante o próprio brincar. Cabe ressaltar que o caso apresentado por Corsaro (2003) foi de uma escola estadunidense, entretanto, houveram registros acerca destas relações durante a brincadeira de Aninha, Tita e Nimbus:

²¹ Tradução própria do inglês.

²² Cabe dizer que a análise sociológica do brincar realizada pelo autor apresenta questões enquanto parte das culturas de pares, sobretudo como forma em que as crianças assumem esse papel, próximo ao modelo adulto, no que concerne "experimental" e interpretar papéis de poder que estes representam, como a questão dos papéis de gênero. Isso estaria atrelado também a uma certa projeção de futuro em meio a imbricações que seu imaginário perspectiva e concebe. O autor explicita essa concepção em "as crianças se emponderam quando atuam em papéis adultos" (Corsaro, 2003, p.130).

Figura 26 – A princesa atrasada!



Fonte: Registrado pelo autor.

Neste episódio, as meninas contaram que a princesa tinha que ir trabalhar, mas estavam sem ter como ir, pois estava chovendo. Nimbus, ao escutar o problema, colocou a princesa na caçamba de sua caminhonete. As meninas comentam que fora da carroceria do carro ela iria se molhar. Nimbus prontamente responde, “*mas ela é uma princesa!*” As meninas então assentem em um acordo tácito e seguem o enredo (Áudio diário de brincadeiras - 29/08/2023).

Ao passo que a chuva representa um problema real naquele contexto, a figura da princesa, como Nimbus relembra, é consensual na intersubjetividade das crianças. A magia que envolve ser uma princesa, construída, reconstruída e reforçada pelas mídias, pela interação entre as crianças e a escola, entre colegas, adultos e outros contextos, sustenta a possibilidade real de que a princesa, em toda a sua magia, não se molhe na chuva simplesmente por ser quem é, uma princesa.

Outros episódios durante as brincadeiras evidenciaram essa transitoriedade entre culturas, mas que marcam muitos aspectos cotidianos das crianças, sobretudo em relação ao cuidado:

Dorinha e a Manu, que estavam brincando com brinquedos aleatórios (dinossauros, comidinhas, bonecas, armário...), simulando uma rotina cotidiana de uma família. Em uma narrativa em que levavam os filhos para a escola, colocavam os filhos para dormir, dando de comer para alguns, consultando e etc (DC – 29/08/2013).

Ao perceber que meu casaco estava amassado, Dorinha passa em mim o ferro de passar roupa para que eu ficasse “mais chique” quando fosse para o trabalho (DC - 25/08/2023)

Notei que a Aninha estava brincando de casinha e tratou com a Magali, “*deixa que eu limpo ele*”, pegando o cachorro em miniatura e o colocando na máquina de lavar roupa de brinquedo. Depois disso, simula a lavagem do animal (DC - 28/09/2023).

Isa me mostra o Sapo tomando chocolate quente, “*ele tava no frio e ficou doente*” (DC - 29/08/2023)

A Tita pega a hélice do helicóptero e faz de bico da boneca (DC - 25/08/2023)

Em meio a símbolos, Dorinha e Denise utilizam brinquedos diversos para recriar e atuar em cenários que observam em suas próprias vidas, como levar os filhos para a escola ou alimentá-los. Quando Dorinha usa um ferro de passar de brinquedo para desamassar um casaco real, ela está não só imitando uma ação de cuidado com a aparência, como também demonstrando essa imbricação presente no eixo da fantasia do real apresentado por Sarmiento (2004).

Maria, ao limpar um cachorro de brinquedo, embora pareça algo perigoso ao cão, bem como Isa, ao cuidar do sapo que ficou doente, estão expressando empatia e responsabilidade para com o ato de cuidar dos animais, como vimos anteriormente no caso de Jeremias e seu biscoito.

Por fim, Tita transcende a realidade para resolver o problema de entreter a boneca, usando uma hélice de helicóptero como bico, algo que para nós parece pouco funcional e distante do formato real de um bico. No entanto, essa “distância” não é aparente para Tita. Além disso, refletimos sobre a possibilidade de não se tratar de um bico, mas de um objeto qualquer que as crianças levam à boca, como observado frequentemente em relação a bebês.

São nessas brincadeiras, neste espaço que permite experienciar, no sentido de movimento em seu mundo vivido, por meio da experiência, como propõe Castro e Kunz (2017), papéis do ponto de vista do adulto. Nesse movimento dialógico, o brincar em meio aos símbolos em meio a sua reprodução, oferece um espaço em que as crianças atribuem sentido e significados a essas práticas e relações. As suas preocupações, neste caso, durante as narrativas, são legítimas na medida em que vão sendo interpretadas

e discutidas com seus pares, como visto também nos episódios de Corsaro (2003).

Entre as brincadeiras com brinquedos que representavam contextos sociais, muitas abordaram o mundo do trabalho. Não se tratava apenas de "ir trabalhar", de modo geral, como no caso da princesa, mas de desempenhar funções específicas que as crianças recriavam a partir dos brinquedos. A categoria de trabalho que mais se destacou foi a de serviços gerais, ou o conhecido "faz-tudo"²³:

Chico Bento pega o chapéu de obras e o serrote de brinquedo e perambula pela sala a procura de um trabalho. Nesse caminho ele serra bonecas e inspeciona carros (DC - 08/08/2023)

A Denise hoje brinca com os brinquedos que se relacionam com a construção (furadeira, chapéu e serrote). Ela usa seus materiais para arrumar os óculos do Cascão. Depois ela vem consertar meu braço que foi quebrado pelo carrinho do homem aranha (DC - 11/08/2023)

Franjinha se veste de "faz tudo", com um capacete de obras, uma furadeira de brinquedo e uma chave de fenda de brinquedo. Questiona os colegas e a mim "tem alguma coisa pra eu arrumar aí?" (DC - 22/08/2023)

Como é possível perceber no relato destes episódios, havia brinquedos que representavam as ferramentas desse tipo de trabalho, como: serrote, chapéu de obras, chave de fenda, martelo, furadeira entre outros. Portanto, estes brinquedos já ditavam suas possibilidades enquanto brincadeira, entretanto, no caso da Manu, quando percebe que o pesquisador foi atingido por um carro, se propõe a arrumar algo quebrado, mas nesse caso ela utiliza suas ferramentas para tratar. Subvertendo a lógica que poderíamos achar enquanto o brinquedo ditar todas as regras. Nesse caso, ela preferiu me socorrer, mesmo com ferramentas "atípicas" para esse tipo de serviço, mas como forma de cuidado.

Por outro lado, as demais brincadeiras com brinquedos estruturados, faziam o que ele se propunha, serrar, amassar, apertar dentre outras funcionalidades que estas ferramentas oportunizavam. Aliás, utilizando esses brinquedos, também os utilizaram para se aproximar das outras crianças, como

²³ Na região o "faz-tudo", também conhecido como "marido de aluguel" é geralmente um homem, sem formação técnica, que presta serviços relacionados a manutenções gerais como elétrica, hidráulica, instalações gerais entre outros.

no caso do Franjinha, na busca por serviços que culminou na interação com os seus pares, onde ocorriam até mesmo as negociações de seus serviços.

Houve registro de duas aulas com atividades dirigidas com brinquedos, pela professora de iniciação a produção literária. Nessa, a professora de iniciação à literatura levou dinossauros de brinquedo de sua filha para ilustrar as histórias que tratavam sobre o tema. Estava nítido que aqueles brinquedos pertenciam a uma criança, uma vez que apresentavam partes coloridas com esmalte, apresentando essa estreita relação entre a cultura, o brinquedo e a criança.

Figura 27 – Brincando e conhecendo os dinossauros.



Fonte: Registrado pelo autor.

Nesse caso, os dinossauros foram utilizados para materializar o imaginário de todos, inclusive do adulto, como discutido anteriormente com Kishimoto (2017). Mas, além disso, apresentou traços do brincar enquanto diálogo com materiais que apresentavam formas em que estavam no mundo antes deles, onde sua experiência com os brinquedos pode transportá-los a lugares antes nunca pensados.

Neste diálogo para compreender os dinossauros, era notório o ímpeto de sua curiosidade quando tocavam os animais, mesmo que soubessem, de certo modo, o que era um dinossauro. No entanto, a materialização em suas mãos, sobretudo destes dinossauros que eram diferentes em tamanho e detalhes de

outros. As crianças ficaram cheias de perguntas, mas a rotina da instituição acabou por encerrar aquele momento devido o horário da merenda, se sobrepondo ao tempo que acolhe a curiosidade das crianças (Staviski; Kunz, 2017).

O brincar, no horário livre, com os brinquedos revelou como as crianças fazem referências e representações através destas brincadeiras, mostrando a influência das culturas de pares entrelaçada a modelos adultos. Com efeito, o brincar neste contexto evidenciou a maneira como as crianças da turma dialogam com o brinquedo, a cultura e a maneira repercussão dessas interações, permitindo que experimentem diversos papéis, desde cuidadores até profissionais, em um contexto partilhado. Isso não significa que o brincar apresentou alguma intencionalidade em relação a projeção de um futuro, pelo contrário, reafirmou como sendo essa atividade plena em si mesma, com propósitos dentro da brincadeira em si, mas sem a perspectiva de consequências posteriores, como trata Verden-Zoller (2012), quando explica:

“[...] ao falar em brincadeira na vida diária não-profissionalizada, é uma atividade vivida sem objetivos – mesmo quando, por outro lado, tenha um propósito. E que com frequência realizamos de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo – em nosso emocionar – ao fazer e não às suas consequências” (p.145).

As crianças, ao engajarem em brincadeiras representando o cotidiano, reproduzindo o cuidado com os filhos em diferentes cenários, estão participando de um aprendizado experiencial que vai além de uma simples repetição de ações: estão interpretando, ressignificando e transmitindo aquilo que vivenciam em seu ambiente familiar, expondo as marcas de suas experiências de seu mundo vivido durante seu brincar (Castro; Kunz, 2017).

Esse diálogo brincante permitiu com que refletíssemos acerca da importância desse espaço para que se tenha abertura para a partilha de sentimentos sobre seu cotidiano, em meio a suas representações sobre o trabalho e outras convenções sociais. Este espaço mostrou ser esse microcosmo de infinitas possibilidades de ser e estar, um espaço de manifestação onde o brincar representa e assimila costumes, valores e outras estruturas do mundo ao redor, mas que também propõe a inflexão de ambas

culturas, ajudando as crianças a estabelecer aproximações com os símbolos e formas que estão conhecendo ao se-movimentar.

4.2.8 Brincadeiras com peças: Brincando eu construo!

Brincar com as peças representou esse espaço de construção entre as crianças, onde brincaram mais em dinâmicas de grupo, seja de modo simbólico, como por exemplo estar em uma mesma narrativa com suas construções próprias, seja de modo a construir de forma coletiva, como no caso da construção de torres, castelos, espadas e etc.

Brincar com as peças era uma das atividades mais requisitadas pelas crianças da turma, era difícil fazer com que o horário do brinquedo se resumisse somente aos brinquedos estruturados do baú. Isso porque a possibilidade de criar seu brinquedo durante as próprias brincadeiras, oportunizava, além de uma maior dinâmica, múltiplas possibilidades. As construções eram estabelecidas pela imaginação das crianças, um recurso em abundância na turma, as quais ditavam os limites e horizontes em seu brincar. A preferência por esse tipo de brinquedo também emergiu durante a entrevista do professor de educação física:

Eles gostam mais de brincadeiras de montar, tinha um momento que tinha aquelas pecinhas de quebra-cabeça de montar, aquele que parece um lego. Que na verdade é uma brincadeira de encaixar que eles dão formas a outras coisas que viram uma outra brincadeira.
(Entrevista – Educação Física)

Quando brincavam com as peças, não significava apenas que haveria a reprodução de formas já existentes, mas também possibilitavam com que as crianças materializassem outras formas autorais, como verdadeiras obras de arte, conforme mencionado por Cunha e Kunz (2017, p.78). Se levamos em consideração o projeto enquanto algo de “vir a ser”, nem sempre o “eram”. Houveram episódios em que as crianças apenas encaixavam as peças, amontoando uma a uma, para depois denominar o que se parecia ou apenas deixava com que a imaginação alheia pudesse atribuir, como no caso da Mônica que, após expressar que havia terminado sua construção, é perguntada sobre sua obra, e responde: - “*Fiz um coelho-robô!*”. Depois de sua resposta, olha para

a sua obra e retribui a pergunta para o pesquisador: - “*E para você? O que é?*” (Áudio Diário de brincadeiras – 24/08/2023)

A pergunta de Mônica foi surpreendentemente simples e profunda. Ao questionarmos sobre seus projetos, buscamos trazer a racionalidade na forma em como estabelecemos a nossa relação com os objetos, pautado na projeção de um resultado. Esquecemos que as crianças possuem uma relação por meio do brincar espontâneo que perpassa caminhos onde a racionalidade não nos permite alcançar. O brincar criativo daquela criança, que deu forma aquelas peças, pouco se importava com um resultado final. E mais, era tão despretensioso com o produto que aquele ato poderia gerar, que Mônica estava disposta a compartilhar o sentido do que aquilo poderia vir a ser.

Cunha e Kunz (2017), ao abordarem o brincar enquanto obra de arte, discutem acerca da racionalidade a partir da obra de arte em Heidegger, colocando o brincar neste espaço onde pertenceria a essa postura pré-reflexiva, diferenciando-se da razão enquanto elemento para a sua contemplação, uma vez que essa se afasta dos sentimentos do ser que a contempla:

A razão tem um papel importante na diluição do preconceito. Ela poderá ser um caminho para o bom gosto, no entanto ela poderá falhar – falhar o entendimento, falhar a experiência... pelo que, o belo não está nas coisas em si (eleitas por uma racionalidade – mente), mas está no espírito de quem contempla. Uma contemplação de serenidade, atenção devida ao objeto, recolhimento de espírito e intuição (Cunha e Kunz, 2017, p.77).

A experiência das crianças durante suas criações, a relação entre as crianças criadoras e suas criaturas, reafirmaram esse espaço de inflexões de suas perspectivas entre imaginário e o concreto. Mas para além disso, apresentaram que o tamanho envolvimento e sentimento com suas obras, e na partilha com o outro, mostram que “o belo não se explica por meio da matéria de fato, pela razão, mas pelo sentimento e pelo amor” (Cunha, Kunz, 2017, p.78). Suas criações mostram que estão em um lugar para além da “coisa”, e a lógica adulta, quando tenta racionalizar estes processos ao cabo, pode acabar ferindo essa energia que precede sua obra, sobretudo quando colocamos pré-conceitos em suas ações²⁴ (Cunha, Kunz, 2017).

²⁴ Este trabalho em si, mesmo que defenda o brincar enquanto esse espaço para a criança criar e explorar o mundo de forma autônoma, na sua experiência de momento, paradoxalmente acaba

Esse processo de criação se mostrou enquanto esse espaço onde as crianças exerciam sua autonomia, mesmo que, de certo modo, delimitada pela configuração das peças. Das construções dentre as peças que mais ocorreram, identificamos torres, armas, espadas e garras, o que parecia estar atrelado questão de encaixar as peças sem uma projeção, mas atribuindo a posteriori o sentido de suas obras.

Dentre elas, a espada de carinho, a qual foi incorporada por Cebolinha após tentar “golpear”, durante sua narrativa, o pesquisador. Após ser questionado se ele não se sentia mal em machucar, ele tranquiliza: - “*É uma espada de carinho*” (DC – 11/08/2023). Esse tipo de cena, visto como uma estratégia para continuar com aquele símbolo, também foi visto em estudos de Barbosa, Martins e Melo (2017) como uma dessas táticas para que a brincadeira se perdesse. Outras variações da espada de carinho, também surgiram a espada robô e que corta barba e cabelo.

Jeremias geralmente utilizava as peças em seus dedos e fazia como se fossem garras, com isso ele narrava “escalar” lugares inóspitos, como montanhas; “arranhar” outros colegas; lutar contra vilões imaginários dentre outras narrativas. Quando queria brincar com o pesquisador, ao perceber como o Cebolinha fazia, para também não ser questionado, já iniciava falando: - “*vamos brincar com as garras de carinho?*” (Áudio brincadeiras – 04/10/2023).

Embora as construções não façam parte de seu cotidiano, no sentido funcional, elas se apresentam no cotidiano de diferentes formas, como em filmes, vídeos, imagens ou até mesmo em atividades da/na escola (Kishimoto, 2017).

por fazer parte de uma certa racionalização do brincar, sobretudo no que tange compreendê-lo nesse contexto. Entretanto, na expectativa de defender e, se possível, contribuir na proteção do brincar, que envolve sua curiosidade, a forma como ela se coloca no mundo, nos colocamos neste espaço contraditório.

Figura 28 – A espada que virou torre.



Fonte: Registrado pelo autor.

Na medida em que montavam suas espadas, as crianças expandiam suas criações, acrescentando peças até que se transformassem em grandes torres, prédios ou escadas, depois anunciavam como a Milena: "A minha vai chegar até o céu!" (DC – 29/09/2023). Em um espaço mais livre, as construções foram marcadas pela natureza transitória das ideias, livres de alguma rigidez. Essa transitoriedade, de um objeto ao outro, reflete a fluidez da imaginação infantil que não só dava forma às peças como também propiciaram reinterpretar a finalidade dessas. Um projeto inicial de espada poderia evoluir na medida em que ganhava altura, transformando-se em torre.

Essa transitoriedade também se manifestava durante as brincadeiras dos meninos com armas, que eram as mais recorrentes. Além do diário de campo, durante as entrevistas a auxiliar comenta:

"Eu observo muito a brincadeira de arma, né?! Que é uma coisa que a maioria dos professores falam para não brincar... lógico, é um bairro que tem a sua violência e as crianças estão em contato o tempo todo com isso... porque elas também escutam os adultos falarem, elas também veem as coisas, elas percebem, né?! E elas também acabam trazendo isso. Às vezes pode não ser por estar em contato diretamente com a violência, pode ser só por um joguinho, uma coisa assim. Mas é a coisa que eu mais observo" (Entrevista – auxiliar).

Após construí-las, os meninos narravam tiroteios imaginários entre si, encenando cenas dramáticas. No entanto, conforme iam adicionando mais peças (o que representava maior poder de fogo), as armas, em determinado momento, transformavam-se em torres, prédios e outras construções que podiam “alçar o céu”, como colocado por Milena. Isso também ocorria quando eram repreendidos; nesse caso, as armas eram frequentemente desmontadas e transformadas em walkie-talkies, robôs, zumbis, entre outros, permitindo com que as crianças continuassem suas narrativas sem grandes represálias, como no caso de Cebolinha:

A professora pergunta para o Franjinha, *“isso é uma arma? tu sabes que não podemos montar e nem brincar de arma né?!”* Sentindo-se pressionado, ele argumenta: - *“mas é de água!”*(DC - 25/08/2023).

Anteriormente, durante o brincar na cantina, introduzimos a questão das armas que se apresentavam naquele contexto com a banana. Cabe ressaltar que não foi notado diferença na maneira de brincar de armas com a banana e com as peças de montar, como: intensidade e detalhes na narrativa; embora podemos supor que, ao montar sua arma, a criança pode estabelecer outra relação que envolve esse objeto, uma vez que a materializa, enquanto no caso da banana ela somente identifica.

Essas brincadeiras tem raízes variadas, tanto a influência de jogos eletrônicos como a imitação de situações presenciadas na realidade oriundas de comunidades mais vulneráveis, onde a exposição e o acesso a violência – em suas múltiplas formas - pode ser mais frequente (Barreto, 2013; Barbosa; Martins; Mello, 2017; 2020). Uma das características mais marcantes em contextos de vulnerabilidade é o acesso a violência das mais diferentes formas, portanto, as brincadeiras das crianças se mostram como “[...] um reflexo dos valores e das práticas das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem” (Corsaro, 2011, p. 193).

Se consideramos o brincar de armas, essencialmente, como forma de dialogar e perceber o mundo, e que nesse movimento, ela estabelece sentidos e significados, interpretamos, portanto, que as crianças o fizeram seja como forma de estar naquele papel que representa o conflito (agressor, agredido, mediador entre outros), nesse lugar que também representa sentimentos (medo,

raiva, angústia entre outros); mas também como forma de manipular elementos que fazem parte do que implica o conflito (variadas armas).

O Cebolinha anda com uma espécie de canudo grande, onde ele olha como se fosse uma luneta. A pesquisador pergunta: - “o que é isso?” ele responde - “uma arma”. Para seguir a conversa, o pesquisador questiona novamente: -“para que serve uma arma?”, eis que ele responde: -“para matar bandidos” (Áudio diário de brincadeiras - 10/08/2023).

Cascão mira Nimbus com sua arma de peças. Nimbus então levanta suas mãos para o alto. Ele então anuncia, “me mostra o caminho para o helicóptero!” Nimbus sorri e começa a correr, quando é “alvejado” pelas balas imaginárias de Cascão e encena sua queda (DC - 28/09/2023).

Chico Bento com sua arma, que agora está enorme devido ao acúmulo de peças, mira Mônica e finge atirar nela. Mônica se sente irritada com a situação e denuncia o colega para a professora, que o repreende (DC - 30/08/2023).

O brincar, nessas circunstâncias, pode funcionar como um mecanismo pelo qual as crianças processam e interpretam as experiências vividas, imitando e reimaginando as interações de poder observadas ou compartilhadas por seus pares (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2004).

Em quase todos os registros no diário de campo, que houve brincadeira de armas durante o momento de brincar com as peças, quem estava brincando era repreendido para que não o fizesse. A represália a essa dissidência foi expressa também durante uma entrevista:

“[...] eles já sabem que arma não pode fazer. De início era só arma. Vamos ver o que vai sair daqui, olha quanta coisa pode ser, mas não pode ser arma, tem que ser outra coisa” (Entrevista – Profa. Iniciação a Produção Literária).

Os adultos geralmente repreendem brincadeiras lúdico-agressivas, como o brincar de armas, devido à concepção predominante de que a violência deve ser coibida a todo momento. Há uma tendência em focar nos aspectos externos da violência e interpretar manifestações de agressividade como algo negativo e destrutivo, sem considerar a possibilidade de que o brincar pode ser um espaço lúdico para a expressão simbólica dessa agressividade. Conforme Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 163), “é no brincar que as crianças põem em prática

toda a sua subjetividade, seu arcabouço cultural e suas experiências vivenciadas em sua realidade, explorando-as e (re)construindo-as durante a brincadeira".

É necessário, portanto, considerar que o ato de brincar ocorre em um espaço intersubjetivo de manifestação simbólica, representando aspectos do cotidiano, incluindo agressividade e conflito. A maneira como as crianças se relacionam com esses sentimentos e situações de conflito define a intensidade e os limites dessa manifestação, distinguindo a brincadeira da agressão propriamente dita (Barbosa, Martins, Mello, 2017). Assim, é fundamental adotar uma abordagem sensível e reflexiva ao lidar com essas brincadeiras, buscando compreender as motivações das crianças e promovendo diálogos sobre esses fenômenos.

Um aspecto interessante observado é que, ao brincarem com peças de montar, as crianças geralmente não criavam narrativas para os objetos que construía, exceto quando se tratava da construção de armas. As brincadeiras focavam mais na construção em si e na exibição das formas e tamanhos para os outros, mostrando também esse espaço onde interagiam mais em dinâmicas de grupos, ao contrário do que ocorria com os brinquedos mais estruturados.

A seguir, tratamos sobre as brincadeiras com massa de modelar, esse que também representava aspectos de construção, entretanto, com menos limitadores em relação a elas.

4.2.9 Brincadeiras com massa de modelar: "professor, nesse suco tem pimenta!"

A massa de modelar, brinquedo muito requisitado pelas crianças, era geralmente utilizada em atividades de aula dirigidas, mas, depois que realizadas, era oferecido um espaço mais livre para as crianças, oportunizando as crianças também a manipulá-las com moldes e outros objetos como palitos de picolé, pratos e copos de plástico.

Uma característica do momento em que as crianças brincavam de massinhas de modelar era, que modelavam sozinhas, sem auxílio de algum colega. Embora tratassem sobre suas obras com seus pares, as crianças detinham suas energias cada uma em sua massa de modelar. Algumas pareciam

estar convictas do que fazer antes da professora ou auxiliar disponibilizar a massa, outras começavam sem um objetivo definido, iam modelando até que pudesse despertá-las o interesse por algo.

Quando utilizavam os moldes as crianças geralmente prestavam atenção ao que cada um representava, como: cachorro, tartaruga, estrelas, coração e etc. Geralmente eram animais, aos quais as crianças acabavam adotando como pet. As crianças que não utilizavam os moldes alternativamente moldavam alimentos e outros pratos.

Figura 29 – Limonada.



Fonte: Registrado pelo autor

Figura 30 – Churrasquinho de frango.



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 31 – Pasteis.



Fonte: Registrado pelo autor.

As comidas eram diversas, de culinárias mais tradicionais, como: limonadas, pasteis, espetinhos de churrasco, entre outros; até os mais complexos, como: sucos de morango com pimenta, frango com café, arroz com feijão e açúcar (DC – 13/08/2023). O que engrandecia os olhos eram os pequenos detalhes, como as fatias de limão na beira do copo e o canudo improvisado, e a expectativa após a prova dos adultos, que iriam lhes dizer o quanto estava saboroso.

As massas de modelar expuseram esse caráter criativo, com mais espaço para o protagonismo em suas criações. Ao incidir sobre a massa, as crianças apresentaram também sua concepção acerca do mundo, podendo recriar detalhes acerca dos alimentos e de situações a que isso implicava. Nesse movimento, apresentaram também suas vontades, preferências, desejos, o que propiciava a nós adultos um espaço seguro de falar sobre os alimentos, a partir da iniciativa das crianças.

Embora brincar com as massas tenha apresentado mais situações de brincar em dinâmicas individuais, também se mostrou um espaço a discussão com o outro acerca de suas obras, além de incorporarem narrativas conjuntas.

4.2.10 Brincar no parque: Das aulas ao recreio

Nimbus interrompe todos seus colegas, que estavam contando as novidades para a professora, com palavras repetidas para chamar atenção da professora: - *“Professora, professora, professora, professora...”*. A professora, que não está em uma situação que pode ser ignorada, responde: - *“Fala, Nimbus”*. Então, ao escolher sua cara de ternura mais penetrante, faz a pergunta que todos querem saber a resposta: - *“Professora, quero falar uma coisa. Tu vai levar a gente no parquinho hoje?”* (DC - 10/08/2023)

Esse episódio ocorreu após uma semana nublada, fria, úmida e com chuvas que impossibilitaram a ida ao parque. Nesse dia, em especial, estava um céu aberto, com um calor aconchegante, sinalizando a todas as crianças as condições perfeitas para o parque. Na verdade, o parque já era possível, mas o recreio não era suficiente. As crianças estavam apreensivas por outras possibilidades de alargar seu tempo no parquinho:

A expectativa pelo parque era grande, pois a ordem do espaço era o brincar livre e espontâneo. Todas as possibilidades de se “estar” e “ser” naquele espaço, toda a energia das crianças, eram convertidas em brincadeiras e interações com seus colegas sem a presença assídua de adultos, somente quando solicitados para brincarem junto ou para empurrar seu balanço, como Franjinha pedia: - *“prof! me empurra bem altão?”* (DC - 17/08/2023):

Figura 32 – Brincando com a professora no parque



Fonte: Registrado pelo autor.

A diferença das aulas para o recreio no parque é que, nas aulas, com as docentes responsáveis, os adultos eram mais requisitados a auxiliá-las durante as brincadeiras. Porém, as crianças nem sempre requisitavam, uma vez que isso significava o estabelecimento de limites, utilizados para não ocasionar acidentes. É possível identificar momentos em que houve um maior controle por parte dos adultos nesses momentos do parque e em outros momentos livres, afinal é assim que o tempo e o espaço institucional agem sobre os corpos (Costa, Kuhn, Ilha, 2018), sobretudo pelo seu tempo ser diferente do tempo da criança (Kuhn, Cunha, 2021). Entretanto, isso também acontece devido a tamanha responsabilidade desses profissionais para com as crianças, onde também são exigidos da escola.

No recreio, como apresentado por Surdi, Marques e Kunz (2017), também se mostrou esse “palco para as maiores expressividades” (p.94). Isso porque as crianças estavam livres para ocupar e manipular o espaço na medida em que iam experienciando as diversas formas de ser e estar. Assim como nos outros espaços, o brincar se mostrou essa potência na forma de ocupar e agir sobre os espaços.

Figura 33 – crianças brincando e (des)montando o espaço.



Fonte: Registrado pelo autor.

Quando necessário, as crianças modificaram²⁵ os espaços para satisfazer suas outras formas de se-movimentar. Nesse diálogo brincante, as crianças criavam plataformas para pular de uma para outra; brincavam de barco ou prancha com escorregadores soltos, além de arrastar, empurrar, puxar, se balançar a si e seus colegas. As próprias crianças legitimaram suas ações, mas quando um convite para se movimentar vinha também dos adultos, havia uma comoção geral da turma:

Gigi e Franjinha pegam o teto solto que estava no canto do pátio. As crianças pediram permissão para a professora, que deixa, desde que não se machuquem. O Franjinha começa a pular em cima e outros colegas, que não viram o acordo, vão ver o que está acontecendo e fazem uma espécie de plateia à sua volta. Todos olham para ele e tentam realizar a denúncia para a professora. A professora assente e, a partir daí, todos que estavam na volta começaram a subir e querer pular também. O telhado está a dias ali, com chuva e sol, e por isso o telhado estava saindo muita água. O Franjinha percebe e anuncia com um sorriso e toca na água e avisa todo mundo, “água quente pessoal!” (DC - 24/08/2023).

²⁵ O parque era montado com peças, como se fossem grandes “lego” grandes. Devido aos ciclones que acometeram a região, algumas dessas peças eram desmontadas. Além disso, de acordo com relatos das professoras, essas peças não tinham encaixe, uma vez que foram doação de outra escola privada da cidade. Portanto, as crianças manipulavam essas peças soltas durante suas brincadeiras.

Essa história, com muitas camadas apresenta o aspecto da autoridade do adulto naquele espaço, mesmo que já pré-concebido no imaginário como um espaço livre. Entretanto, as crianças tensionam, entre elas mesmas e os adultos, formas de concretizarem seu movimento naquele espaço. O ambiente, nesse caso, propiciou maneiras em como as crianças foram se apropriando e modificando o espaço, tendo também contato com tudo que envolvia aquele brincar (Raymundo; Kuhnen; Soares, 2010).

A expressividade em cada movimento demonstrava aquele corpo agora liberto. Pois como no estudo de Surdi, Marques e Kunz (2017), as professoras também expressavam que as crianças ficavam muito em sala de aula, e por isso tentavam ao máximo explorar outros lugares, sobretudo devido ao período da pesquisa em relação ao clima da região.

Portanto, o espaço era apropriado e modificado na medida em que havia necessidade de ampliar as possibilidades de se se-movimentar, mas também para que suas convenções de fato fossem concretizadas

A casinha das crianças está lotada hoje. Algumas partes foram desmontadas para que coubessem outras crianças (DC - 15/08/2023).

Aninha me chama para mostrar outra casinha. Ela pega duas peças de plástico, das que não encaixam no parquinho, e faz uma espécie de fortaleza entre o brinquedo na frente da casinha, o escorregador e a casinha de madeira dos balanços. Esse espaço, de acordo com ela, é onde ocorrerão as próximas conversas (DC - 03/10/2023).

O comprometimento para com os seus pares em relação aos seus projetos espaciais era frequentemente expostos. Isso era visto no brinquedo grande que possuía espécies de tuneis entre um escorregador e outro. Lá, as crianças ficavam conversando, fazendo careta para as outras fora do brinquedo por uma janela, trocavam informações e organizavam o brinquedo entre seus pares. A forma como interagiam, demonstrou que a “participação social e a partilha são o coração das culturas de pares das crianças²⁶” (Corsaro, 2003, p.50). Entre túneis, casinhas, espaços embaixo dos brinquedos, cantos e tantos outros lugares que compreendia o parque, era possível ouvir suas conversas, teorias, curiosidades, debates, discussões, sobre tudo que envolvia aquele microcosmo.

²⁶ Tradução nossa.

[...] a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando (Wajskop, 2012, p. 36)

As peças soltas mostraram o quanto as crianças modificaram o espaço para dialogar com o mundo, uma vez que utilizaram as peças para que ele pudesse as compreender na medida em que elas o iam, também, compreendendo. Mas as peças não eram apenas trocadas de lugar para que esse diálogo ocorresse, as crianças também faziam com que as peças viessem a fazer parte dos brinquedos fixos também, mudando a configuração do parque:

Figura 34 – Brincando e mudando o parque.



Fonte: Registrado pelo autor.

Portanto, mesmo que de forma muito expressiva, as peças soltas não eram parte exclusiva desse diálogo. Os lugares e aparelhos do parque, que pareciam ter uma utilidade única, eram ressignificados no seu modo de fazer, assim como no modo em como a criança está naquele espaço. Como no caso os balanços, onde as crianças mostraram variadas formas de andar de balanço:

Figura 35 – Brincando de balanço.



Fonte: Registrado pelo autor.

É possível observar duas maneiras distintas de usar o balanço. Jeremias torcia o balanço e se balançava sozinho para ver o que acontecia. Com o tempo, deitou-se em decúbito ventral no balanço, fazendo com que o torque da corrente o fizesse girar. Após um tempo, Franjinha, que não sabia se embalar sozinho, o utilizou com sua barriga, pois parecia mais seguro na medida em que sua percepção se aproximava do chão. Essa forma lúdica de experimentar comunicava aos outros que havia uma alternativa e que, dentro dessa alternativa, existiam elementos que poderiam ser utilizados para tornar o uso do balanço mais seguro. Posteriormente, Denise também passou a usar o balanço desta maneira, mas nesse caso, foi uma forma de experimentar essa nova maneira de se balançar, já que ela já sabia se balançar de outras formas.

Ressignificar o mundo é parte desse diálogo, e isso não se restringiu tão somente aos balanços, mas aos escorregadores, que passaram a ser “escaladores”, como apresentado no próximo registro:

Cascão sobe e desce o escorregador, porém não utiliza a escada ou a teia de tecido para subir na casa, mas utiliza o próprio escorregador como rampa de acesso (DC - 03/10/2023)

Nimbus se pendura embaixo do escorregador e tenta escalar pelo lado de baixo, mas não aguenta muito tempo (DC - 27/08/2023).

Milena sobe os escorregadores, um do lado do outro, com um pé em cada. A monitora chama a sua atenção, uma vez que seus colegas parecem estar dispostos a descer mesmo com a presença dela (DC - 04/10/2023).

Na exploração do espaço por meio do brincar, os aparelhos e peças não escaparam. As crianças foram tensionando suas possibilidades na medida em que o diálogo avançava, de forma intensa. Isso tinha uma relação com a presença do adulto, uma vez que, com menos adultos, no recreio, mais intenso era esse diálogo, sobretudo pelo afrouxamento dos limites anteriormente estabelecidos. Cabe ressaltar que embora a maior frequência fosse vista no recreio, durante as aulas também faziam questão de testar o parque.

A exploração do espaço se refletia na maneira como o brincar preenchia o ambiente em todas as suas dimensões. Durante o recreio, o pega-pega e suas inúmeras adaptações e variações ocupavam o espaço com uma velocidade tremenda. As crianças rolavam, corriam, pulavam, explorando todas as possibilidades que seus corpos encontravam. Além disso, ocupavam o espaço sonoro, com gritos, chamando nomes, gritos de guerra e outras expressões que se perdiam na densidade sonora do brincar. Risadas também preenchiam o ambiente. Nem o diário de campo foi um espaço onde o brincar não chegou, como pode-se ver na Figura G.

Foram registradas aulas de todos os professores no parque, onde todos apresentaram esse momento livre. No caso da educação física, o professor realizou algumas atividades que, mesmo direcionadas, apresentaram um espaço livre para que as crianças decidissem e optassem por participar:

O professor leva as crianças para o espaço verde que fica ao lado do parquinho. As crianças parecem ter vontade de fugir da aula e irem para o parquinho. O professor então propõe um pega-gelo. As crianças imediatamente ficam eufóricas e passam a brincar de pega-gelo²⁷! (...) Após um determinado tempo, algumas crianças passam a brincar entre si e outras pedem outras brincadeiras, como pique-esconde. O professor anuncia “*Vamos brincar de pique-esconde?*”, e as crianças gritam “*Sim!*”. Durante o pique esconde, o Cascão sugere brincarem de outra coisa, um pique-esconde de super-herói. O professor vai perguntando como seria essa brincadeira, e ele explica que é necessário cada um escolher um super herói. Algumas crianças aderem a brincadeira do colega, outras se rendem aos brinquedos do parquinho. Nesse momento, o professor não realiza nenhuma

²⁷ “Pega-gelo” condiz a atividade de pega-pega, mas quando o pegador pega um dos participantes, quem é pegado, é “congelado” (fica imóvel no lugar). Pode se mexer apenas depois que um/a colega o descongelar. Utiliza-se infinitas possibilidades para que isso ocorra.

intervenção para que voltem. Em um determinado momento, após várias mudanças de regras do pique-esconde super-herói, o professor deixa a brincadeira sob a gerência das crianças remanescentes. O professor então passa pelos brinquedos do parque, desafiando as crianças: “*Quero ver agora quem consegue descer no “escorrego” azul²⁸!*”. Nesse momento, existem vários grupos que estão brincando de diferentes coisas e o professor vai passando e perguntando sobre as brincadeiras, propondo outros desafios: “*tu sabe pular alto?*” (DC - 10/08/2023).

Embora, pelo menos inicialmente, houvesse brincar orientado, foi possível observar alguns aspectos que se diferenciavam de uma prática engessada. Assim como a professora de teatro, durante o alongamento inicial, o professor de educação física era flexível quando as crianças não correspondiam às expectativas da atividade, ou a não seguiram integralmente o que lhes era pedido.

Nesse caso, o professor compreendia os limites da turma e, como em um grande acordo, passava a propor um espaço maior para que esse diálogo ocorresse. Essa postura, de colocar o processo antes dos resultados, mesmo com os objetivos estabelecidos por um currículo, demonstrou um espaço de autonomia das crianças, tanto no seu diálogo com o mundo, preservando sua sensibilidade (Surdi, Marques, Kunz, 2017), quanto na própria reafirmação de sujeito que decide dentro de seu processo (Sarmiento, 2004).

Kunz e Costa (2017) reforçam a ideia da figura adulta enquanto um auxiliar ativo, no qual:

“[...] auxilia nas suas mais variadas vivências e experiências de vida. Um auxiliar ativo não significa um condutor das atividades que a criança realiza. Somente isso leva as crianças a desenvolver condições próprias de compreender melhor sua identidade, o seu meio, bem como sua própria vida. Compreender melhor significa, nesse caso, com uma presença subjetiva significativa, com sentimento e emoção, ou de outro modo, com o coração a cabeça e as mãos” (Kunz e Costa (2017, p.32).

Os autores ainda reafirmam que é na experiência prática, que valoriza também sua espontaneidade, que se excede os sentidos de um plano de ensino,

²⁸ O escorregador azul era o maior escorregador do parque. Para algumas crianças, escorregar nele era um imenso desafio.

o qual geralmente é fragmentado e falho na compreensão da plenitude (Kunz; Costa, 2017).

Na medida em que a brincadeira fosse apropriada e ressignificada a partir de intervenções das crianças, o professor, que também brincava com elas, compreendia que as crianças pudessem seguir entre si, enquanto tinha que dar atenção também as outras brincadeiras que coexistiam naquele espaço. Isso também parecia um momento difícil para as crianças, uma vez que perderiam um integrante de sua brincadeira.

Por isso, brincar no parque, tanto nas aulas como no recreio, representou esse espaço de brincar de forma livre. Nas leis da física desse espaço, o brincar o distorcia, dilatava, comprimia e, portanto, o manipulava para suas necessidades corporais e sociais. No próximo capítulo, apresentamos o brincar nas aulas.

4.3 Brincar nas aulas

As próximas sessões têm como objetivo abordar os últimos aspecto em relação a rotina, o brincar nas aulas. Neste sentido, o foco na atividade pedagógica das professoras em si, ou seja, em seu planejamento, em sua prática, bem como manifestações espontâneas durante o fazer pedagógico. Apresentamos algumas características destas brincadeiras, suas intensidades e formas que as envolvem, tanto a forma de lidar quanto a sua forma de estar no espaço da turma.

4.3.1 Brincar nas aulas da Pedagoga

A pedagoga era responsável pelo maior tempo com a turma, conforme a grade de horários na figura 12, mas também como parte do que compõe a figura de “regente”²⁹ da turma. Neste sentido, era esta docente que realizava a maior

²⁹ É comum ouvir acerca do papel da pedagoga como "professora regente". A palavra "regente", conforme o dicionário Oxford Escolar, significa "que rege, governa ou dirige". Em um contexto

parte das atividades com as crianças. Por isso, a docente tinha como preferência o trabalho no formato de projetos, o que consistia em trabalhar temas durante a semana, como explica:

“Em minha hora atividade, eu escolho, através do meu planejamento, alguns temas e trabalho estes com os meus alunos. Eu gosto muito de trabalhar com projetos. Então eu pego um assunto e trabalho durante toda aquela semana com aquele assunto, mas com atividades diversificadas. Na realidade, eu gosto do projeto porque eu acho que fica uma coisa mais concreta e não uma coisa vaga. Nessa semana mesmo, na semana das vogais, eu vou trabalhar durante toda semana. Só que aí eu vou dividir as letrinhas, cada dia uma letrinha” (Entrevista – Pedagoga).

Nesta semana das letrinhas, por exemplo, a professora realizava atividades para que as crianças entendessem suas formas e as relacionassem com as palavras as quais faziam parte. Dentre algumas dessas atividades, foi realizada uma atividade onde as crianças deveriam circundar cones e, quando parasse a música, deviam acertar a letra que estava no cone onde a criança estava³⁰. Outro exemplo foi com a massa de modelar, onde as crianças deveriam formar as letras, mas também com seu corpo, como registro fotográfico abaixo:

Figura 36 – Atividade das letras “E”.



gramatical, refere-se ao termo de uma oração ao qual outro termo se subordina como complemento. Assim, a professora regente seria aquela que governa, organiza e dirige o processo educativo.

³⁰ Como um jogo das cadeiras.

Fonte: Registrado pelo autor.

Essas brincadeiras eram realizadas para manter a concentração das crianças ao conteúdo proposto, além de fixá-lo, como comentado durante as aulas. Nesta seara, quando optava por trabalhar por meio da brincadeira, a professora trabalhava de forma bem estruturada, pensando em todas as etapas do processo:

“Então, se eu pego um projeto da chapeuzinho vermelho, eu vou pesquisar. Eu vou ver quais atividades que têm relacionado ao que tem dentro da história. E aí vai surgindo ideias também. Por exemplo, da casinha, tem na escola uma casinha, né?! A chapéuzinho vai até a casinha da vovó. Então porque não trazer a casinha, que é do outro espaço³¹, para a sala de aula para eles terem essa brincadeira, né?! Ai fiz o caminho que eles tinham que caminhar em cima e chegar até a casa da chapéuzinho. Ai trabalhou também a distância, o equilíbrio, a atenção, né?! Não saindo do contexto da aula daquele dia. Gosto de trabalhar dessa forma. Que aquela aula daquele dia tem que ter um início, meio e fim” (Entrevista – Pedagoga).

A atividade da chapéuzinho vermelho precedeu a contação de história que a professora realizou fantasiada. Era evidente a atenção das crianças, as quais gostavam de participar da narrativa, além de ouvi-la. Aliás, a roda para a história já tinha uma certa tradição da turma. Quando a professora solicitava a roda, as crianças já sabiam que alguma história estava por vir:

Figura 37 – História da chapéuzinho vermelho.



³¹ A casinha, na qual a professora se refere, é uma casinha de madeira que fica na sala multiuso interna.

Fonte: Registrado pelo autor.

A atividade do tema da chapéuzinho consistia nas crianças andarem sob uma fita crepe no chão, trabalhando o equilíbrio, como bem explicado pela professora. As crianças colocavam a roupa da chapéuzinho (capa e cesto) e encenavam ir até a casa da vovó (casinha). As crianças adoravam interpretar aquele papel. Quando batiam na porta, a professora interpretava a vovozinha, fazendo com que as crianças se sentissem de fato dentro da história. A ludicidade, elemento chave das brincadeiras de faz de conta, auxiliam em sua percepção multifacetada da realidade (Kishimoto, 2017).

Embora a atividade fosse fechada, com uma roupagem mais didatizada (Kunz; Costa, 2017), o imaginário e o estímulo da professora fazia com que as crianças tivessem apreço pela atividade, onde ser a chapéuzinho apresentava um espaço imaginário de ser. O caráter fechado apresentou um espaço de maior controle da turma por parte da professora em relação aos outros professores, que tinham maiores dificuldades em manter as atividades estritamente estruturadas em relação à participação e concentração das crianças.

Figura 38 – Atividade da Chapéuzinho Vermelho



Fonte: Registrado pelo autor.

Essas atividades, com uma perspectiva “didatizada”, ou seja, um brincar cujos objetivos são traçados a priori por um plano que deve ser cumprido conforme foi pensado, foram apresentadas pela docente ao explicar como considera as brincadeiras em seu planejamento com a turma. Ela enfatiza que, em suas aulas, o brincar é de fato mais “didatizado” e menos livre, uma vez que reconhece espaços e horários para brincar de forma livre:

“Na realidade sempre tem uma atividade com brincadeiras. Qualquer atividade. Se eu trazer uma história depois da história vai ter uma atividade com algum tipo de brincadeira. Que trabalhe a coordenação, que trabalhe vários aspectos dentro da Educação Infantil. No meu planejamento tem que ter alguma atividade com brincadeira. Livre, livre eles brincam, eles, todos os dias, tem um momento livre” (Entrevista – Pedagoga).

As brincadeiras orientadas não tinham aspectos livres ou que envolvessem um maior protagonismo da criança na tomada de decisões durante a tarefa. Esse tipo de modelo apresenta críticas devido ao seu caráter de reprodução, o qual desconsidera por vezes a capacidade criativa e a necessidade de autoexpressão da criança enquanto sujeito, uma vez que “ensinar as formas de movimento parece ser mais importante do que refletir sobre as intenções do movimento” (Castro; Kunz, 2015, p. 48).

Entretanto, como explicado pela professora, sua intencionalidade está voltada para objetivos específicos em ganhos motores, os quais são muitas vezes organizados em tarefas fechadas. Por isso, geralmente as atividades tinham dinâmicas individuais ou em duplas, o que parecia ser a melhor opção para a professora, que tinha o objetivo de trabalhar habilidades específicas com tarefas específicas.

A professora compreendia que suas atividades precisavam ter um caráter mais imaginativo e lúdico, considerando que este “lugar” onde a criança se desenvolve durante suas atividades é um elemento essencial do fazer infantil, sendo parte sua condição de ser. Isso se materializava na forma como ela conduzia as atividades, utilizando símbolos de brincadeiras de faz de conta que estimulavam as crianças a interpretar papéis ou se colocarem em situações de faz de conta.

Cabe destacar que a professora tinha uma ampla diversidade de atividades com as crianças, onde cada tema representava atividades com

contação de histórias, com direito a caracterizações por parte da professora e das crianças; de pintura, desenho e preenchimento de linhas e formas, de animais, letras, objetos entre outros; brincadeira mais estruturada com atenção a aspectos motores; e muitas vezes a construção de um material/brinquedo para levarem para suas casas. Era nítido tamanho esforço da professora em prover uma ampla e diversa variedade de atividades, as quais as crianças se envolviam na medida em que ocorriam.

Embora com um maior controle, as crianças passavam a brincar de forma paralela, gerando transgressões em meio a sua rotina de atividades (Nunes; Camargo; Mello, 2022). Dentre alguns registros, foi possível observar esse brincar disruptivo e, portanto, resistente a ordem vigente daquele contexto, pois estavam “respondendo a uma urgência de se movimentar diante das possibilidades que vislumbram” (p.8). Acontece que essas transgressões, diferente dos outros contextos, destacaram o brincar como forma de resistência das crianças em frente as estratégias de conter a turma:

A professora mudou algumas crianças de lugar, pois as crianças não estavam se concentrando na tarefa. Após alocado em outro lugar, Chico Bento finge que sua mão é uma pessoa e caminha com dois dedos, como se fossem pernas, pela mesa, instigando Nimbus, que, com seu boneco de mãos “salta” por cima, como se estivesse com uma perna, e explica para o colega: -“É o saci!” (DC - 02/10/2023)

Cebolinha e Cascão hoje foram separados no início da aula. Cascão não parece lidar muito bem com isso e tem mostrado alguns episódios de “teimosia”. Longe um do outro, se balançam na cadeira olhando um para o outro durante a explicação da professora (DC - 28/08/2023).

Após ser trocado de lugar, Jeremias cutuca Rosinha para brincar, mas é ignorado e a auxiliar chama sua atenção (DC - 28/08/2023)

Durante a atividade, que cada colega ia à frente da sala, Jeremias puxa a cortina até seu lugar para ver se chega até o seu nariz. Depois finge estar lutando com ela. A professora intervém para que pare de mexer com a cortina. Então, após ela voltar sua atenção ao colega, Jeremias brinca com os ganchos das mochilas que estão mais perto de sua mesa. Professora percebe e chama mais uma vez sua atenção. Depois que ela volta para a atividade, Jeremias finge “arranhar a mesa” como se a estivesse escalando (DC - 04/10/2023).

Existiram outros episódios ainda, durante as aulas, onde as crianças se entregavam ao desejo de brincar, mesmo quando a ordem vigente era para que

estivessem em foco as atividades de aula. Isso não é característica especial dessa turma, mas das crianças de forma geral. Na medida em que possuem a necessidade de se-movimentar, a escola, enquanto instituição que tem metas a cumprir, resultados a entregar, gera tensionamentos entre os interesses (Costa; Kunz, 2017; Surdi; Melo; Kunz, 2016; Nunes; Camargo; Mello, 2022).

Durante esses episódios é possível ver que, mesmo em meio a repressão de suas atitudes, as crianças continuam a fazê-lo logo após a intervenção da professora, até mesmo recorrendo à imaginação nas interações, ou não, com seus pares. Essa atitude das crianças revela sua capacidade de agência e de expressão, mesmo diante das restrições impostas pelo ambiente escolar, muito semelhante ao que foi visto na pesquisa de Nunes, Camargo e Mello (2022).

Do ponto de vista social, Sarmento (2004, p.14), quando trata sobre as interações entre as crianças, explica que a própria construção e sensação de grupo perpassa pela ação para burlar as regras dos adultos, sendo “respostas inovadoras e coletivas, às vezes mais elaboradas que as próprias regras”.

Como forma de sair sobre a gerência da professora, as crianças e o próprio ambiente criavam essas possibilidades para o movimento:

Um vento forte entra pela porta, fazendo com que caia coisas no chão (cartazes, materiais da mesa, garrafinhas). Imediatamente, Nimbus pula, no meio da explicação da professora para recolher os cartazes que caíram da parede para a professora, que o agradece (DC - 29/08/2023).

Alguém bate na porta. Anjinho e Franjinha correm para abrir em meio a atividade. Era a monitora que, com um sorriso para os meninos, anuncia o horário da merenda (DC - 02/10/2023).

Cascão se levanta e começa a andar pela sala, a professora chama sua atenção. Ele responde – “*Estou com sede, quero minha garrafinha*”, e então se dirige ao cesto das garrafinhas (DC - 03/10/2023).

As crianças também apresentaram querer estar nesse lugar de auxiliar a professora, estar um lugar de reconhecimento para algo além de um agente passivo do espaço, reconhecimento enquanto sujeito (Sarmento, 2004). Ao mesmo tempo, a impulsividade e espontaneidade durante esses episódios demonstrou a pungência da criança ir contra a condição estática proveniente das

tarefas. A impulsividade e espontaneidade está no movimento, o qual, além de fonte inesgotável de expressões, se reconhece enquanto corpo nesse que é sua abertura diante ao mundo (Surdi; Marques; Kunz, 2017, p.95).

Esse espaço demonstrou que o brincar orientado coexistiu com o brincar espontâneo, imbuído de uma característica disruptiva. A criança brinca de forma espontânea como uma expressão autêntica de seu ser no mundo, um diálogo ininterrupto com a realidade ao seu redor, livre de limitações impostas por adultos, currículos ou instituições. Contudo, essa forma de resistência inerente ao brincar, pode enfraquecer à medida que essas expressões lúdicas sejam cerceadas cada vez mais cedo, quando o tempo cronológico sufoca seu tempo vital (Kunh, 2017).

Portanto, o brincar nas aulas da pedagoga tinha seu caráter mais fechado enquanto atividade proposta pela docente, um pouco mais livre durante a hora livre com os brinquedos, e com mais liberdade quando no parque. Durante suas atividades pedagógicas, o brincar espontâneo representou esse lugar de resistência e impulsividade em meio as tarefas cotidianas, enquanto o orientado passou a ser espaço para o desenvolvimento de habilidades.

4.3.2 Brincar nas aulas de Artes

Nas aulas de artes pôde-se notar a predominância da manifestação do brincar livre, com baixo nível de controle da turma. Quando perguntada acerca do seu planejamento, a professora comenta a dificuldade de trabalhar no tempo fragmentado da escola, como explica:

“Está muito difícil fazer um planejamento com eles. Porque a gente tem só um período de 45 minutos. E eu pego no 2º e no 4º período. No 2º é o horário da merenda, não tem como dar aula, sempre foi assim. Antes ainda era no primeiro período, aí me lembro que não tinha aula mesmo, era chegar levar para a merenda, não tinha aula. E o quarto período bate com o meu intervalo então já fico 15 minutos a menos. Chego na aula eles já estão lanchando. Então está sendo bem complicado dar uma aula bem específica de artes. Porque 45 minutos é muito pouco. Imagina... ter que dividir 45 minutos em 20 alunos. Tem que dar 2 minutos de atenção para cada aluno.” (Entrevista – Profa. Artes).

Os tempos institucionais, conforme discutido por Kuhn (2017), revelam que o tempo da escola não se alinha com o tempo da criança. Por outro lado, observou-se que o tempo destinado ao trabalho pedagógico também é afetado e sufocado pela institucionalização do tempo escolar, especialmente em seu fazer pedagógico. Esta regulação baseia-se em um tempo artificial e inflexível, que frequentemente desconsidera o ritmo das crianças:

Neste sentido, as regras e normas, princípios racionais de determinação do tempo escolar, sempre se sobrepuseram às questões de ordem humana, ontológica, antropológica, sociológica, etc., a ponto de a assiduidade e a pontualidade serem transformadas em critério de avaliação e de aproveitamento (Kuhn, 2017, p.252).

A BNCC é explícita quando, fundamentada pelas diretrizes, trata essa etapa como aquela distinta do restante das demais etapas, as quais são fragmentadas e disciplinarizadas (Brasil, 2018; Fochi, 2020). Pois, desta forma, a fragmentação não apenas impacta o próprio tempo das crianças, sua experiência no tempo presente, mas o trabalho pedagógico que poderia vir a se considerar esse tempo, o qual já não é permitido em sua origem.

Diante disso, a professora então prefere deixar as crianças mais livres, pois, de acordo com a docente, suas colegas já realizam atividades com as crianças, como explica:

“Não dá, não tem como. E eu acho que o brincar livre é muito melhor. Até porque eles já têm professoras que está ali diariamente, dando aquelas atividades de pintar, recortar... com muito mais atenção, sabendo exatamente da necessidade de cada um” (Entrevista – Profa. Artes).

Além disso, a professora comentou durante as aulas que devido ao período de chuvas, umidade, frio, ocasionados pelo período do ano, sempre que possível, levava as crianças ao parque:

Eu foco muito em eles brincarem. Acho que é muito melhor eu aproveitar meu período para eles brincarem, principalmente agora, nessas épocas de muita chuva... ainda dei sorte que nesses dias estava sol, daí levava eles na pracinha, deixava brincar, deixava correr. Acho que é bem melhor do que dar uma folhinha para eles sentarem e ficarem pintando. É muito melhor deixar eles livres do que em pouquíssimo tempo me desvirar para dar um conteúdo que eles não

vão aproveitar, não vão ter a atenção que eles precisam (Entrevista – Profa. Artes).

Portanto, para as crianças, era outro momento onde, após recarregar as energias com o lanche, corriam para o parque com toda energia de seu ser, com vontade de dialogar com o mundo por meio de seu movimento (Kunz, 2017). Inclusive um dia, pós período de chuvas, com o parque um tanto embarrado, e contrariando a auxiliar de sala, acabou levando as crianças para que brincassem:

O parque está embarrado hoje, pois choveu há dois dias atrás, mas a professora cogita levar as crianças. A auxiliar expressa que não seria uma boa ideia. Mas a professora leva as crianças da mesma forma. No parque, ela junta as crianças e avisa: *“Vocês estão vendo que tem partes molhadas e com barro, né? Então, não é para irem nesses lugares, esta bem?”*. As crianças assentem, com muita vontade de já correr para os brinquedos. Após algum tempo o acordo foi desfeito pelas crianças, uma vez que precisavam passar por um lugar crítico para chegar no brinquedo maior (DC – 28/09/2023).

Portanto, a professora não realiza práticas mais específicas, uma vez que compreende a relação de seu trabalho com a turma como conturbada pelo tempo institucional fragmentado. O que resultou em maior liberdade para se movimentar nas aulas de artes. Dito isso, o brincar das crianças apresentou todas as dinâmicas possíveis entre seus pares, como brincadeiras individuais, duplas e grupos. As brincadeiras e interações observadas foram registradas no espaço de brincar no parque.

4.3.3 Brincar nas aulas de Teatro

Nas aulas de teatro, observou-se a predominância de um brincar orientado, em que as atividades eram propostas e conduzidas pela professora. No entanto, essas brincadeiras não eram rígidas; a professora não intervinha em todos os momentos em que as crianças não seguiam as instruções. Isso se traduzia na flexibilidade das atividades, permitindo que as crianças optassem por não participar ou participassem de outra maneira, caso assim desejassem.

Inicialmente apresentemos um trecho da entrevista onde expressava que sua atuação era mais “relax”³², que não cobra muito das crianças da etapa por compreender a especificidade desse período. Quando questionada acerca do planejamento e das atividades a professora explica:

Eu faço por semana e faço conforme eles vão se saindo. Se eles se saem mal eu penso o que pode se acrescentar na outra, se pode evoluir um pouco, se foi muito difícil... aí vou fazendo por semana. Sempre quando eu faço um planejamento de um mês, por exemplo, eu vejo se na primeira aula já não deu muito certo... então os próximos planejamentos não vão se encaixar. Por isso agora eu gosto de fazer sempre por semana (Entrevista – Profa. Teatro).

Portanto, a professora realiza seu planejamento de acordo com o desenvolvimento da turma, levando em consideração a complexidade das atividades em relação ao saber fazer das crianças. Em relação as atividades brincantes, a professora explica:

Com os pequenos eu faço mais jogos. Eu planejo vários jogos, mas eu não fico planejando o tempo de cada jogo. É conforme o andamento deles. Eu sempre tenho mais jogos na manga, mas se tem um jogo que está dando certo e eles estão gostando, eu vou até onde eles começam a enjoar, e então eu troco. Tem uns que eu tenho que trocar várias vezes e tem outros que vão a aula inteira (Entrevista – Profa. Teatro)

A repetição das brincadeiras como esse espaço de permitir fazer de novo, quando relacionado a reinteração (Sarmiento, 2004), mostra a relação com o tempo da criança. No entanto, também é necessário pontuar a questão do prazer pela brincadeira, uma vez que é elemento fundamental para compreender a percepção temporal da criança no brincar (Staviski, Kunz, 2017).

O prazer revelou esse aspecto da novidade e, por isso, a necessidade de reproduzir novamente aquela ação. Logo, após realizar a brincadeira, as crianças viram esse espaço para reinterpretar, ora para estar em novos papéis (novas perspectivas), ora como outras possibilidades de desenvolvê-la (novas formas de fazer). Portanto, “cabe apurar o olhar para ver e compreender essa lógica de viver e essa capacidade de reiteração das crianças, pois, só deste modo é possível se aproximar e compreender o universo infantil” (Buss-Simão, 2011, p.12).

³² Gíria para algo mais descontraído.

A intencionalidade da professora em relação as atividades brincantes orientadas, tinham como objetivo a expressão e criatividade, tendo também um espaço para a brincadeira das crianças, que pudessem agenciar a aula:

Os jogos eu já trago pensando no que desenvolver como expressão corporal, criatividade... Porém, às vezes, eles querem fazer algum jogo que não está no meu planejamento e daí eu deixo! “Ah vocês querem fazer esse jogo? Tá, então a gente vai fazer”. (Entrevista – Profa. Teatro)

Foi possível perceber esse espaço até dentro de suas brincadeiras em que, mesmo após delimitar a atividade, não era rígida quando ao seu andamento. Durante as atividades orientadas, as crianças decidiam por outros caminhos que não estavam presentes na brincadeira, mas a professora acabava por aceitar sua expressão. Como ocorreu durante uma atividade de imitação:

A professora distribui, em frente a turma, 4 arcos, formando uma espécie de cruz. Cada arco representava um animal ao qual deveriam imitar, deliberado pela professora. Pensando na perspectiva da criança, o arco da esquerda era para que se imitasse um macaco, o da frente um gatinho, o da direita um cachorro e o de trás um sapo. [...] Franjinha diz que o último arco não era para ser um sapo, era para ser um jacaré. E em sua vez, decidiu fazer um jacaré ao invés do sapo. Embora a professora e os colegas tenham frisado que não era, ele da mesma forma o fez. Mas pela atividade, a professora não o represou e pediu os aplausos ao final da imitação do jacaré (DC - 21/08/2023).

Esta situação ilustra a tensão constante entre a atividade orientada e a espontaneidade das crianças nas instituições de Educação Infantil. A atitude de Chico Bento, mesmo que possa ser vista como um desafio à figura de autoridade da professora, pode ser interpretada como uma forma de expressão de sua individualidade e autonomia. Ele demonstra possuir suas próprias ideias e não hesita em expressá-las, mesmo que contrariem a proposta inicial. A professora, ao entender aquele espaço como oportunidade para expressões do corpo, propõe também uma abertura para a criatividade das crianças, fundante no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia baseada na autoconfiança.

Costa e Kunz (2017) reforçam que é pelo movimento que a criança expressa e dialoga com o mundo, e esse precisa de espaço para que a criança possa o fazê-lo:

“A criança expressa pelo movimento e o movimento possibilita com que ela questione a realidade de vida e é assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo da criança que ela se forma como ser de autonomia e criatividade.” Costa e Kunz (2017, p. 22)

Devido a esse aspecto mais livre durante as atividades, mesmo que as brincadeiras fossem geralmente individuais, como uma criança interpretar ou imitar em frente à turma, o restante da turma interagia de alguma forma. Interagiam, seja com quem estava apresentando, ajudando a imitar ou imitando junto, seja quando não prestavam atenção na atividade, mas brincavam com seus colegas de outras maneiras, como observado em outros episódios:

Em paralelo da apresentação de Franjinha, Carminha, que chegou atrasada, imita um elefante em sua classe. Fazendo sua tromba com o braço, “examina” sua mesa (DC - 21/08/2023).

Nimbus e Marina fazem dancinhas um para o outro. Ainda na mesma mesa, Nimbus e Carminha brincam de bater as mãos, uma espécie de adoleta (DC - 21/08/2023)

Nimbus imita uma música de TikTok enquanto Sara, Anjinho, Milena e Aninha estão interpretando a história dos três porquinhos (DC - 02/10/2023)

Durante o alongamento a Dorinha e a Denise dançam uma com a outra. Nimbus anda como um cachorro (está latindo). Aninha tenta fazer cocegas na auxiliar que está sentada (DC - 07/08/2023)

As crianças ainda eram chamadas na medida em que se dispersavam, no entanto, as atividades não paravam. A professora ia organizando a atividade enquanto a auxiliar tentava manter a atenção das crianças. Foi possível registrar que, com um espaço um pouco mais livre, as crianças brincavam e interagiam com seus pares ao longo da aula.

Portanto, o brincar orientado nas aulas de teatro tinham uma perspectiva mais voltada à sua expressão, onde se possibilitava um espaço para que as crianças pudessem produzir e reproduzir manifestações criativas sobre seu brincar.

4.3.4 Brincar nas aulas de Iniciação a Produção Literária

As atividades da professora versavam pela contação de histórias e, posteriormente, seja na mesma aula ou na próxima, uma atividade de pintura

com relação ao tema da mesma. Logo após, a professora deixava um tempo livre com os brinquedos ou levava as crianças ao parque. Portanto, o brincar era de caráter livre considerado como um espaço após as atividades, sendo possível sua observação, como aponta:

Essa fase da Educação Infantil perpassa por essa questão da imaginação, do criar, de inventar, do montar. Histórias, do “agora eu sou”, sei lá, “a bruxa, a princesa, o príncipe...”. Enfim eu acho que é assim que eles, através disso, vão se construindo, e é através deste que a gente também vai vendo como é que eles estão amadurecendo, crescendo, evoluindo. Eu, pelo menos na minha aula, tento fazer o que tenho que fazer, aquela parte da história e alguma atividade depois e deixar um momento livre também para brincar. Não eu, “agora a gente vai brincar dessa coisa, vai ser a dança das cadeiras...”, então eu acho o brincar livre muito importante. Acho que a gente observa muito eles nesse momento livre (Entrevista – Profa. Iniciação a Produção Literária).

Por esse caráter mais livre do brincar em suas aulas, houveram interações de todo tipo, sobretudo pelo fato das crianças terem a liberdade para os brinquedos ou jogos que quisessem, exceto as massas de modelar. Por isso, alguns de seus registros foram abordados nas sessões anteriores.

Devido a essa liberdade, as crianças também buscavam outras formas de brincar com tudo que estava disposto, como no caso de livros; interações com os cartazes da parede; brincadeiras com brinquedos que aliavam tanto as peças quanto os brinquedos estruturados.

Dorinha e Manu, ao invés de brincarem com os brinquedos, pegam livros. Aqueles que possuem desenhos que saltam dos cadernos e páginas grossas. Fizeram algumas casinhas, interagiram com os personagens, mas vão novamente até a estante a procura de outros jogos (DC - 17/08/2023).

Gigi, Mônica e Magali, após terminarem seus desenhos, vão a frente do quadro olham para as gravuras dos folclores que a professora regente havia colado para trabalhar durante a semana. As meninas apontam para o saci e passam a imita-lo para a auxiliar de sala (DC - 24/08/2023).

Cascão coloca peças na caçamba da caminhonete de brinquedo e transporta até o Cebolinha, que está empilhando as peças (DC - 05/10/2023).

A observação da professora sobre como as crianças, no brincar livre, se transformam em bruxas, princesas e príncipes, revela a potência do faz-de-conta

como ferramenta de exploração do mundo e de si mesmas (Costa; Kunz, 2017). É nesse mergulho no universo da fantasia que elas experimentam diferentes papéis sociais, lidam com suas emoções e constroem sua identidade em constante transformação (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2004).

A decisão da professora de, além das atividades dirigidas, deixar um momento livre para brincar demonstra uma compreensão acerca da importância de um tempo e espaço para que a criança, por si mesma, explore, crie e se expresse livremente. É nesse brincar livre, como bem coloca a educadora, que a observação atenta revela as nuances das relações e das transformações que as crianças passam nesse espaço.

Por isso, o brincar nas aulas de introdução a produção literária, representou esse espaço onde, após suas atividades, apresentava um espaço livre com os brinquedos, tanto do parque como da sala de aula. Cabe ressaltar situações pontuais em que a professora levou brinquedos de dinossauros para brincar com as crianças nas sessões anteriores, estabelecendo, também por meio do brincar, um espaço de atribuição de sentidos por meio do brinquedo.

4.3.5 Brincar nas aulas de Música

Nas aulas de música, o brincar se manifestava como um espaço singular de expressão que envolvia a musicalidade³³ das crianças. Embora não totalmente livre, as atividades propostas propunham um convite à criação e à exploração da musicalidade. As crianças, relativamente faziam escolhas e tomavam decisões dentro dos limites da brincadeira. A professora, enquanto mediadora, buscava conciliar essa autonomia com os objetivos de cada atividade, como observado nas brincadeiras que se seguem:

Com um pandeiro, a professora começa a toca-lo no centro da sala, cantando a música do andar diferente³⁴. As crianças estão um pouco

³³ Musicalidade entendido como a capacidade do ser humano de perceber, apreciar, responder e se expressar através da música. Um conjunto complexo de habilidades, sensibilidades e conhecimentos que nos permite interagir com o universo sonoro de maneira significativa. Também apresenta caráter inato, manifestando-se em diferentes níveis e formas em cada indivíduo (Honing *et al.*, 2015)

³⁴ A música consistia em comandos para diferentes formas de andar, onde as crianças deveriam seguir. “*Hoje eu quero andar de um jeito diferente, eu não quero andar para frente... para o lado*

dispersas, mas a professora segue com a música. Pouco a pouco vão sendo cativadas pela atividade. E então, na medida em que vão seguindo os comandos da música, elas preenchem a sala com risadas e “tombos”. (...) A prof então deixa com que as crianças batessem no pandeiro da forma que quisessem. Marina pergunta: -"Como tem que bater?". - "Do jeito que quiser", responde a professora. Muitos apenas batem forte para saber o quão alto pode ser, outros tentam repetidas batidas (DC - 10/08/2023).

O caso apresentado descreve como a musicalidade e o brincar se entrelaçam. A professora cria um ambiente lúdico que convida as crianças a explorar o movimento e a expressar sua musicalidade um pouco mais livre. A música atuava como um guia, despertando e cativando a atenção das crianças, convidando-as a participar da brincadeira. Ao incentivar as crianças a bater no pandeiro de sua forma, a professora estimulou a exploração sonora e a criatividade das crianças, onde experimentam sonoridades, ritmos e intensidades, construindo sua própria relação com o instrumento e com a música.

Quando tratamos sobre o planejamento, a professora comenta que utiliza seu material, construído coletivamente, na época de sua graduação, o qual tinha um roteiro para trabalhar com crianças pequenas, além de uma pesquisa ativa de materiais que abordem o tema. Relacionado as atividades com a turma, ela apresenta a forma em como organiza suas atividades de música:

Eu faço muitas atividades e eu pesquiso muito porque na Educação Infantil é muito essa parte de expressão. Então atividades que eles possam cantar, que eles possam se movimentar e que eu possa trabalhar coisas básicas, sabe?! Tipo, pulso... musiquinhas de caminhar, pulso, movimentos para que eles consigam se expressar, fazer imitação (Entrevista – Profa. Música)

Outro episódio para retratar de que forma esse planejamento se materializa, foi quando faz uma atividade com um pano mágico:

A professora propõe uma brincadeira com uma espécie de coberta pequena, em que todas as crianças em volta daquele tecido, pegassem um canto. Depois disso a professora cantava uma música que tratava sobre um pano mágico que se transformava em outras coisas, como

vou andar! (Não pode encostar em nada e em ninguém!), Hoje eu quero andar de um jeito diferente, eu não quero andar para frente... de costas vou andar! (Não pode encostar em nada e em ninguém!)" ...

uma casa, um tapete entre outros. Esse comando fazia com que as crianças, tivessem que transformar o pano no que a professora comandava. Por exemplo, se fosse uma casa, as crianças iam para embaixo do pano como se ele virasse um teto e assim por diante (DC - 10/08/2023).

Cabe ressaltar que nem todas as crianças estavam concentradas em ambas atividades, afinal, como todas as quintas-feiras, esse era um dia em que as crianças ficavam mais agitadas devido ao convite ao movimento a todo instante, exceto nas atividades rotineiras vinculadas ao tempo da instituição escolar. Onde, por demonstrar um dia em que o movimento era regra, as crianças apresentavam um diálogo intenso com o mundo que a cercava.

Considerando que o principal movimento infantil, o brincar, enquanto esse fenômeno que preenche o ambiente, na sala de aula, ganhava mais densidade na medida em que se percebia entre as paredes. Essa energia ia se condensando em gritos, risadas, barulho de cadeiras, a música cantada, tudo ao mesmo tempo. As crianças brincavam com a professora, com os colegas, com a auxiliar sob, ou não, os comandos da música. Esse ambiente que, à primeira vista, mostrava-se caótico³⁵, abrangia a completude do movimento:

As crianças adoravam a brincadeira, tanto que a agitação tomou conta e algumas queriam ficar embaixo do pano (que era colorido), outras puxavam e se jogavam no chão, outras saíam correndo... Em um dado momento instaurou-se uma revolução e mudou-se a lógica interna da aula. A maioria das crianças passaram a ir nos brinquedos, pegar livros, gritar, se jogar no chão sem ouvir a professora e auxiliar. Entendeu-se, ao ver que estava próximo ao horário do recreio, que se deve esperar com que as crianças pudessem liberar o restante da energia no parque (DC - 31/08/2023).

Naquele momento, foi extremamente difícil conter a turma. Após inúmeras tentativas frustradas de controlar a intensidade das crianças, ficou tacitamente estabelecido que seria melhor aguardar os poucos minutos restantes até o recreio, uma eternidade aparente, mas a única solução viável. Como uma panela

³⁵ No dicionário básico de filosofia, sobre o conceito de caos, na física moderna, “designa a imprevisibilidade de sistemas complexos, isto é, a existência de fenômenos em relação aos quais não é possível fazer previsões ou cálculos precisos dadas alterações, mesmo que pequenas, nas condições iniciais” (Japiassú, Marcondes, 2001, p. 31). O brincar espontâneo, por sua natureza livre e autônoma, muitas vezes se manifesta como um turbilhão de ações e interações imprevisíveis. As crianças agem como agentes caóticos individuais, cada um com seus próprios impulsos, desejos e vontades. Enquanto exploram o movimento e interagem entre si, pequenas ações, como a acesso a um novo objeto no espaço, pode desencadear uma cascata de reações imprevisíveis, alterando completamente o curso da atividade.

de pressão com a válvula de escape obstruída, a energia acumulada precisava ser liberada no recreio.

Esse embate entre a estrutura temporal da instituição e o tempo da infância, que pulsa em outro ritmo, guiado pelo prazer, pela descoberta e pela intensidade do brincar, revelam o quanto a estrutura rígida da escola pode acabar por ser parte desse elemento de pressão, diante da potência do brincar. A professora, ao optar por esperar o recreio, de certo modo intermedia a negociação entre esses tempos (Nunes, Camargo, Mello, 2022).

Embora um episódio difícil, sobretudo aos adultos, a professora, nas próximas aulas, repetia suas atividades, sobretudo por compreender esse aspecto como parte do processo em suas aulas:

E muita repetição. Criança tem muito a repetição. Eu faço as mesmas atividades quase o ano inteiro e no outro ano eles pedem de novo! É muito interessante, porque eles gostam... eles precisam da repetição. (...) Aquilo ali que você aprendeu agora é incrível, você quer viver aquilo de novo (Entrevista – Profa. Música)

Após o episódio anterior, a professora, ao realizar novamente a brincadeira, pôde-se perceber que houve maior fluidez. Ainda que algumas crianças acabavam por desorganizar a atividade, seus próprios colegas pediam a concentração. Isso mostra que, embora parecesse à primeira vista um caos generalizado, as crianças, sobretudo aquelas que haviam dispersado anteriormente, eram cobradas por seus pares para que a atividade ocorresse, mostrando que a negociação se dava com seus pares (Corsaro, 2003), mas a partir das atividades da professora.

O tensionamento entre as crianças e os adultos era constante, mas os próprios pares, junto com a professora e a auxiliar, demonstravam esse processo de aprendizado coletivo. De fato, o brincar é parte do ser criança, um impulso inato e imprescindível (Kunz; Costa, 2017). No entanto, as crianças aprendem brincadeiras e códigos, bem como a conviver e estar com o outro. O espaço da educação infantil consiste neste ambiente de aprendizado social, permitindo que

elas possam interagir e expressar suas visões, sem causar dano aos seus pares³⁶, de modo que possa se reconhecer como parte desse contexto.

Ainda em meio a conflitos em suas aulas, a professora compreende a forma em como as crianças se relacionam com atividades mais dirigidas. Por isso, sua estratégia, como apresentado no primeiro caso, é conquista-las por meio da característica que move as crianças a exploração:

É muito mais interessante do que fazer a coisa que alguém está me mandando... mas é o momento deles de... eles tem essa infância de muita exploração, e está tudo bem! Então eu tento despertar o interesse em alguma coisa. Então, eu separo o meu espaço e tento trazer alguma coisa (Entrevista – Profa. Música).

Ao entender que as crianças devem se interessar ao que ela propõe, sobretudo apresentando esse espaço para que elas façam parte do processo, se mostrou uma tarefa difícil. A forma em como a estrutura escolar é organizada dificulta a escuta sensível das crianças, bem como propor até um espaço seguro para que possam se expressar, como: muitas crianças, com tempo delimitado e fragmentado, diferentes rotinas, outras tantas responsabilidades com outras turmas e uma alta carga horária dentre tudo que envolve ser uma professora de música na Educação Infantil.

Ainda assim, a professora tem como o base atividades um pouco mais abertas que instiguem seu imaginário, abordando aspectos de um brincar criativo:

³⁶ Algo muito recorrente quando o brincar ganhava muita intensidade. Como por exemplo em dois episódios onde as crianças gritavam tanto em locais fechados que, além dos colegas chorarem de desconforto, tentando tampar os ouvidos com as mãos, a auxiliar também demonstrou preocupação e passou a utilizar algodões para proteção auricular. À medida que as crianças aumentavam sua intensidade, ultrapassavam o limite dos outros, causando desentendimentos que acabavam por influenciar as outras crianças em suas brincadeiras. Talvez a questão dos conflitos seja um dos temas mais complexos na docência de forma geral, cada qual com suas particularidades, seja como forma de mediação ou como forma de contenção. Por isso, essa etapa se mostra um espaço tão complexo, pois abrange o primeiro contato das crianças com conflitos, seja com seus pares, com adultos que não são de sua família, e ainda longe de seu primeiro ponto de segurança. Contudo, isso não significa que deve haver um controle exacerbado de todos os aspectos que envolvem a criança na escola para evitar conflitos, pois é fato que eles irão acontecer, uma vez que o conflito é parte fundamental da construção humana. Cabe hoje refletirmos sobre a escola atual, onde com 20 crianças, as professoras muitas vezes não conseguem transformar momentos de conflito em oportunidades de aprendizado. Em vez disso, são ensinadas a controlar o ambiente de forma mais rígida, o que pode limitar as oportunidades de desenvolvimento social e emocional das crianças.

Eu tento sempre apelar muito para o imaginário deles. Esses dias eu não sei o que a gente pegou, mas era uma coisa bem aleatória. Um carro! E agora esse carro é um limão, agora é a música do limão. Daí eu peguei um carro e falei, "agora isso é um limão", "Ah, mas não sei o que...", "é um limão!". Então eu tento sempre apelar para a imaginação deles (Entrevista – Profa. Música).

A professora relembra um episódio em que orientava e estimulava a imaginação das crianças, fortalecendo a maneira multifacetada como elas transitam entre o real e o imaginário. A partir da possibilidade de ressignificar brinquedos como elementos cotidianos, as crianças reafirmavam sua visão de mundo e validavam sua forma de ser (Machado, 2013).

Como eram principalmente brincadeiras orientadas, os objetos e brinquedos se relacionavam quase que exclusivamente ao que a professora manuseava, como pandeiro, panos, bolinha e outros materiais que possibilitavam a imaginação e movimento das crianças. Levando em consideração a estas brincadeiras orientadas, todas tiveram mais características de atividades em grupo.

4.3.6 Brincar nas aulas de Educação Física

As aulas de educação física foram as que tiveram mais diversidade na questão do espaço de aula, sendo realizadas: na sala de aula, no parque, no espaço verde me frente a sala, na sala multiuso interna e externa, sendo a última utilizada somente pelo professor. Quando tratamos sobre a rotina inicial da aula de Educação Física; o brincar com o brinquedo e o brincar no parque, abordamos, de certa forma, a prática pedagógica do professor com a turma. Por isso, trataremos sobre os demais aspectos em suas aulas, também em relação a esses outros espaços, bem como sua organização pedagógica.

Dentre as aulas em espaços observados, um dos espaços mais utilizados pelo professor foi a sala multiuso externa, isso porque não houve dias muito favoráveis para se estar na rua. O que não impediu o professor de diversificar as atividades com a turma. Das atividades mais recorrentes na sala multiuso

externa eram de ritmos a partir de músicas³⁷ e outros vídeos interativos reproduzidos no *youtube*³⁸.

Figura 39 – Dançando na sala multiuso externa.



Fonte: Registrado pelo autor.

O comando geralmente se dava pelas próprias letras das músicas ou em forma de imitação dos personagens. Havia estímulo para que seguissem, mas não era cobrado a coreografia estrita do vídeo. As crianças dançavam de todas as formas possíveis em relação as músicas, expressando seu prazer a partir de uma alegria generalizada, com risos eufóricos, gritos e movimentos contundentes e espontâneos. Esse espaço também representava dançar com o professor e a auxiliar, o que motivava e estimulava as crianças, que gostavam muito de brincar com ambos. Ainda que grande parte participava ativamente das músicas, outras também brincavam de pega-pega ou apenas corriam pela sala de forma livre, quando não tentavam apitar no apito do professor:

Durante a música do baby Shark, Sara, Nimbus e Anjinho brincam de pega-pega pela sala. Milena observa a brincadeira deles, olhou para mim e riu. Depois virou para frente e continuou dançando a música do baby shark (DC - 31/08/2023).

O professor tenta trocar de música, mas parece que a TV estava travando no aplicativo. As crianças estão muito agitadas pela próxima música. Em um dado momento, as crianças não se aguentam mais e,

³⁷ Das músicas registradas: “Tchutchuê”, “Acorda senhor Coelho!”, Fitdance Kids; Baby Shark; e Gummy Bear.

³⁸ Aplicativo e servidor online que hospeda e reproduz mídias em formato de vídeo.

antes do professor trocar de vídeo, todos saem correndo pela sala, ocupando todos seus espaços (DC - 31/08/2023).

Cebolinha corre sozinho pela sala enquanto os colegas dançam a dança do coelho. Cascão tenta pegá-lo em um pega-pega espontâneo, mas desiste no meio do caminho. Cebolinha tenta subir na pilha dos tatames, mas é impedido pela auxiliar (DC - 28/09/2023).

Nimbus, Anjinho e Cascão começam a brincar de pega-pega durante a música. Marina começa a correr junto e é agregada pela brincadeira (DC - 28/09/2023).

Jeremias fica em volta do professor tentando pegar seu apito, mas o professor se movimenta para que ele não pegue. De repente, muitas crianças tentam pegar o apito para apitá-lo. Em um dado momento, o professor permite as crianças que mais perseveraram a apitar (DC - 28/09/2023).

Ainda que o estímulo ocorresse a quase todo instante, as crianças que dispersavam eram chamadas sua atenção caso fossem para a pilha de tatames, que poderia ser instável caso subissem nela. No mais, dançar as músicas na aula de educação física era um convite aberto ao diálogo corporal, mesmo que não envolvesse diretamente a música. O professor permitia um espaço em relação a música onde as crianças pudessem ter suas “vivências sensíveis, como o experimentar, o prazer, o criar e o improvisar, que valorize e respeite as individualidades e as diferenças” (Surdi, Melo, Kunz, 2016, p.466).

Houveram também brincadeiras dirigidas com balões; brincadeiras de pega-pega; brincadeiras de roda³⁹; e pique-esconde na sala multiuso externa. O professor aparentava estar sempre disposto as iniciativas e brincadeiras das crianças. No caso das brincadeiras com o balão, por exemplo, o professor ao entregar um balão para cada criança, utilizou comandos como: - *“vamos jogar o balão para cima com as duas mãos! Agora batam nele e não deixem cair! Agora com a perna...”* (31/08/2023). Algo que parece uma atividade simples, permitia com que as crianças criassem sua relação com o balão de maneira autônoma, descobrindo suas propriedades e maneiras de mantê-lo no ar, em um profícuo diálogo corporal, atribuindo sentidos a esse objeto em relação ao seu corpo.

³⁹ Registrada como pato-pato-ganso, semelhante ao “chicotinho queimado”. A partir de uma roda onde todos se encontram sentados, um/a participante passa pelos demais tocando suas cabeças falando “pato”. Quando escolhe um/a colega para persegui-lo/a, fala “ganso”. Depois disso, deve correr sem que o ganso o alcance, cujo o objetivo seja fazer a volta na roda e se sentar onde o ganso estava. O ganso continua a brincadeira. Contudo, se o ganso pegar o propositor do desafio, o propositor deve seguir até achar outro ganso e assim por diante.

Na medida em que a criança vai experimentando novas formas de se relacionar com o balão, ela também vai se reconhecendo enquanto corpo em movimento, principalmente quando possui espaço para esse diálogo. Neste caso, observando a prática do professor que, enquanto propunha esse espaço para as crianças, perguntava se conseguiam outras formas de se fazer, tensionando a reflexão acerca de seu diálogo a partir dele mesmo, em sua própria experiência (Castro; Kunz, 2017).

Durante as entrevistas, quando tratamos sobre o planejamento e a organização de suas atividades o professor explica:

Eu vejo muito a necessidade da turma. Enquanto professor de Educação Física, eu preciso saber as marcas de desenvolvimento da criança. Então, por exemplo: “com 4 anos a criança tem que estar fazendo isso...”, não que saber desses marcos de desenvolvimento seja algo que eu possa avaliar, pois eu também acho que não tenho as habilidades e competências e as ferramentas para avaliar... mas eu tenho ferramentas e habilidades para estimular. Então, se eu sei que com 3 anos a criança tem que estar fazendo uma determinada coisa e ela não faz, eu vou propor atividades que sejam a fim de estimular a criança a fazer isso. Quando eu vejo... daí olhando o todo né?! o grupo né?! Quando eu vejo que aquele grupo de criança chegou a desenvolver essas habilidades, respondeu a esses estímulos, eu vou para outro. E aí eu tento também olhar o que os outros professores estão trabalhando. A professora regente da turma... o que ela está trabalhando, o que eu posso ajudar nos estímulos que ela tá dando. Daí eu olho o que se espera da criança naquela faixa etária, olho os conteúdos específicos da Educação Física, vejo o que a professora está trabalhando e tento fazer uma mescla disso tudo e trazer como forma de estímulo para a criança. Daí não tem outra, é brincar. Não tem o que fazer. Criança aprende brincando, então... (Entrevista – Prof. Educação Física)

O professor leva como base de seu planejamento aspectos voltados ao desenvolvimento da turma, como nas palavras dele, habilidades e estímulos. Ainda que a área não possua conteúdos sistematizados e específicos para a atuação nesta etapa⁴⁰, o professor pontua que as crianças aprendem brincando,

⁴⁰ Embora não haja conteúdos sistematizados para a Educação Física na Educação Infantil, como os definidos pela BNCC (Brasil, 2018) para as demais etapas, as práticas corporais, defendidas como os conteúdos da cultura corporal, são os esportes, dança, ginástica, jogos e lutas. No entanto, é defendido que a área deve ir além da mera reprodução de atividades, buscando a "aproximação, experimentação, problematização, recriação e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade" (Cardoso *et al.*, 2013, p. 81). Mello *et al.* (2020) também destacam a importância de apresentar esses conteúdos de maneira que as crianças possam acessar e compreender as construções históricas da sociedade relacionadas às práticas corporais. Cabe destaque e reconhecimento de documentos, como o da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2016), que apresentam e discutem as práticas da Educação Física na Educação infantil.

inclusive aspectos motores, como sugere sua narrativa. Ainda que em sua fala possa aparentar um brincar com caráter didatizado, no sentido estrito a desenvolver habilidades específicas, na prática, o professor oferece um espaço para que as crianças possam gerenciar e também criar condições de exercício de sua autonomia do seu próprio brincar, o que pontua ser aspecto importante na sua prática com a turma, como complementa:

No sentido de conteúdo, é trabalhar a partir do que eles também estão dispostos, né?! Não dá pra chegar e falar “a gente vai fazer assim”, porque é a construção deles, né?! O professor está mais pra organizar o espaço, pra direcionar as vezes uma atividade... porque também tem isso. As vezes propõe a atividade, mas o direcionamento quem está dando, são os pequenos. Ai se você se propõe a escutá-los... eu não tenho como me propor a escutá-los e depois dizer “não vamos fazer isso que você está propondo”. Não dá. (Entrevista – Prof. Educação Física)

A escuta é parte desse processo em reconhecer a criança enquanto sujeito de seu próprio processo, o que reflete na criança também se perceber como sujeito em seu diálogo com o mundo. A criança que se reconhece como sujeito demonstra uma consciência de si mesma enquanto corpo ativo e participante na construção de seu contexto. Através do brincar ela exercita sua autonomia, toma decisões e expressa sua intencionalidade (Kunz; Costa, 2017).

O brincar, neste contexto, é parte essencial do processo de construção da identidade e da interação social da criança (Corsaro, 2003, Barreto, 2013). Como observado anteriormente, é a partir deste espaço lúdico que a criança se reconhece e compartilha experiências com os outros, percebendo-se como parte integrante desse movimento coletivo. Portanto, valorizar as iniciativas das crianças, sem que o professor controle completamente a brincadeira, permite com que se apropriem dos elementos que constituem esse diálogo. Isso só é possível quando o tempo e o espaço são respeitados.

Entender a criança como sujeito ativo de seu próprio processo é fundamental, pois isso possibilita a criação das condições necessárias para seu diálogo com o mundo. Pois, não basta apenas reconhecer que o brincar é importante para a criança; é essencial prover as condições necessárias para que ela possa brincar e elaborar suas hipóteses sobre o mundo (Fochi, 2020). O professor reconhece a importância dessa abordagem como um fundamento de sua prática pedagógica, como ele mesmo explica:

Então, eu acho que preciso ter uma ideia do que que eu vou fazer, mas também eu acho importante que essa ideia não seja uma ideia engessada. Então, por exemplo, “vamos brincar de pique esconde”, “Ai vamos! Mas eu sou o super herói tal”. e aí eu (pausa surpresa) (...) e aí que eu acho importante no brincar. Que a gente acaba trazendo uma ideia pra eles e eles transformam essa ideia numa ideia deles, né?! Daí eu poderia, enquanto professor dizer, “mas não faz sentido brincar com personagens”, sabe?! mas pra eles faz sentido. Então eu acabo estimulando mais isso, né?! (Entrevista – Prof. Educação Física)

Isso se materializa em um caso, onde as crianças sugerem brincar de pique-esconde na sala multiuso, a qual possui pouco espaço para se esconder, principalmente quando, no dia, havia 15 crianças:

Carminha tem comentado desde a entrada que queria brincar de esconde-esconde. Essa ideia começa a se tornar um murmurinho entre as crianças que passam a pedir para o professor. As crianças, a cada hiato entre uma atividade e outra, começam a pedir ao professor para brincarem, mas o professor explica que a sala não possui nenhum lugar para se esconder. As crianças insistem e, após o pega-gelo, o professor cede, em um tom de desafio: -“*Ta bem, então! Eu e a Carminha, vamos contar e vocês vão se esconder*”. As crianças entram em euforia generalizada enquanto o professor começa a contar alto até dez. As crianças então se deparam com o desafio de achar um lugar para se esconder, agora que a brincadeira de fato estava acontecendo. Cascão e Anjinho tentam se esconder atrás da pilha de tatames, o que era inútil. Dorinha, Denise e Magali pegam o casaco da auxiliar da turma para se esconderem. E então as crianças passam a pegar tatames para se cobrirem. Todos passam a fazer a mesma coisa. O professor contou mais do que dez pois percebeu a movimentação das crianças. E então o desafio recai sobre o professor e Carminha, pois, embora era nítido que as crianças estavam embaixo dos tatames, não sabia quem estava embaixo de qual. Então Carminha vai desvendando um a um (DC - 28/09/2023).

As crianças insistiram e lhes foi permitido brincar de pique esconde, o que acabou complexificando a própria atividade, surpreendendo o professor. Deixamos aqui o registro da brincadeira:

Figura 40 - Pique-esconde na sala multiuso externa.



Fonte: Registrado pelo autor.

A insistência das crianças, contagiadas pelo entusiasmo de uma colega, demonstra como a brincadeira pode se tornar um interesse coletivo, levando-as a se organizarem para reivindicar suas demandas aos adultos. Quando são contrariadas, elas mostram-se capazes de superar barreiras para atender aos seus interesses, recorrendo a organização entre pares para desenvolver e sustentar suas práticas, como nesse caso, a brincadeira de pique-esconde (Corsaro, 2003).

A negociação entre professor e as crianças demonstrou também uma faceta pedagógica, onde incutiu a responsabilidade das crianças perante suas decisões, ao qual acabou por se tornar parte do desafio para satisfazer suas vontades. O professor, consciente ou não, promoveu um espaço onde as crianças buscassem suas soluções para suas possíveis dificuldades, as quais culminaram no estímulo de sua criatividade e autonomia.

A dinâmica do pique-esconde⁴¹ nesta situação revelou uma interessante mudança em sua lógica tradicional. Embora os locais de esconderijo fossem visíveis, as crianças não estavam necessariamente presentes nesses lugares, uma vez que é necessário dizer o nome de quem estava escondido e onde. Em uma sala pequena para acomodar quinze crianças, elas aguardavam para ver se a colega se aproximava antes de correr até o ponto que as salvam na parede.

⁴¹ O pique-esconde é um jogo popular entre crianças onde um participante fecha os olhos, geralmente de frente a uma parede, e conta até um número determinado enquanto os outros se escondem. Após contar, o participante tenta encontrar os outros escondidos. O objetivo é encontrar todos sem que eles sejam vistos saindo de seus esconderijos e se “salvem” ao bater na parede em que o/a colega estivesse contando.

Algumas perceberam que poderiam evitar serem descobertas se fossem rápidas o suficiente para alcançar o local sem serem vistas por quem estava procurando.

Esses detalhes, muitas vezes imperceptíveis para quem está ativamente envolvido com as crianças na escola, acabam passando despercebidos devido a todas as outras responsabilidades. No entanto, esses registros evidenciam que, com as condições concedidas, as crianças podem se engajar nesse espaço. Como aponta Kunz e Costa (2017, p.18), "A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com a força e o prazer de decidir, de mudar, enfim de inventar e criar".

Portanto, o brincar nas aulas de Educação Física configurou-se como um espaço de escuta, onde, sob a orientação do professor, também propôs um ambiente autônomo para o movimento das crianças. Essa abordagem flexível facilitou o diálogo das crianças com o mundo, além de promover a participação social tanto entre os pares quanto com os adultos daquele contexto.

4.4 O brincar compreendido e percebido pelas colaboradoras

Nesta sessão, exploraremos os sentidos e significados atribuídos ao brincar pelos agentes que atuam no espaço da turma: professoras, auxiliar e monitora. Embora contradições possam emergir de seus discursos, a intenção não é tensionar a discussão como um conflito depreciativo de ideias e ideais, mas sim utilizá-las como dispositivos para a reflexão do fenômeno no contexto escolar.

Durante as entrevistas, houve um esforço contínuo para elaborar um conceito sobre o brincar junto com as colaboradoras, onde se pudesse apresentar elementos de sua compreensão. Em seguida, foi feita uma análise, junto a entrevistada de como essa compreensão se relacionava com a Educação Infantil, enquanto espaço e processo pedagógico.

4.4.1 Compreensão do brincar das crianças

A expectativa era criar um espaço amplo e livre de discussão, podendo oferecer elementos que tangenciassem a tamanha complexidade⁴² que esse tema exige⁴³ (Kishimoto, 2017; Kunz; Costa, 2017). Nesse processo dialógico, eram elaboradas suas compreensões acerca do fenômeno.

Inicialmente, a compreensão de brincar pelas professoras versou foi sobre um brincar como forma de expressão, muito relacionado ao conhecer a criança:

Através da brincadeira livre a gente nota o comportamento de um, de outro, falas, as formas de expressões de cada um. (Entrevista – Profa. Iniciação a Produção Literária)

Acho que o brincar das crianças é a maneira que elas têm de se expressar. [...] É que nem a gente no dia a dia, né?! Eles necessitam desse brincar. Eu acho que eles precisam muito disso, e é o jeito que eles têm de trocas com o mundo! (Entrevista – Monitora)

O brincar não é só uma atividade muito importante, ele é mais do que atividade “muito importante”. É forma de comunicação, é como a criança se expressa, é um pouco do que eles vivem fora da escola, eles trazem muitas coisas no brincar do que eles vivem fora da escola é uma oportunidade do professor conhecer melhor os alunos (Entrevista – Prof. Educação Física)

Esse é o momento delas de mostrar também o que elas gostam. Porque tu vê a partir dali o que que o fulano pode brincar, do que ele gosta, se ele gosta de brincar de boneca, por exemplo. Mas aí tem umas que gostam de brincar de casinha com a boneca e tem outras que gostam de levar a boneca para viajar... Você consegue ver o que a criança gosta. Então eu acho que esse momento de brincar também dá pra ver o que chama a atenção delas. E também é uma questão de avaliar o que elas gostam de fazer, até para preparar a nossa aula depois (Entrevista – Profa. Música).

Eu acho que assim, através do brincar tu consegue ver até se o aluno não tá legal, se naquele dia está sofrendo alguma coisa em casa. Através do brincar ali, da brincadeira... se é uma brincadeira mais agressiva, né?! Tu vê que algo tem, ou que é assim em casa que tratam ele. Eu noto que dá pra gente notar dentro do brincar também. Tem alguns que brincam... gostam de brincar com bonecos e de bater, aí tu vê que tem irmão mais velho em casa que brincam de dar “soquinho”.

⁴² No verbete “complexidade”, no Dicionário Crítico de Educação Física (González; Fensterseifer, 2014), escrito por Martinazzo (2014, p.137), apoiado em Morin e Moigne (2000, p. 209), explica acerca do *complexus* – originalmente “complexo” - como “aquilo que é tecido em conjunto”. De fato, o brincar enquanto esse fenômeno multifacetado, inclusive quando se trata da compreensão dos adultos, demonstra esse sistema complexo, uma vez que, ainda os autores, “tudo se liga a tudo e tudo tem a ver com tudo”.

⁴³ durante as entrevistas, após serem perguntadas sobre como “vêem” o brincar das crianças, era proposto tempo e espaço para que formulassem. Caso a colaboradora tivesse alguma dificuldade, eram feitas outras perguntas afim de estimular sua elaboração, como: “se você pudesse conceituar o brincar das crianças, como faria? Tendo em vista que não há resposta certa ou errada”.

Isso é tudo coisa que a gente consegue ver dentro do brincar
⁴⁴(Entrevista – Pedagoga).

As formas de compreender o brincar envolvem a ideia de que a criança é um sujeito ativo que, através do brincar, comunica seus sentimentos, preferências, desejos, pensamentos e experiências. Além disso, o brincar se manifesta como uma forma de linguagem que carrega consigo traços e significados de seu contexto de vida.

A fala da professora de iniciação à produção literária destaca a importância do brincar livre como forma de perceber os comportamentos, falas e expressões de cada criança. O professor de educação física amplia essa visão, mostrando que o brincar é comunicação, expressão e também reflexo do que as crianças vivenciam fora da escola. A pedagoga, ao tratar do brincar como espaço para perceber possíveis violências em seus contextos de vida, reafirma o papel do brincar como forma de comunicar e expressar-se.

Ao tratar sobre a expressividade por meio do brincar, Kunz e Costa (2017) explicam que é nesse movimento de expressão, como forma de linguagem, que a criança atribui seus sentidos:

A criança expressa-se brincando, seja para o mundo para os outros e para si mesma, portanto não é importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com o seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz (Kunz; Costa, 2017, p.17).

A narrativa das professoras também se relaciona com os pressupostos da sociologia da infância, ao considerarem as crianças como sujeitos que decodificam a linguagem do contexto adulto em suas brincadeiras com seus pares. Isso é evidente sobretudo quando elas reinterpretem e interagem nesses contextos para discutir suas preferências e desejos (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2003). Esse processo ocorre através de uma linguagem expressa por meio de

⁴⁴ Uma coisa a ser pontuada é a fundamentação em sua prática docente, mesmo quando versávamos sobre um conceito. Isso demonstra que o processo de dar sentido, inclusive ao brincar das crianças, também se fundamenta na experiência. Além da formação inicial, cabe levar em conta Oliveira (2006), a qual aponta que os saberes docentes são constituídos para além da teoria estudada em sua formação inicial, mas também a partir de seu trabalho docente e as relações que deste partem e se consolidam.

representações de aspectos positivos e negativos de seu mundo, como elementos relacionados à violência em seu contexto, evidenciados por meio das brincadeiras lúdico-agressivas (Barbosa; Martins; Mello, 2017).

Por ter essa faceta expressiva, a monitora compreende o brincar como parte essencial do cotidiano das crianças, uma vez que é por meio dele que elas realizam suas trocas com o mundo. Essa visão se relaciona com as ideias de Kunz (2017), que considera o brincar e o se-movimentar como espaços dialógicos essenciais para a interação da criança com o mundo, destacando sua importância como uma necessidade humana imprescindível.

A professora de música, por sua vez, ressalta que a expressividade do brincar revela as preferências e os interesses das crianças, que podem servir de base para planejar atividades mais significativas para elas. Essa ideia se alinha à proposta de Kishimoto (2017), que defende o uso do brincar como ferramenta pedagógica sem perder sua essência lúdica.

Além disso, o brincar também foi compreendido como ato relacionado a imaginação, atrelado ora como forma de estímulo a imaginação ora como norteado por ela, com a presença do faz de conta na forma de explorar e ressignificar o mundo:

Ah eu vejo que é um momento de exploração deles. De... não só essa parte de exploração, mas de imaginação também, né?! De criar ali do faz de conta, do universo delas... (Entrevista – Profa. Música)

Ah, eu diria que o brincar é trabalhar a imaginação, né?! Eles estão o tempo inteiro trabalhando a imaginação. Não só a imaginação, mas trabalha com várias partes de coordenação motora, habilidades. [...] Em qualquer lugar que eu os levar, eles vão ter um lado de imaginação. Vão imaginar alguma coisa e aquilo ali vai levar algo bom para vida deles. (Entrevista – Pedagoga)

Eu acho assim, que o brincar, a brincadeira... partem do mundo e do contexto em que a criança está inserida, mas não só disso, né?! Parte da própria imaginação dela. Ela pega aquilo ali que está em volta dela, que está no mundo dela... diversas vezes ela reproduz, mas muitas vezes ela também ressignifica. Tipo, ela só não pega aquilo ali e coloca numa brincadeira, ela transforma aquilo ali em outra coisa (Entrevista - Auxiliar)

A professora de Música destaca a exploração e a imaginação como elementos fundamentais do brincar, sobretudo por meio do faz de conta. A pedagoga complementa com a capacidade da criança de transformar a realidade por meio da imaginação em qualquer lugar. A auxiliar, por sua vez, apresenta

uma visão interessante ao afirmar que o brincar parte do mundo real e concreto, mas se imbrica com a imaginação da criança, o que pode ser interpretado, como apresentado anteriormente, como “espaço potencial”.

As narrativas apresentam as crianças como seres que imaginam e exploram por meio do brincar e, a partir disso, ressignificam o mundo ao seu redor. Essa compreensão se aproxima da ideia de que o brincar permite a criança construir e experimentar diferentes realidades, bem como diferentes formas de estar, conforme apresenta Silva (2018):

Se olharmos para as crianças em diferentes lugares (na rua ou na escola) veremos crianças vestidas de super-heróis, princesas, reis, rainhas, entre outros que a cada dia surgem na mídia, fato esse que mostra um desejo de ser o personagem que tem coragem, que tem muita força, que voa, que corre muito rápido e assim por diante. Dentro do vestir-se de tal personagem, está o desejo de um brincar livre e espontâneo, no qual a criança não é contida pelos adultos, pois ela não é ela naquele momento, ela é o personagem na visão dos adultos, podendo mostrar-se o que realmente gostaria de expressar sem ser julgada e disciplinada (Silva, 2018, p. 64).

A pedagoga reforça essa ideia, relacionando-a ao desenvolvimento da criança, o que reflete na coordenação motora e outras habilidades. Essa perspectiva é respaldada por autores como Piaget que, embora não tenha elaborado um conceito específico acerca do brincar/brincadeira, apresentava como modo de apresentar seu nível de seus estágios cognitivos e a forma em como constituía seus conhecimentos (Kishimoto, 2017). Essa concepção se relaciona ao que Ritcher, Bassani e Vaz (2015)⁴⁵ trazem como uma abordagem assentada nas perspectivas de desenvolvimento motor, com ênfase na dimensão motriz.

Ainda em uma perspectiva de desenvolvimento, as colaboradoras pontuaram ainda seu desenvolvimento, no sentido de aprendizado de vida:

Acho que o brincar é imaginação livre. Tudo é brincar, tudo é brincar. O brincar com o jogo ou a criança sozinha correndo no pátio imaginando uma borboleta imaginária... tudo é brincar, a imaginação

⁴⁵ Cabe o destaque que os autores falam sobre a atuação da Educação Física na Educação Infantil, não de uma compreensão de brincar por parte de professores. Por outro lado, a atuação reflete uma compreensão na medida em que implica a intencionalidade pedagógica a esses aspectos. No caso da Pedagoga, ao trabalhar com brincadeiras com ênfase a essas habilidades, mesmo que mantendo aspectos de brincadeiras de faz de conta, se aproximam desse tipo de abordagem, a qual reflete sua forma de compreender o fenômeno.

livre e a criança estando feliz, tudo é brincar. Eu acho que ela não sabe ainda, mas é a maneira como ela se encontra, como ela se descobre, como ela cresce, o que ela gosta, o que ela não gosta... acho que é por aí. (Entrevista – Profa. Artes)

Acho que o brincar deles é desenvolver tudo. É socializar, desenvolver a imaginação, a criatividade, a expressão corporal, a fala, eu acho que é super importante brincar em conjunto. Aquela parte que eles têm de brincar deles, eles estão aprendendo muito. Às vezes até mais do que fazendo uma atividade “pedagógica”, digamos. (Entrevista – Profa. Teatro)

É através da brincadeira que eles descobrem as coisas, que eles aprendem, que eles se desenvolvem, socializam... é interessante dizer que assim, é através do brincar. (Entrevista – Profa. Iniciação a Produção Literária)

As professoras compreendem o brincar como um espaço de aprendizado de vida, onde a criança se desenvolve de forma global, a partir da exploração, expressão e socialização, entre outros aspectos. A ênfase na felicidade da criança, destacada pela professora de Artes em relação à brincadeira, representa este cerne do lúdico que envolve esse fenômeno, uma vez que se efetiva na experiência voluntária e prazerosa. Schwartz (2014) explica que a conduta lúdica:

“[...] traz em si circunscrita a voluntariedade da ação, carregada de alegria e com um fim em si própria, representando, inclusive, uma forma primitiva de comunicação entre realidade e fantasia e uma forma de expressão de sentimentos prazerosos que acompanham o ser humano ao longo de toda sua existência” (Schwartz, 2014, p.60).

Nesse caso, o lúdico enquanto “elemento natural constituinte da personalidade e da cultura” (Schwartz, 2014, p.60), no brincar e na brincadeira, representa esse espaço entrelaçado que potencializa as relações entre a criança e seu desenvolvimento humano, caracterizado e substanciado em suas relações com pares, criatividade, e expressão, entre outros elementos e nuances que fazem parte de seu diálogo com o mundo e consigo mesma (Kunz, 2017).

Ao compreender que o brincar é a principal forma de as crianças se relacionarem, desenvolverem suas maneiras de dialogar, descobrir e explorar o mundo, encontra-se em consonância com o que Kunz elabora como brincar e

se-movimentar. A fala da professora de teatro destaca essa visão ao apontar a oposição do brincar livre a uma tarefa pedagógica.

Por fim, a compreensão do brincar também se configurou como atividade ininterrupta das crianças, onde ela brincar com tudo a todo momento, objetos, seres, espaços entre outros, como parte de sua exploração:

Qualquer coisa para eles é brincadeira, até quando eu os vejo aqui de castigo, eles estão brincando, né? Às vezes a professora manda, né?! Não sou eu quem bota. Às vezes a professora manda eles sentarem ali um pouquinho e eles começam a brincar. Brincar com a parede, com alguma coisa... é um brinquedo, entendesse?! (Entrevista – Monitora)

Eu noto que em qualquer espaço, qualquer coisa que tiver, eles vão brincar e vão ter uma imaginação naquele brinquedo. Então se eu levar eles na grama, eles vão ver um bichinho, vão brincar com aquele bichinho, né?! Vão tocar na grama, vão sentir a grama, sentir o espaço (Entrevista – Pedagoga).

O espaço é discutido como parte fundamental no processo pedagógico com crianças, onde a professora ou o professor deve organizá-lo de forma que cause diferentes estímulos a sensações, como calor, frio, luz, cor e som, estabelecendo assim sua relação com o mundo e com as pessoas. Por isso, é de extrema importância considerar o espaço como parte fundamental do processo pedagógico (Barbosa, 2000). No entanto, também foi possível identificar na fala das professoras que as crianças exploram e se satisfazem até mesmo em locais com poucas possibilidades, inclusive naquelas em que são cerceadas e interrompidas⁴⁶.

As crianças transformam o mundo em brinquedo ao passo que o descobrem. Kunz, ao tratar do brincar e se-movimentar, sobretudo como essência da criança, destaca que elas brincam em todas as suas atividades cotidianas, vivendo por meio do brincar. "As crianças vivem seu mundo de uma maneira muito especial e própria. Crianças brincam e se movimentam sempre que precisam disso para viver. E assim elas estão permanentemente e corporalmente presentes e atuantes" (Kunz; Costa, 2017, p.35).

Portanto, a compreensão do brincar pelas colaboradoras revelou-se como uma forma de expressão que permite conhecer a criança em profundidade, revelando seus desejos, vontades, preferências e elementos de seu contexto de

⁴⁶ Cabe pontuar que não houve episódios com a turma acompanhada onde ficaram de castigo com a monitora no pátio.

vida. As professoras também percebem o fenômeno como um ato entrelaçado à imaginação da criança, que norteia suas ações e ressignifica o mundo ao seu redor. Além disso, entendem o brincar como um meio essencial para o desenvolvimento de habilidades e aspectos da vida, facilitando a maneira como as crianças se relacionam com o mundo, ao qual, o fazem em todo lugar a todo instante.

4.4.2 Percepção do brincar na Educação Infantil

Após delimitarmos a compreensão acerca do brincar pelas colaboradoras, discutimos acerca do brincar na Educação Infantil, na expectativa de obtermos as percepções acerca do fenômeno nessa instituição.

Emergiu principalmente a valorização do brincar enquanto forma de aprendizado, por entende-lo sua indissociabilidade com o processo educativo:

Eu acho que é muito junto, que quando a gente está na Educação Infantil, o brincar e o aprender parece que é uma coisa só. É diferente quando tu vais para os anos iniciais, eles já dividem melhor a hora da tarefa, a hora do estudo e a hora da brincadeira já é outra coisa. Ali não, ali tudo... mesmo que eles estão pintando, desenhando, colando, tudo para eles, na cabeça deles é uma brincadeira. Eu acho que eles pensam assim (Entrevista – Profa. Teatro).

Eu acho que é fundamental na Educação Infantil, o brincar. Tanto o livre quanto o direcionado. Como eu falei eu trabalho muito o lúdico por que é uma forma deles aprenderem, que é brincando, interagindo com aquela atividade, interagindo com os colegas. Então eu diria que o brincar é fundamental na Educação Infantil. Para trabalhar todos os aspectos, todos os objetivos (Entrevista – Pedagoga).

Eu acho que ele é uma oportunidade. É legal a gente deixar eles brincarem livres, mas é legal também a gente mediar algumas brincadeiras. Então, isso também é uma oportunidade deles aprenderem. Que nem quando a gente, "ah vamos brincar de um joguinho de montar", mas não é só um joguinho de montar. Você está trabalhando em cima desse joguinho de montar. É legal as vezes vocês deixarem eles só pegar e explorar as pecinhas. Ai agora vamos montar uma casa, qual é a estrutura de uma casa? Agora a gente só vai usar o azul, agora a gente vai usar o verde. Então o legal do brincar é que a gente consegue ensinar coisas em cima disso e eles nem percebem. A gente sabe o que a gente tá fazendo. Então acho que o brincar só não é bom só para eles explorarem esse mundo, mas também para eles aprenderem algo. Claro, quando a gente consegue, né?! Botar algo no meio desse brincar (Entrevista – Profa. Música).

É muito importante que esteja na Educação Infantil, porque ele faz com que a criança também cria memórias, e a partir dessas memórias que você cria você também se identifica enquanto pessoa. Então ele tem essa faceta de ser importante, no sentido de desenvolvimento, porque a criança aprende mais brincando, ou com uma melhor qualidade quando se brinca, mas também tem esse caráter de formar a personalidade da criança. [...] acho que tudo parte do brincar então se você quer ensinar a escovar os dentes, você vai ensinar brincando, se você quer falar sobre assuntos que apresentam a inclusão você vai ensinar brincando... se você quer falar, sobre, por exemplo, questões sociais, o racismo, você também vai falar brincando, é uma linguagem é uma importante ferramenta na Educação Infantil (Entrevista – Prof. Educação Física).

As falas das professoras revelam uma percepção do brincar como um processo indissociável do processo pedagógico com as crianças, reconhecendo a potencialidade do brincar e da brincadeira como uma forma de linguagem que permite à criança se desenvolver, acessar e atribuir sentidos e significados a sua experiência e temas que atravessam também essa etapa. É de consenso geral que o brincar é parte fundamental do desenvolvimento da criança, seja por perspectivas biologicistas, psicológicas, filosóficas, culturais, sociais, dentre outras. Inclusive, essa percepção, ao ser compreendida a partir da fala das professoras, é fundamentada pelos próprios documentos que orientam a prática pedagógica desses profissionais nesta etapa, baseadas nas interações e brincadeiras (Brasil, 2018), inclusive bem pontuado na fala da pedagoga.

No documento que aborda os “critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais”, que determina aspectos organizacionais e funcionais das creches, bem como as diretrizes para a Educação Básica, demonstra a tamanha importância a qual é considerada:

Nossas crianças têm direito à brincadeira: Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada; As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados; As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos; Os adultos também propõem brincadeiras às crianças; Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças; As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol; As meninas também participam de jogos que desenvolvem os

movimentos amplos: correr, jogar, pular; Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem; Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (Brasil, 2009, p. 14)

Portanto, cabe apresentar o contraste ou pontos ditos ao tratar sobre o assunto em questão pelas professoras.

A professora de teatro enfatiza que o brincar é inerente as atividades das crianças, inclusive em atividades escolares. Isso contrasta com outras etapas da educação básica, onde as atividades não são percebidas como lúdicas por alunos e alunas dos Ensinos Fundamentais e Médio. Isso pode estar relacionado ao processo de escolarização, o qual é pautado em currículos que desconsideram experiência sensível, subjetiva, por não representar a racionalidade (Surdi; Marques; Kunz, 2017)

A professora de música, ao abordar o brincar como um espaço de intervenção pedagógica, destaca também a importância da mediação do professor. Ela enfatiza a necessidade de uma exploração inicial livre também aproveitar oportunidades de aprendizagem nas situações de brincadeira, apresentando alternativas nessas aberturas.

O professor de educação física é assertivo ao destacar o brincar como um movimento fundamental para a formação da identidade da criança e a construção de memórias afetivas. Ele percebe o brincar como uma linguagem que "possibilita às crianças expressarem diversas vivências, tendo como mediadores o corpo e o movimento" (Paixão; Sousa; Souza, 2020, p.10). Dessa forma, é através da linguagem do brincar que a criança codifica e decodifica temas complexos como inclusão, racismo, higiene, dentre outros. Somente por meio dessa linguagem, essa relação estética, que a criança passa a compreender verdadeiramente esses temas, pois é nesse espaço que a criança atribui seus sentidos e significados.

Outrossim, também emergiu a percepção de que a escola é lugar para brincar, como apresentam:

Acho que não se pode abandonar esse lado escolar clássico, mas também tem que prevalecer a brincadeira. O brincar com regras, com horários, para aprender desde cedo o comportamento dentro de uma instituição, uma hierarquia, respeito, ao passo do outro. Mas o brincar tem que estar sempre presente, fundamental. Ainda mais na nossa realidade, que tem lugares que a criança nem brinca. É meio difícil de imaginar, as vezes... eu acredito que a criança está sempre brincando,

mas as vezes brincando com medo, brincando escondida, ou só na frente de uma televisão. Eu acho fundamental ser sala de aula, a escola, um lugar totalmente seguro, leve, feliz, tranquilo com paz que é o que muitas delas não encontram fora dos muros da escola. (Entrevista – Profa. Artes)

Eu acho que a brincadeira, ela abre também um leque para os professores e orientadores, até eu me incluo nessa. No meio dessa brincadeira de orientar elas no que é certo e o que é errado. Então o brincar faz com eles possam aprender mais fácil. “Olha, isso aqui não se faz”, “ué, mas porquê?”... Porque eles até fazem em casa, mas não tem o convívio social que a escola proporciona, né?! Então aí a gente consegue entrar, no brincar também, nessas outras áreas todas assim, a gente pode utilizar o brincar pra isso. (Entrevista – Monitora)

As falas da professora de artes e da monitora reforçam essa percepção, destacando a escola como um lugar para brincar, especialmente para aquelas crianças que, muitas vezes, não encontram um espaço seguro ou oportunidades para brincar com outras crianças.

A professora de artes percebe que o brincar deve coexistir e se relacionar com o modelo tradicional, na qual as crianças poderiam brincar com o que constitui esse contexto institucional.

Para ela, o brincar, permeado por regras e horários, torna-se meio para que as crianças possam ser ensinadas sobre limites, respeito e convívio social, preparando as crianças para a vida em comunidade. A fala da monitora complementa essa perspectiva, ressaltando o potencial do brincar para o ensino de valores e regras sociais, sobretudo por representar essa abertura.

De acordo com Sarmiento (2015, p. 72), "os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância." Isso se manifesta em forma de narrativas que, muitas vezes, parecem negar a existência da criança como seres capazes de produzir sentidos.

Em ambas falas, há uma preocupação acerca da realidade de muitas crianças que, por vezes, só encontram no ambiente escolar um espaço seguro e acolhedor para brincar. Essas falas sugerem a escola enquanto espaço que contribui para o cumprimento de um papel social relativo ao direito de brincar, ao qual oferece às crianças a oportunidade de brincar de explorar suas potencialidades no espaço.

Quando consideramos o espaço escolar pesquisado, onde a turma pesquisada realizava suas atividades, vemos que é um ambiente considerável e acolhedor. É importante destacar que um espaço que acolha as crianças e suas relações com o mundo é um direito delas, uma vez que:

As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira: o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação (Sarmiento, 2015, p. 38).

Portanto, em uma realidade onde a cidade já não considera as crianças em sua construção (Tonucci, 2018), a escola passa a ter um papel social crucial ao proporcionar um espaço que acolha as necessidades das crianças, especialmente seu brincar. É fundamental não apenas compreender a importância do brincar e do imaginário que permeia o cotidiano das crianças, mas também propor – e respeitar – as condições e os meios para que as brincadeiras aconteçam (Muarim, 2011, p.376).

Por fim, o brincar também foi percebido como fenômeno antagônico ao interesse da instituição escolar, como visto na perspectiva da auxiliar da turma:

Eu acho que no modelo de escola atual, o brincar ele não... tem assim... a liberdade que ele deveria ter, sabe?! Porque eu acho que a brincadeira é uma coisa livre, sabe?! Precisa ser uma coisa livre com os materiais que tiverem a disposição, mas na escola hoje em dia é difícil encontrar isso... porque tanto na escola particular quanto na escola pública tem muitas limitações, né?! Às vezes há a limitação do espaço, aquela limitação da criança aprender a ficar o tempo todo sentada na cadeira... que também não é o ideal para ela se desenvolver dessa forma... E a criança, já comprovado, várias pessoas falam, que a criança aprende através da brincadeira, do lúdico... e daí a gente se pergunta, né?! Como ela vai desenvolver tudo isso sendo obrigada a ficar o tempo todo sentada na cadeira... Elas vão apresentar resistências né?! Ai nesse momento que acontece da professora taxar aquela criança de "Ah, ele é muito agitado...ele é muito isso, ele é muito aquilo, essa criança não colabora...", mas ela não colabora porque ela não quer estar ali! Ai a criança apresenta alguma forma de resistir a aquilo (Entrevista – Auxiliar)

A percepção da auxiliar da turma revela a incompatibilidade do modelo escolar atual em relação ao brincar das crianças. Neste sentido, ela aponta que

a instituição não permite liberdade ao corpo e movimento, impedindo as crianças de brincarem. Quando em conflito com essa estrutura, as crianças passam a ser frequentemente classificadas como resistentes, agitadas entre outros adjetivos que, de acordo com Kuhn (2017), são julgadas pelo tribunal adulto:

“Os adultos são reconhecidos e naturalizados como *autoridade*, como aqueles que *sabem das coisas* e, portanto, estão facultados a decidir o que é melhor para as crianças. São eles que ditam as regras e, assim, as crianças são postas numa condição de absoluta e necessária dependência (o contrário de autonomia) e fragilidade (incapacidade para decidir). [...] Portanto, declaram que é errado desrespeitar as regras e aqueles que, com frequência, o fazem carregam o estigma de serem mal comportados (Kuhn, 2017, p.531. Grifos da autora).

A auxiliar destaca essa contradição em sua prática, onde enfrenta a dificuldade de conciliar sua perspectiva com seu trabalho:

É uma coisa difícil né?! complicado... porquê... eu tenho a minha perspectiva sobre o que eu acho do brincar, o que eu considero ser criança, o que eu considero brincar, o que eu aprendi na faculdade, o que eu leio e também eu preciso desempenhar um papel aqui que eu preciso manter uma determinada organização que é através de uma perspectiva mais tradicional, né?! Eu preciso manter uma organização das crianças sentadas... as crianças sem falar muito... sem rir alto... sem isso e sem aquilo né?! (Entrevista – Auxiliar)

Sua formação em pedagogia e sua experiência enquanto auxiliar⁴⁷ em um modelo tradicional, baseado na organização, no silêncio, na imobilidade das crianças, faz com que a auxiliar perceba que a instituição não favorece o brincar das crianças. Ainda Kuhn (2017), quando trata sobre o brincar das crianças nas instituições de Educação Infantil, defende:

Às escolas de educação de infância cabe o papel de promover tempos e espaços articulados para as escutar de corpo inteiro, considerando respeitosamente os seus desejos e interesses, ao invés de suprimir a liberdade e esquadrihar os tempos e espaços em rotinas estafantes. Escutá-las de corpo inteiro exige observá-las em todas as suas ações e sentimentos e em todas as expressões dos seus sentidos, principalmente os gestos corporais que configuram, dão forma e representam a linguagem de brincar e se movimentar. (Kuhn, 2017, p. 49).

Isso significa ver o brincar enquanto ato essencial infantil, e por isso está alinhado ao seu desenvolvimento, portanto, compreendendo que esses espaços

⁴⁷ Cabe ressaltar que o cargo de auxiliar não exige formação superior no município de Pelotas.

tem grande influência sobre as crianças, isso se relaciona diretamente ao seu desenvolvimento social, afetivo e também motor (Silva, 2018). Portanto, os espaços e tempos nas instituições de Educação Infantil devem ser pensados *para* as crianças e não apenas adaptados a elas (Buss-Simão, 2012).

Portanto, o brincar das crianças, percebido na Educação Infantil pelos agentes do espaço, é reconhecido como um meio fundamental para o aprendizado de habilidades sociais, morais, afetivas e motoras. O brincar é visto como uma linguagem essencial para a efetivação do processo pedagógico. Além disso, há a percepção de que a escola deve ser um espaço acolhedor e promotor de interações entre as crianças. No entanto, também se observa que o brincar, quando considerado em sua condição de liberdade, não encontra espaço adequado nas escolas tradicionais. Essas escolas muitas vezes operam sob uma perspectiva que valoriza o corpo imóvel como ideal para o aprendizado, limitando a expressão e o desenvolvimento das crianças por meio de seu brincar.

5 Considerações Finais

A gente não pode esquecer que não é só nessa primeira infância. Eu vejo muito isso na escola, eles parecem que as crianças vão crescendo e esquecem que elas também são crianças. Que elas ainda precisam brincar e vão precisar por muitos anos! A gente precisa do brincar, a gente foi feito para brincar. Então é o universo deles e é incrível quando a gente entra no universo deles! Às vezes pensam que "Ah, é só uma criança brincando". Mas quando a gente senta do lado deles e vê esse universo a gente vê um mundo novo. Às vezes a gente está tão acostumado com o mundo e eles trazem, tipo, [aponta para a folha de papel em cima da mesa] "olha essa folha"! Para eles é tipo, "Meu deus! Essa folha é de papel!" e a gente, [tom desmotivado] "Ah, é só uma folha de papel amassada..." e para eles é tipo: [tom eufórico] "Aaaaah uma folha de papel amassada!" E a gente esquece muito disso, e no brincar a gente vê as crianças e isso pode agregar muito no nosso conhecimento, na nossa vida como professor e como ser humano, né?! Mais sensível. É dar esse tempo e pensar "o mundo é incrível"! Enxergar o mundo pelo olhar de uma criança é ver o natural de todos os dias, que a gente está aqui todo dia! Passa o dia inteiro nesse estresse. E a gente vê como eles acham incrível! Um coisas simples e incríveis! Isso faz a gente mudar nosso ponto de vista também. Eu acho isso muito legal na Educação Infantil. A gente aprender coisas e poder mudar nosso viver nesse mundo engessado é se permitir brincar e ver que o mundo às vezes é muito além do que a gente está vivendo! E muito mais divertido! (Música)

O trabalho teve como objetivo conhecer e compreender de que forma o brincar se manifesta em uma turma de Educação Infantil: em seu cotidiano, suas rotinas, que abrange seus tempos e espaços, na compreensão e percepção de seus agentes. Nessa jornada, é necessário considerar que é difícil ter total dimensão e compreensão desse fenômeno, uma vez que engloba muito mais do que a observação do pesquisador, mas também subjetividades inacessíveis dos indivíduos, como seus próprios sentimentos, estes que muitas vezes são suprimidos pelo próprio contexto. Por outro lado, o verbo conhecer, enquanto movimento que precede o compreender, nos possibilitou se colocar diante o fenômeno sabendo de nossas limitações, mas que pudéssemos acolhê-lo de forma a considerar o restante do conjunto.

Conhecemos um brincar potente, que ocorre independente de amarras institucionais. As crianças demonstraram utilizar o brincar como meio, meio de ser feliz, meio de estar com o outro, meio de explorar e dialogar com o mundo de diferentes formas. Ocorreu em todos os espaços e tempos da escola, até mesmo onde poderia ser considerado disruptivo, caótico, resistente, mas sempre partindo de seu ímpeto criativo para superar o contexto, quando necessário.

Além disso, um brincar que, quando livre, não sentia vergonha em demonstrar o afeto, o carinho, a generosidade, companheirismo, a curiosidade, a sensibilidade, assim como sua agressividade, o conflito, a cumplicidade de questões que nos fazem humanos desde nosso nascimento.

Pode-se ver que o espaço e tempo se mostraram como fatores limitantes para o desenvolvimento do brincar, sobretudo quando relacionados a condições e regras estabelecidas. Quanto mais regras e condições impostas em suas rotinas, o que resultava em um menor protagonismo das crianças na rotina (filas, orientações, punições entre outros), o brincar se manifestou de forma mais limitada, refletindo em dinâmicas mais individuais, brincadeiras mais centradas no brinquedo, menor intensidade e volume. Quando relacionadas a um espaço onde havia maior protagonismo durante as brincadeiras, o brincar se aproximava a um brincar mais criativo, com dinâmicas em grupos e intensidade e energia quase incontroláveis do ponto de vista de um modelo tradicional.

Relacionados ao espaço, o parque demonstrou ser o espaço mais esperado pelas crianças, uma vez que o brincar livre imperava no espaço, seja no recreio ou nas aulas, não tendo diferenças em relação às manifestações brincantes, exceto quando relacionado a dinâmicas de brincar com o adulto, o que ocorria principalmente durante as aulas. Durante o recreio, os demais espaços também eram ocupados pelo brincar livre devido ao período de tempo disposto pelo recreio. Cabe destacar que a diversidade de brinquedos, assim como as possibilidades de transformação do espaço, demonstrou outro espaço ao qual o brincar poderia atuar de forma potente no espaço

Quanto maior o protagonismo das crianças em suas manifestações brincantes, maior energia de transformação e deformação do espaço-tempo⁴⁸, fazendo com que, em ambientes fechados, causasse até desconforto as crianças próximas devido sua alta intensidade e densidade de ocupar os espaços. Por outro lado, em ambientes abertos, a energia também transformava o espaço para as suas necessidades brincantes, na medida em que lhes era

⁴⁸ Utilizado com hífen pela referência a teoria da relatividade de Einstein sobre buracos negros, massas extremamente densas no espaço que acabam por deformar o tecido do espaço-tempo.

possível. Uma energia menos danosa aos seus pares, os quais pareciam manipular e compartilhar de forma mais harmônica.

Nessa turma, ao observar as brincadeiras com brinquedos, percebeu-se um predomínio das brincadeiras de armas e de casinha, fortemente relacionadas às brincadeiras de faz de conta. Outras temáticas relacionadas a princesas e imagens que remetiam a um mundo mágico, geralmente produzido para crianças, também foram identificadas. Essas brincadeiras refletiam os contextos de vida das crianças, como suas relações parentais, jogos e outras mídias, histórias compartilhadas com seus pares e muitos outros espaços que as crianças ocupam e onde se desenvolvem.

Quando as brincadeiras envolviam materiais que permitiam construir e moldar formas, as crianças demonstravam um maior protagonismo e, conseqüentemente, um brincar mais criativo. Esses materiais incentivaram as crianças a manipular formas e a reconstruir representações apreendidas em diferentes contextos, atribuindo novos sentidos e significados. Além disso, essas atividades mediaram discussões e interações, enriquecendo o espaço de partilha proporcionado pela brincadeira.

Jogos inflexíveis às crianças, baseados apenas em objetivos adultos, pareceu oferecer um espaço para o estímulo de habilidades. No entanto, essa abordagem demonstrou um espaço de reprodução de sentidos adultos, difíceis de serem apropriadas pelas crianças de maneira significativa. Quando a atividade era simplesmente replicada, a criança não apresentava ou explorava sua capacidade criativa e reflexiva, elementos fundamentais para a ressignificação de seu movimento. Portanto, estimular e promover jogos e brincadeiras que partam das crianças ou que envolvam sua participação na construção e reconstrução dessas atividades parece resultar em uma postura mais autônoma perante seu movimento. Isso pode fomentar o questionamento, a reflexão e a curiosidade, permitindo uma postura dialógica, com o adulto atuando como o principal apoio em sua jornada para a compreensão do mundo.

Ao observar as brincadeiras em momentos atípicos, como durante o lanche ou a merenda, foi surpreendente o grau de envolvimento das crianças com a comida. Embora seja importante evitar o desperdício de alimentos, seria interessante que os adultos nesse contexto explorem esses momentos de alimentação com as crianças, promovendo um espaço para descobertas e

discussões sobre os alimentos. Perguntas como "*De onde vem?*", "*Para onde vai?*", "*Por que é dessa cor?*" poderiam ser usadas para permitir que as crianças elaborem suas próprias teses sobre seus alimentos. Isso porque foi nítido a sua postura exploratória e curiosa acerca dos alimentos e suas composições.

Foi possível perceber que a rotina, enquanto categoria pedagógica, também foi tecida junto a brincadeira, como no caso das aulas de educação física. Esse primeiro espaço brincante representou também um espaço de acolhimento, na medida em que havia uma atenção individual, mesmo que de forma breve, a cada criança logo no início de sua jornada pedagógica.

A compreensão do brincar pelas colaboradoras o revelou como forma de expressão, sobretudo de desejos, vontades e preferências das crianças, bem como elementos de seus contextos de vida. As professoras o compreendem como ato entrelaçado com a imaginação, que guia as ações das crianças e ressignifica o mundo ao seu redor. Além disso, elas veem o brincar como essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, afetivas e motoras, facilitando a maneira como as crianças se relacionam com o mundo.

O brincar foi percebido pelas colaboradoras como meio fundamental para a aprendizagem e o processo pedagógico, sendo a escola vista como um espaço acolhedor do brincar como forma de promover interações entre as crianças. No entanto, há a percepção de que o brincar, quando exercido em liberdade, não é compatível ao modelo atual escolar, com raízes tradicionais, isso porque as instituições operam sob uma perspectiva que valoriza o corpo imóvel como ideal para o aprendizado, limitando a expressão e o desenvolvimento das crianças por meio de um brincar livre.

Uma das tentativas durante o trabalho foi a aproximação de um diálogo com estudos da sociologia da infância, por compreendermos que este campo pode apresentar elementos que consideramos essenciais para a construção e análise do brincar, sobretudo como uma parte fundamental das relações sociais entre crianças. Acreditamos que essa abordagem nos permitiria desconstruir a visão das crianças como seres que "viriam a ser", mas como atores ativos de suas relações, reverberando na sociedade, em uma relação dialógica (Sarmiento, 2004). Assim, buscamos nos aproximar ao máximo das expressões infantis decorrentes de suas relações em seus contextos, proporcionando-lhes um espaço que pudesse repercutir suas vozes.

Essa aproximação também buscou ampliar nossa perspectiva. Ao considerar referenciais que abordam o fenômeno do brincar em relação às crianças, foi possível perceber diferentes perspectivas, sejam biológicas, psicológicas, culturais, entre outras. Concordamos com Kunz e Costa (2017) quando apontam a importância de compreender esse fenômeno como “total”:

Boa parte da literatura sobre o tema brincar também apresenta um interesse muito grande em classificar o brincar da criança. Assim, destacam-se em primeiro lugar as grandes classificações com a afirmação que o brincar é cultural para alguns, social para outros ou ainda psicológico para um grande grupo de pesquisadores. Somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças, no entanto, descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total (Kunz; Costa, 2017, p.15).

Nesse sentido, buscamos apresentar, em nosso movimento de compreensão, o brincar como ato e fenômeno que se manifesta no cotidiano das crianças como uma construção junto à cultura da criança, sobretudo em sua brincadeira, a qual é produzida e reproduzida através de suas interações com os pares. Isso significa que a brincadeira não só tem caráter histórico, construindo-se no tempo, como também é sociocultural, relacionada a diferentes contextos. Todavia, compreendemos o brincar, enquanto ato, movimento e verbo, como um impulso inerente à condição das crianças, por ser esse espaço de diálogo com o mundo.

Dentre algumas limitações e ressalvas da pesquisa, inicialmente que, embora a presença do pesquisador tenha se configurado enquanto figura naturalizada no cotidiano escolar das crianças, onde foram compartilhados segredos, histórias, hipóteses e principalmente brincadeiras, houveram episódios em que as crianças se referiam como professor. Nos parece que a figura de um adulto, ao acompanhar as aulas onde não é submetido ao mesmo sistema de regras e comportamentos, pode reafirmar sua condição de adulto/autoridade. Com efeito, gostaríamos de registrar a dificuldade e possíveis distâncias acerca do que Corsaro (2011) apresenta como adulto atípico.

Outra ressalva é que de modo algum a pesquisa se colocou a trazer valores morais sobre o que é certo ou errado, uma vez que compreendemos que a moralidade pode atrapalhar a análise do próprio sentido que os indivíduos dão as suas práticas. Tanto em relação os tipos de brincadeiras ou a forma em como interagem, bem como a própria prática pedagógica das professoras e

demais colaboradoras da pesquisa. Antes de compreendermos o fenômeno no contexto escolar, sabemos a tamanha complexidade do trabalho pedagógico de seus agentes assim como a estrutura e modelo em que a escola é inserida e, portanto, a lógica a qual é condicionada.

Refletimos acerca de um espaço de observação que auxilie os educadores em um processo formativo a partir de seu próprio contexto, a partir da observação das crianças em relação a escola, enquanto sujeito brincantes, em uma escola como um lugar participativo e, portanto, mais significativo para as crianças⁴⁹. Sabemos que a avaliação nessa etapa é por meio descritivo observacional, mas se torna uma tarefa quixotesca quando relacionado com a realidade material da escola: altas cargas horárias, muitas crianças, baixos salários, baixo estímulo a formação, fragmentada dentre outros que também se relacionam a singularidade de cada sujeito.

Este trabalho pode possibilitar questões para futuras pesquisas, especialmente em cidades com estações em que possuem variações acerca do tempo, como Pelotas/RS, é acompanhar todo o ano letivo, ou pelo menos em duas estações distintas. Observou-se que, devido às mudanças climáticas, houve uma variação significativa de temperatura, com a maior chegando a 30°C e a menor a 4°C, em um período de um mês. Essa variabilidade aumenta quando considerado todo período de campo (33° C e 3° C). Nesse intervalo, tivemos aulas e períodos interrompidos devido a ciclones, temporais e outros fenômenos que impactam diretamente o cotidiano como um todo. Portanto, é necessário considerar esses fatores durante o acompanhamento para uma compreensão mais abrangente dos impactos climáticos também na rotina brincante.

Embora as entrevistas tenham oferecido um bom retorno acerca das compreensões e percepções das professoras, refletimos acerca da possibilidade de um grupo focal, na qual poderia ser considerado antes espaço de coleta de dados, um espaço formativo e enriquecedor para todas as profissionais que fizeram parte do processo. Onde pudessem ter um espaço de reflexão junto às suas colegas acerca de suas experiências e formações, onde pudessem de fato contribuir em conjunto com a etapa. Embora se tenha o conselho de classe para

⁴⁹ Algo nesse sentido seria o Observatório da Cultura Infantil (OBCI), cuja a fundação e coordenação é de Paulo Fochi. Ver mais em: <https://www.obeci.org/>.

discutir assuntos pedagógicos, não se mostra um espaço o suficiente para discutir e refletir concepções e relações estéticas em relação às crianças no processo educativo. Portanto, é necessário, se possível a escola, promover esse espaço sobre essa ou outra temática voltada às crianças na escola, que contribuísse tanto para a compreensão quanto para a formação dos sujeitos e seus sentidos nesse contexto⁵⁰.

Esperamos ter contribuído para o conhecimento sobre o brincar na Educação Infantil, especialmente no campo da educação física, que muitas vezes não considera as crianças como sujeitos que atribuem sentidos e significados aos seus movimentos. Essa visão se reflete em práticas que não crescem as vozes das crianças em suas construções, resultando em um espaço brincante inflexível para crianças pequenas. O que não foi o caso com a turma estudada.

Embora não seja possível apresentar a totalidade dos fatos devido a limitações materiais e éticas, acreditamos ter fornecido material suficiente para que o brincar possa ser compreendido, ou pelo menos considerado, como uma prática mais complexa do que apenas um meio para o desenvolvimento de habilidades motoras, visto esta frequentemente utilizada para legitimar a área nessa etapa. Nossa pesquisa sugere que o brincar deve ser considerado para além, englobando dimensões significativas e multifacetadas da experiência infantil em relação ao seu movimento e o mundo.

Por fim, afirmamos que, mesmo quando de forma limitada, o brincar (co)(r)existiu em todos os espaços/tempos institucionais, destacando-se por sua potência como forma de diálogo com o mundo. Através do brincar, as crianças atribuíam sentido ao mundo ao seu redor, conhecendo-o e compreendendo-o por meio de seu movimento.

Como parte desse diálogo, o brincar se apresentou como uma expressão e forma de interação com o outro, permitindo a produção e reprodução de suas culturas. Isso se manifestou nas diversas formas de brincar, tipos de brincadeiras, negociações e contratos, evidenciando a complexidade e a riqueza do brincar enquanto prática fundamental em suas vidas.

⁵⁰ Cabe salientar que houve projetos mencionados pelas colaboradoras, como o “Projeto Pacto pela Paz”, que promovia formações para que se discutisse o tema violência em Pelotas.

Que possamos, enquanto área, transcender a postura de meros aplicadores de técnicas e nos reconhecer como protetores e cultivadores do brincar em sua essência - um verbo infantil, pulsante e carregado de significado. Para além de conhecer e compreender esse brincar, urge a necessidade de acolhê-lo em sua singularidade, desvendando os sentidos e as experiências que o atravessam. É preciso mergulhar no "se-movimentar" da criança, reconhecendo nesse movimento uma expressão autêntica que se relaciona simbioticamente com a produção e reprodução de sua cultura, sua forma de ser e estar no mundo.

Que possamos estimular a nossa sensibilidade para escutar as crianças, para observar o brincar em seus detalhes, aprender em seu movimento singular. Somente assim, poderemos construir uma Educação Física que dialogue com a criança em sua integralidade, reconhecendo-a como protagonista de seu brincar.

6 Referências

- AEDI, N.; HERAWAN, E. Sustainability of Human Resources Development in Higher Education. In: **2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management**. Atlantis Press, 2019. p. 216-224.
- ALVES, N.; BRANDÃO, R. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 18ª ed., 2013.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 52-60, 2001.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.
- BARRETO, M. E. S. **Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de educação infantil: um estudo etnográfico em sociologia da infância**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2013.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2012.
- BERLEZE, Daniele Jacobi et al. **O brincar-e-se-movimentar: a linguagem da criança**. 2016.
- BRASIL. Governo Federal. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dez. de 1996.

- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer n. 20/2009**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CAMPOS, J. L. A.; SILVA, T. C.; ALBUQUERQUE, U. P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife: Nupeea, 2021. p. 95-112.
- CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.
- CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O fazer experiência do ser-criança: Entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 117-129.
- CONTI, L.; SPERB, T. M. O brincar de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, p. 59-67, 2001.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005.
- CORSARO, W. A. **We're friends, right?: Inside kids' culture**. Joseph Henry Press, 2003.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Penso Editora, 2011.
- COSTA, A. R. **Por mais respeito e responsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e "brincar e se-movimentar" pelo Turnen**. 2015. 246 f. tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.
- COSTA, A. R.; KUHN, R.; ILHA, F. R. S. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. **Movimento**, v. 25, p., 2019.
- COSTA, A. R. **Brincar e Se-Movimentar: o que as crianças querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas**. Curitiba, Appris, 2017.
- COSTA, J. A. G. R.; TERRA, D. V. O cotidiano das aulas de Educação Física na Educação Infantil: os brinquedos em cena. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 265-280, 2019.

- CUNHA, A. C. T. N. As brincadeiras ou a verdade existencial. CONDESSA, Isabel Cabrita. (Org.). **(Re) aprender a brincar: da especialidade à diversidade**. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda, p. 85-91, 2009.
- CUNHA, A. C. T. N.; KUNZ, E. A criança e o brincar como obra de arte: o sentindo de um esclarecimento. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 71-82.
- DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.
- DUTRA, E. V.; BOAVENTURA, P. L. B.; COSTA, A. R. Ginástica Brincante: uma prática voltada ao livre brincar e se-movimentar das crianças. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 1, p. 83-93, 2022.
- ELESBÃO, H.; BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S. O Brincar no Recreio de Turmas de Educação Infantil. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 32, p. 1-22, 2020.
- FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987
- FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, 2022.
- FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas/Child, curriculum and fields of experience: reflective notes. **Conjectura Filosofia e Educação**, 2020.
- FOCHI, P. S. Educação Infantil não deve se submeter a ideia de compartimentação. [Entrevista concedida a] João Victor Santos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 74-83, 2015.
- GADÊLHA, G. T. S. *et al.* O brincar na educação física infantil: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 54014-54028, 2020.
- HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2015.
- HIRSH-PASEK, K.; EYER, D.; GOLINKOFF, R. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.
- HONING, H. *et al.* Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 370, n. 1664, p. 20140088, 2015.
- HONORÉ, C. **Devagar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE. 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de. **Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.

JIROUT, J. J. Supporting early scientific thinking through curiosity. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1717, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. Cortez editora, 2017.

KUHN, R. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Corpoconsciência**, p. 94-108, 2016.

KUHN, R. *et al.* Liberdade para brincar e se-movimentar na educação infantil: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324594-e324594, 2021.

KUHN, R.; CUNHA, A. C. T. N. **A criança e o brincar: tempo e temporalidades (im)possíveis**. 1. ed, Santo Tirso: WHITEBOOKS, 2021.

KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J. T.; SCHNEIDER, O.; KUHN, R., RIBEIRO, S.D.D (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracajú: Editora da UFS, 2007. p.7-22.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. 3ª Edição. Ijuí: Unijuí, 2012.

KUNZ, E. Se-Movimentar. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 383-386.

KUNZ, E.; BURCKARDT, E. V.; DONADEL, T. B. BRINCAR E SE-MOVIMENTAR DE CRIANÇAS: Estudos, pesquisas, alertas e revelações continuam... In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.129-141.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: "Brincar e Se-Movimentar". In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.13-37.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. **RBCE**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./ jun. 2012.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser "menino" ... Aprendendo a ser "menina". **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA, Sage, 1985.

- LOPES, P.; NOBRE, J. n. P.; NIQUINI, C. M. Parque na escola: uso (s) de materiais alternativos e ações coletivas para a Educação infantil. **Revista Educação Popular, Uberlândia**, v. 19, n. 2, p. 214-227, 2020.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.
- MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.
- MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 705-720, 2018.
- MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.
- MELLO, A. S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.
- MOIMÁS, J. X. **Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: uma análise a partir das contribuições da história, da normatividade e da sociologia da infância**. 2020.
- MOURA, O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. Cortez editora, 2017. p. 81-96.
- MUNARIM, I. O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 375-390, 2011.
- MUOTRI, R. W.; SIMÕES, A. C. Homem na sociedade das doenças ou as doenças na sociedade do homem? Qual o papel da Educação Física neste aspecto?. **Motrivivência**, n. 37, p. 123-133, 2011.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

- NOBRE, J. N. P. *et al.* Elementos gímnicos presentes nas brincadeiras no parque de uma instituição escolar infantil: uma abordagem com foco nos padrões básicos de movimento. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.
- NUNES, N. B.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022.
- NUNES, N. B.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022.
- OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. Educação em Revista, n. 37, p. 213-228, 2003.
- PAIVA, F. **Eu era assim**: infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009
- PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Documento orientador Municipal**. Pelotas: SMED, 2020.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC. 2016.
- QUADROS, L. N.; LISBOA, M. M.; PINTO, F. M. A ponte brodowski-campeche: uma ressignificação das brincadeiras por meio das obras de Candido Portinari. IN: PINTO, F. M.; WEBER, M.; JUSTINO, A. (Orgs.). **Experiências educativas: infância e educação do corpo na obra de portinari**. Ateliê da casa editorial, Florianópolis, 2021. p.330-386.
- RAYMUNDO, L. S.; KUHNEN, A.; SOARES, L. B. O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 251-270, 2010.
- RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-37, set. 2015.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: SEE, 2018.
- SARMENTO, M. J. **Culturas infantis e interculturalidade**. 2007.
- SARMENTO, M. J. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Ministério da Educação: Vitória: EDUFES, 2015.
- SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão: Revista da PUC-Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. XX, n. 21, p. 15-30, 2009.
- SARMENTO, M. J. *et al.* As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.).

Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, p. 163-175, 2013.

SAYÃOa, D. T. Grupos de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, ano XII, n. 17, p. 1-7, set. 2002.

SAYÃOb, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, A. C. **Brincar, corpo e movimento na educação infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, G. M. *et al.* Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em educação física escolar, Rio de Janeiro**, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019.

SILVA, K. P. A.; DA SILVA, M. F. G. O brincar das crianças na educação infantil: um olhar etnográfico. **Educação em Foco**, 2021.

SILVEIRA, L.; CUNHA, A. C. **O jogo e a infância:** entre o mundo pensado e o mundo vivido. De facto, 2014.

SOARES, N.F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação UNESP** – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64, 2005

SOUZA, C. A.; KUNZ, E. A curiosidade da criança: Quem fomenta? In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.103-117.

STAKE, R. E. "Estudo de caso". In: NISBETT, J. (org.). **Pesquisa, política e educação.** Anuário Mundial da Educação, 1985, p. 277-284

STAVISKI, G.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: O Se-Movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 39-70.

SURDI, A. C. *et al.* Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019.

SURDI, A. C.; CUNHA, A. C.; KUNZ, E. O movimento humano: entre o mundo vivido e o mundo pensado “O sobressalto”. IN: KUNZ, Elenor (orgs). **Didática da educação física: Educação Física e Esportes na Escola.** Injuí: Unijuí, 2016. p. 33-48.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 187-210, 2009.

- TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Ciranda de Letras, 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. 1987.
- UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WOLCOTT, H.F. "Ethnographic research in education". *In*: JAEGER, R.M. **Complementary methods for research in education**. Aera, 1988, p. 187-211.
- ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 165-181, 2021.

7 Apêndices

Apêndice A - Roteiro de entrevista - Pedagoga

Identificação docente
Nome: _____
Data de nascimento: __/__/__ (opcional)
Nível de Formação: _____
Tempo de formação: _____
Instituição de formação inicial: _____
Tempo de atuação: _____
Rede em que atua: _____
Carga Horária: _____

BLOCO I: CONTEXTO

- 1) A quanto tempo tu atua nesta escola, na Educação Infantil?
- 2) Como é a rotina da turma? Como é organizada?
- 3) Como você planeja as atividades das crianças?
- 4) Como vocês organizam o tempo e o espaço da sua turma? (como se organizam para executar (tempo e espaço))
- 5) Como é trabalhar com a turma que você trabalha?
- 6) Gostaria de falar algo a mais sobre seu trabalho com a sua turma?

BLOCO II: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Como você vê o brincar das crianças?
- 2) Como você vê o brincar na Educação Infantil?
- 3) E nas suas aulas, você considera ou planeja as brincadeiras em suas atividades? Se sim, como ocorre geralmente?
- 4) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o brincar das crianças de sua turma? Ou do brincar de forma geral?

Apêndice B - Roteiro de entrevista – Teatro/ Artes/ Música/ Iniciação a Produção Literária

Identificação docente
<p>Nome: _____</p> <p>Data de nascimento: __/__/__ (opcional)</p> <p>Nível de Formação: _____</p> <p>Tempo de formação: _____</p> <p>Instituição de formação inicial: _____</p> <p>Tempo de atuação: _____</p> <p>Rede em que atua: _____</p> <p>Carga Horária: _____</p>

BLOCO I: CONTEXTO

- 1) A quanto tempo tu atua nesta escola, na Educação Infantil?
- 2) Como você planeja as atividades das crianças?
- 3) Como vocês organizam o tempo e o espaço da sua turma? (como se organizam para executar (tempo e espaço))
- 4) Como é trabalhar com a turma que você trabalha?
- 5) Gostaria de falar algo a mais sobre teu trabalho com a turma?

BLOCO II: O BRINCAR NA Educação Infantil

- 1) Como você vê o brincar das crianças?
- 2) Como você vê o brincar na Educação Infantil?
- 3) E nas suas aulas, você considera ou planeja as brincadeiras em suas atividades? Se sim, como ocorre geralmente?
- 4) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o brincar das crianças de sua turma? Ou do brincar de forma geral?

Apêndice C - Roteiro de entrevista – Auxiliar

Identificação docente
<p>Nome: _____</p> <p>Data de nascimento: __/__/__ (opcional)</p> <p>Nível de Formação: _____</p> <p>Tempo de formação: _____</p> <p>Instituição de formação inicial: _____</p> <p>Tempo de atuação: _____</p> <p>Rede(s) em que atua: _____ Carga</p> <p>Horária: _____</p>

BLOCO I: CONTEXTO

- 1) A quanto tempo tu atua nesta escola na Educação Infantil?
- 2) Como é a rotina da turma? Como é organizada?
- 3) Como é trabalhar como auxiliar na Educação Infantil (funções)?
- 4) Como é trabalhar com a turmas que você trabalha?
- 5) Gostaria de falar algo a mais sobre seu trabalho com a turma?

BLOCO II: O BRINCAR NA Educação Infantil

- 1) Como você vê o brincar das crianças?
- 2) Como você vê o brincar na Educação Infantil?
- 6) Você percebe as brincadeiras das crianças na escola? (retomar questões aos Tempos (quando geralmente elas ocorrem), espaços (onde ocorrem), organizações (como ocorrem))
- 7) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o brincar das crianças ou do brincar de forma geral?

Apêndice D - Roteiro de entrevista – Monitora

Identificação docente
<p>Nome: _____</p> <p>Data de nascimento: __/__/__ (opcional)</p> <p>Nível de Formação: _____</p> <p>Tempo de formação: _____</p> <p>Instituição de formação inicial: _____</p> <p>Tempo de atuação: _____</p> <p>Rede(s) em que atua: _____ Carga</p> <p>Horária: _____</p>

BLOCO I: CONTEXTO

- 1) A quanto tempo tu atua nesta escola, no espaço Infantil?
- 8) Como é a rotina e o cotidiano da Educação Infantil? Quem organiza?
- 9) Como é trabalhar como monitora no espaço infantil (funções)?
- 10) Como é trabalhar com as turmas que você monitora?
- 11) Gostaria de falar algo a mais sobre?

BLOCO II: O BRINCAR NA Educação Infantil

- 12) Você percebe as brincadeiras das crianças na escola? (retomar questões aos Tempos (quando geralmente elas ocorrem), espaços (onde ocorrem), organizações (como ocorrem))
- 13) Como você vê o brincar no espaço da Educação Infantil?
- 14) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o brincar das crianças ou do brincar de forma geral?

Apêndice E – Roteiro de entrevista - Docente de Educação Física

Identificação docente	
Nome:	_____
Data de nascimento:	__ / __ / __
Nível de Formação:	_____
Tempo de formação:	_____
Instituição de formação inicial:	_____
Tempo de atuação:	_____
Rede(s) que atua:	_____
Etapa(s) da Educação básica que atua:	_____ Carga
Horária:	_____

BLOCO I: FORMAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

- 1) A quanto tempo leciona na Educação Infantil? Atuou/atua em outra escola? A quanto tempo está nesta escola?
- 2) Em sua graduação, houve alguma disciplina/curso/oficina que tratou sobre a forma de atuar na Educação Infantil? (Se sim) quais?
- 3) Como é atuar na Educação Infantil, tinha intenção?
- 4) Gostaria de registrar algo sobre a sua formação em relação a Educação Infantil?

BLOCO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1) O que você

- trabalha com as crianças na Educação Infantil?
- 2) Como você planeja suas atividades?
 - 3) Como vocês organizam o tempo e o espaço da sua turma? (como se organizam para executar (tempo e espaço))
 - 4) Gostaria de falar algo mais sobre a Educação Física na Educação Infantil nessa turma?

BLOCO III: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 3) Como você vê o brincar das crianças?
- 4) Como você vê o brincar na Educação Infantil?

- 5) E nas suas aulas, você considera ou planeja as brincadeiras em suas atividades? Se sim, como ocorre geralmente?
- 6) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o brincar das crianças de sua turma? Ou do brincar de forma geral?

Apêndice F - Guia de relatório

Nº Dia:

Data:

Nº de crianças:

Período:

Atividades Realizadas:

-
-
-
-

Espaço para a redação detalhada, considerando a ficha de observação:

A) Influência do ambiente no brincar das crianças:

Perguntas orientadoras:

Como foi lidado com o tempo e espaço do brincar das crianças? Como foi a interação do adulto com a criança? De que forma foi planejado e operado o ambiente para e, se possível, com as crianças? Houve a utilização de cronômetros? Houve a intervenção do adulto nas brincadeiras? Se sim, de que forma? Porque? Foi para auxílio? Foi para explicar ou questionar? Quantas vezes em quantas brincadeiras? O tempo e o espaço disposto, estavam de acordo com a necessidade das crianças? Elas tiveram tempo e espaço para brincar e significar seus movimentos? Qual foi a forma de lidar com conflitos durante as brincadeiras? O professor ou professora deixou espaço considerou brincadeira livres?...

- Interações entre o brincar e o ambiente (criações, vivências, participações, interações, prazer, conflitos)

Perguntas orientadoras:

Como o brincar preencheu o ambiente? Era um brincar livre? Teve criações? Como as crianças interagem? Houve conflitos? Como se deram e como se resolveram, se se resolveram? Quais brincadeiras gostaram mais? Quais gostaram menos? Resignificaram a brincadeira? Alguma criança ensinou alguma brincadeira ou buscou outra forma de brincar? Alguma criança pediu para o professor ou professora alguma ajuda? Requisitou alguém para brincar? Participou das brincadeiras? Não gostou de alguma brincadeira...?

Espaço para redação livre: pontos que chamaram a atenção do pesquisador; elementos de algum contexto que explique alguma situação; conversas informais; justificativas, entres outros:

8 Anexos

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP

ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS - UFPEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR QUE ESTÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAR E ESCUTAR

Pesquisador: ANDRIZE RAMIRES COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67889023.6.0000.5313

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.089.482

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, em que busca investigar e compreender o brincar na rotina de uma turma da Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Pelotas/RS. A escola será sorteada após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e a turma será indicada pela gestão. Será feito contato com a escola sorteada pela lista de EMEIs apresentadas pela SMED, onde será contatada por telefone e enviado via email: uma carta de intenção de pesquisa, seguido do projeto de pesquisa, carta de anuência assinada pela SMED e o documento de aprovação do CEP. Depois disso, a gestão da escola participante indicará uma turma que possa ser realizada a pesquisa, onde deverá ser entregue o TCLE a pedagoga/o, professor/a de Educação Física (EF) e a um responsável legal de cada criança da turma, respectivamente. Posteriormente, serão entregues o termo de assentimento das crianças, onde terão o auxílio necessário para seu preenchimento. Os critérios de inclusão dos sujeitos colaboradores da pesquisa serão: pedagoga/o e professor/a de EF que exerce à docência em cargos efetivos na turma selecionada; assinem o TCLE; e tenham disponibilidade para participar do estudo de forma voluntária. Também: crianças de até 5 anos e 11 meses de idade que devem: compor a turma das/os docentes entrevistadas/os; ter seu TCLE assinado pelos pais; assinar, desenhar e/ou marcar o seu Termo de Assentimento e aceitar participar da pesquisa de forma voluntária. Para compreender este fenômeno, serão utilizados como formas de coletas:

Endereço: Luis de Camões,625 prédio da direção da ESEF sala do CEP ESEF s/n ao lado da sala da recepção
 Bairro: Tablada CEP: 96.055-630
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)3284-4332 E-mail: etica.esef@ufpel.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS - UFPEL



Continuação do Parecer: 6.069.482

observação participante, utilizando como instrumento o relatório/diário de campo, o qual possui um guia do relatório e uma ficha de observação, fotos e vídeos, com o intuito de compreender o fenômeno brincar em sua rotina, sua forma e relação com o ambiente. Os procedimentos de coleta serão realizados mediante acordo de participar da rotina da turma durante dois meses. O pesquisador estará na condição de observador, porém, caso demandado auxílio da/o professor/a, poderá ser atendido. A observação terá como foco no fenômeno brincar, de que forma ocorre e se relaciona com o meio. As entrevistas semiestruturadas terão enfoque: na exploração do ambiente; formação docente; organização temporal e espacial; organização e gestão entre colegas; e a concepção e disposição do brincar em sua prática pedagógica. As entrevistas deverão ocorrer no decorrer do estudo, face a face, em uma sala disponibilizada pela gestão da escola, no momento em que o/a

professor/a se sentir a vontade de compartilhar, possuindo tempo limite até uma semana anterior ao término do estudo. Após a transcrição, deverá ser validada pelas pessoas que colaboraram com o estudo. Será utilizado a análise de conteúdo da Bardin (2011), a qual permite uma descrição sistematizada do conteúdo previamente adquirido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e compreender o brincar na rotina de uma turma da Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Pelotas/RS.

Objetivo Secundário:

- Ampliar elementos teóricos para a compreensão do Ser criança e seu brincar;- Analisar o brincar no tempo -espaço da instituição de Educação Infantil;- Identificar as interações entre o ambiente e o brincar das crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de Pelotas/RS; - Descrever como ocorre as interações entre o ambiente e o brincar das crianças na rotina de uma escola da rede pública municipal de Pelotas/RS; Compreender de que forma o brincar integra a prática pedagógica de professores de Educação Física no município de Pelotas/RS;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No caso da entrevista os riscos são mínimos e não compromete a saúde do participante,

Endereço: Luis de Camões,625 prédio da direção da ESEF sala do CEP ESEF s/n ao lado da sala da recepção
Bairro: Tablada CEP: 96.055-630
UF: RS Município: PELOTAS
Telefone: (53)3284-4332 E-mail: etica.esef@ufpel.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS - UFPEL



Continuação do Parecer: 6.069.482

entretanto, se sentir algum desconforto ou constrangimento, a entrevista poderá ser interrompida em qualquer momento sem prejuízo ao participante. Quanto as observações, os riscos são mínimos, pois a tarefa a ser realizada no estudo é sobretudo de observação. Caso ocorra algum incidente ou imprevisto relacionado a presença do pesquisador, serão providenciados os devidos procedimentos para o atendimento primário junto a escola, em caso de emergência, a SAMU (192) será acionada para proceder com as devidas ações. O que também não resulta em um prejuízo ao participante.

Benefícios:

BENEFÍCIOS DIRETOS: O benefício direto de participar da pesquisa será o retorno imediato dos resultados da pesquisa as escolas, órgão gestores, professores e pais/responsáveis dos participantes da pesquisa. Além disso, será ofertado oficinas e estratégias para se pensar e discutir as rotinas infantis em relação a cultura de movimento, aproximando a universidade a escola. Outrossim, será realizada a divulgação das pesquisas a partir de

resumos em congressos nacionais e internacionais da área, artigos em periódicos e livros. **BENEFÍCIOS INDIRETOS:** Os benefícios de participar da pesquisa relacionam-se ao fato de que os resultados poderão contribuir para ampliar as discussões de elementos que envolvem a Educação Física na Educação Infantil, esta que carece de discussão no contexto da Educação Básica brasileira. Além disso, a importância se dá pela disposição de dados que podem contribuir para a organização e estratégias pedagógicas da área nesta etapa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa referente a uma dissertação de mestrado, fundamentada com amplo referencial teórico. Metodologia clara e de acordo com o cronograma da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

do ponto de vista ético, não há impedimentos à aprovação do estudo

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a)

O CEP considera o protocolo de pesquisa adequado, conforme parecer APROVADO, emitido pelo(a) relator(a). Solicita-se que o(a) pesquisador(a) responsável retorne com o RELATÓRIO FINAL ao término do estudo, considerando o cronograma estabelecido e atendendo à Resolução CNS

Endereço: Luls de Camões,625 prédio da direção da ESEF sala do CEP ESEF s/n ao lado da sala da recepção
Bairro: Tablada CEP: 96.055-630
UF: RS Município: PELOTAS
Telefone: (53)3284-4332 E-mail: etica.esef@ufpel.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS - UFPEL



Continuação do Parecer: 6.069.482

nº510/2016.

Este CEP destaca a OBRIGATORIEDADE de inserção da carta de anuência no sistema PlatBr após a assinatura do documento pelo responsável pela instituição.

Posteriormente, a carta de anuência deve ser enviado ao CEP, via Plataforma Brasil, como EMENDA.

Att,

Elizabete Helbig

Coordenadora do CEP/ESEF/UFPEL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2100047.pdf	28/03/2023 10:26:28		Aceito
Outros	cartarespostadependencias.docx	28/03/2023 10:20:50	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartadejustificativaausencia.pdf	28/03/2023 10:17:30	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentodocentesmodificado.pdf	28/03/2023 09:47:50	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoresponsaveismodificado.pdf	28/03/2023 09:47:37	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/03/2023 15:05:13	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	10/03/2023 15:04:38	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
Outros	cartaintencaodepesquisaescolaparticipante.pdf	10/03/2023 15:04:18	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
Outros	cartaintencaodepesquisamed.pdf	10/03/2023 15:03:12	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projetomestrado.pdf	10/03/2023 15:02:38	ANDRIZE RAMIRES COSTA	Aceito

Endereço: Luis de Camões,625 prédio da direção da ESEF sala do CEP ESEF s/n ao lado da sala da recepção
 Bairro: Tablada CEP: 96.055-630
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)3284-4332 E-mail: etica.esef@ufpel.edu.br

Anexo B – Carta de anuência SMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

**CARTA DE ANUENCIA**

Eu, Adriane Silveira, na qualidade de responsável da Secretaria Municipal de Educação e Desporto autorizo a realização da pesquisa intitulada "O BRINCAR QUE ESTÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAR E ESCUTAR", a ser conduzida sobre responsabilidade de **Lucas Vargas Bozzato**, mestrando do programa de pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – Linha de Formação: Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andrize Ramires Costa. Declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Pelotas, 31 de MARÇO de 2023.


Assinatura e carimbo do responsável institucional
Adriane Silveira
Secretaria de Educação e Desporto
SMED - Pelotas/RS

Compreendendo a cultura lúdica nas vivências alimentares de crianças de uma turma de Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS

ARTIGO

1

Lucas Vargas Bozzatoⁱ

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Andrize Ramires Costaⁱⁱ

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O presente estudo buscou investigar as manifestações do brincar espontâneo no contexto de alimentação em uma turma de Educação Infantil em um município do interior do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo é compreender a cultura lúdica das crianças em relação ao espaço tempo da escola, estes muitas vezes entendidos como espaços estáticos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta a observação participante, registros fotográficos e gravações em áudio, buscando capturar a riqueza e a complexidade do brincar nesse contexto específico. A análise temática, aplicada aos dados coletados, revelou a cantina como um espaço rico em oportunidades para a expressão da cultura lúdica infantil. A triangulação de dados registrados no diário de campo, como também fotográficos e fonográficos, foram utilizadas como estratégia analítica de aprofundamento do fenômeno. As crianças, utilizando a comida como elemento central, criam jogos simbólicos, inventam histórias, negociam e exploram o mundo de forma criativa e singular. Os resultados demonstram que o brincar com a comida, frequentemente visto como um comportamento inadequado, se configura como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança. Através dessa prática, as crianças exercitam a criatividade, a imaginação, a autonomia e a capacidade de interação social. Conclui-se que a compreensão do brincar no contexto da alimentação, a partir de uma perspectiva sensível e atenta às vozes das crianças, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a cultura lúdica como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Crianças. Cultura Lúdica.

Playing with Food: From Knowing to Understanding the Play Culture of Children in a Preschool Class in the City of Pelotas/RS.

Abstract

The present study aimed to investigate the manifestations of spontaneous play in the context of mealtime in a preschool class in a municipality in the interior of Rio

Grande do Sul, Brazil. The objective of the study is to understand the children's play culture in relation to the school's space and time, which are often perceived as static environments. The research, with a qualitative approach, used participant observation, photographic records, and audio recordings as data collection instruments, seeking to capture the richness and complexity of play in this specific context. Thematic analysis, applied to the collected data, revealed the cafeteria as a space rich in opportunities for the expression of children's play culture. Data triangulation from field notes, as well as photographic and phonographic records, was used as an analytical strategy to deepen the understanding of the phenomenon. The children, using food as a central element, create symbolic games, invent stories, negotiate, and explore the world in a creative and unique way. The results show that playing with food, often seen as inappropriate behavior, is an important tool for child development. Through this practice, children exercise creativity, imagination, autonomy, and social interaction skills. It is concluded that understanding play in the context of mealtime, from a perspective sensitive and attentive to children's voices, is essential for the development of pedagogical practices that value play culture as a crucial element for the holistic development of students.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Childrens. Play Culture.

1 Introdução

O brincar se revela como um terreno propício para o pleno desenvolvimento da criança, permitindo que ela experimente, descubra e construa conhecimentos significativos. Nesse sentido, é essencial reconhecer sua importância como uma experiência que confere sentido à existência da criança e valorizar o protagonismo infantil em sua própria narrativa de vida (Kunz, 2017). O brincar é um direito universal das crianças (UNICEF, 1959), pois é através dele que a criança dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesma (Kunz, 2017). Além disso, ao brincar, ela interage e socializa com seus pares, reproduzindo culturas que constituem as culturas infantis (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2004). O brincar permite que a criança se desenvolva corporalmente e se posicione no mundo, atribuindo significados ao seu entorno e compreendendo sua própria condição de ser, ao mesmo tempo em que expressa sua vitalidade.

Na escola, o brincar deveria ser considerado uma necessidade vital (Costa, 2015), com atenção ao seu tempo e espaço (Staviski; Kunz, 2017), sua estética (Cunha; Kunz, 2017), sua liberdade (Kuhn, 2016), sua curiosidade (Souza, Kunz, 2017) e sua experiência sensível (Castro, Kunz, 2017). No entanto, o brincar tem sido capturado e ressignificado pelo mundo adulto, que muitas vezes individualiza o sujeito, suprime sua curiosidade, enquadra-o em padrões e o utiliza como um meio de aprimoramento. Esse processo, que Kunz (2017, p.14) denomina "brincar didático", desconsidera o caráter essencial do protagonismo infantil, que se constrói a partir das interações entre pares e elementos de sua cultura, ocorrendo em todo espaço e momento, constituindo a identidade dos sujeitos participantes.

Portanto, é necessário investigar o brincar espontâneo em espaços inesperados, a fim de compreender como as crianças brincam e utilizar esse conhecimento como base para a Educação Física, uma área que muitas vezes se apresenta como detentora do saber sobre o brincar, sem considerar a construção infantil. Entendemos que o brincar é a forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos, afetos, desejos, angústias e hábitos, e que isso ocorre de forma espontânea em todas as suas atividades cotidianas. Essa perspectiva está alinhada ao conceito de Brincar e Se-Movimentar (Kunz, 2017), que retrata o brincar como "a imprescindível e vital necessidade da criança", considerando-o como a essência do modo como a criança percebe o mundo, sendo o brincar seu canal de comunicação e significação (Kunz, Costa, 2017).

Além disso, utilizamos como aporte teórico a sociologia da infância, especialmente no estudo das culturas infantis, que aborda a criança fora da perspectiva adultocêntrica, compreendendo-a no presente como um sujeito que produz e reproduz suas culturas de pares, as quais impactam diretamente a cultura adulta e possuem seus eixos estruturantes a partir das características infantis (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011).

Assim, o objetivo deste estudo é compreender como o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil, especialmente em seu caráter espontâneo durante as refeições. Nesse processo de investigação, descrevemos e interpretamos as diferentes manifestações e interações brincantes entre as crianças e o ambiente durante a hora do lanche em uma escola municipal localizada no interior do Rio Grande do Sul, com o intuito de ampliar os elementos para a compreensão do brincar espontâneo infantil.

2 Caminho metodológico

Este é um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual, de acordo com André (2013), combina os aspectos de um estudo de caso com os métodos e profundidade das perspectivas etnográficas, especialmente em ambientes educacionais. Este tipo de estudo se detém a compreensão cultural de grupos em suas atividades cotidianas, utilizando técnicas como observação participante e entrevistas para captar os significados e práticas dentro de um contexto específico. Ao contrário da etnografia tradicional, que se concentra em descrever amplamente comportamentos e culturas de um grupo social ao longo do tempo. Nesse caso, o estudo de caso etnográfico adapta esses métodos para investigar fenômenos educacionais de forma mais flexível e imersiva, visando retratar o dinamismo das teias relacionais as situações naquele contexto (André, 2013).

A unidade-caso definida condiz uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas/RS, localizada em uma região periférica da cidade, no período de três meses (agosto a outubro de 2023). A turma era composta por 22 crianças matriculadas, sendo a média de frequência de 17 crianças por dia. A turma possuía docentes de pedagogia, artes, música, educação física, teatro e iniciação a produção literária; uma auxiliar de sala e uma monitora do espaço infantil. As crianças foram acompanhadas em todos os espaços de sua rotina afim de se compreender de que forma o brincar manifestava; como se relacionava com o tempo e espaço da instituição; como

era compreendido e percebido pelos atores da escola; e como integrava a prática pedagógica de docentes responsáveis pela turma.

Utilizamos a observação participante como instrumento de apreensão do fenômeno, onde o pesquisador se integrou a turma para observar e registrar o brincar das crianças, buscando capturar suas interações de forma imersiva e adotando uma postura de "adulto atípico", entendido como um adulto com relação horizontal, sem autoridade, para se aproximar das experiências infantis, conforme descrito por Corsaro (2005). Para registro foi utilizado um diário de campo, ao qual seguiu a abordagem descritiva e reflexiva de Falkembach (1987). Também foram utilizados registros fotográficos, em áudios e vídeos, dentro das rodas de brincadeiras, onde registramos momentos, cenários e interações, permitindo uma análise detalhada do ambiente.

Foram realizados 27 dias de observação, desde o momento da entrada das crianças em sala, até o último período, das 12h50 às 17h, totalizando aproximadamente 112 horas de observação. Durante esse período, foram observadas as aulas de todos os docentes e as demais atividades e espaços que envolviam as crianças, incluindo todo o espaço infantil (sala de aula, sala multiuso, parque, área externa coberta e descoberta) e outros espaços da escola, como sala multiuso externa, auditório, cantina e corredores. Neste estudo, trataremos sobre as brincadeiras nos espaços da cantina e da sala de aula.

A fim de compreender as nuances do brincar na rotina de uma turma da Educação Infantil, este estudo utiliza a análise temática, método qualitativo que permite identificar, analisar e relatar padrões nos dados coletados (Braun; Clarke, 2006). Para tanto, foram observados e registrados os momentos de brincadeira em diferentes espaços e tempos da rotina, como a entrada, a merenda, o recreio, o tempo livre com brinquedos e as aulas. A partir da organização desses dados em categorias de análise, utilizando uma tabela *excel*, foi possível descrever as dinâmicas das interações brincantes, considerando o contexto, os agentes, a situação, os objetos utilizados, o tipo de brincadeira e a relação do brincar com o espaço (orientado, disruptivo, livre), desvelando, assim, o fenômeno do brincar na rotina da turma. A triangulação de dados, combinando fotografias, áudios e

registros do diário de campo, enriquece a análise e oferece uma perspectiva abrangente sobre o tema.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, sob o CAEE de nº 67889023.60000.5313. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes, funcionários e responsáveis), assim como as crianças assinaram o Termo de Assentimento que permitia socializar seus dados, assim como sua imagem.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

3 Brincando com a comida: hora da merenda!

Ao ouvir duas batidas na porta pela monitora, após o segundo período, sabe-se que é a hora da merenda. Depois disso, é necessário organizar a fila e zarpar o trenzinho. Ao chegarem no refeitório, o trenzinho estacionava a beira da janela das merendeiras, que entregavam a merenda do dia e depois se sentavam a mesa das crianças, uma mesa comprida no canto do refeitório, enquanto a outra turma de pré chegava e se sentava em outra mesa.

Figura 21 – Mesa das crianças no refeitório.



Fonte: Registrado pelo autor.

Durante a merenda, era possível vislumbrar os “bigodes de leite”, as manchas de feijão e uma série de outras marcas deixadas pelos alimentos nas crianças e em suas roupas. As professoras tentavam manter a atenção das crianças no momento da alimentação, afinal, há um tempo limitado para que as crianças terminem a refeição. Nesse período, mesmo com pouco tempo, o impulso de brincar era maior e isso abria inúmeras possibilidades.

Como seres brincantes, como aborda Kunz (2017), as crianças se entregaram à sua vontade de brincar, ao mesmo tempo que, através de suas brincadeiras, exploram as diversas possibilidades com a comida e com esse espaço em especial, a hora do lanche. Portanto, o brincar apresentou ser esse primeiro espaço do conhecer, de se colocar a compreender o mundo, por ter como base a curiosidade (Souza, Kunz, 2017). Não houve um dia em que as crianças se alimentaram com uma postura passiva ao alimento, todos interagiram para além da sua função principal de nutrir-se.

A imaginação extrapolou o sentido de cada alimento, como no caso de dias em que havia banana no cardápio:

Marina faz sua banana de telefone, discando e ligando para Anjinho, que não responde seu chamado. Ela então se debruça sobre a mesa e cutuca ele após diversas tentativas, “*não vai atender, não?*” (DC – 29/08/23)

Chico Bento e Nimbus trocam tiros com suas bananas por debaixo da mesa, um de cada lado, ainda sentados (DC - 05/10/2023).

Nesse contexto, a banana foi transformada pela imaginação e fantasia, elementos essenciais das brincadeiras de faz-de-conta, compartilhando significados que agora integram o espaço intersubjetivo do lanchar. Esse ambiente de criatividade espontânea reflete o conceito de “espaço potencial” conforme descrito pela Machado (2013), no qual a criança, de maneira multifacetada, interage e atua sobre a realidade de diversas maneiras simultaneamente, onde transita facilmente entre esses espaços (interno, “entre”, externo). Assim, uma banana pode ser reinterpretada em prol de uma atividade com os

colegas, para depois ser reexaminada e reinterpretada em novos contextos de brincadeiras em grupo.

Neste tipo de brincadeira, as crianças são influenciadas pelo que observam ao seu redor e o transformam através da brincadeira, recriando o mundo adulto, as referências a sua volta, à sua maneira e desenvolvendo e exercendo elementos culturais em espaços que habitam e partilham com seus pares (Corsaro, 2003). Brincadeiras de armas também foram observadas em outros espaços e tempos da rotina, onde em conversas com a auxiliar a mesma relata que as crianças tem acesso a jogos de armas e ela os percebe em suas brincadeiras, evidenciado em uma aula onde as crianças relataram jogar jogos de armas com seus familiares.

A imitação de situações de conflito, como jogos de "tiros", revela a incorporação pelas crianças das normas e valores culturais da sociedade, refletindo-se em suas brincadeiras. Mesmo que não estejam diretamente expostas a contextos violentos, elas absorvem essas influências, que se manifestam de diversas formas, incluindo em jogos ou com outras crianças de outras turmas. As normas e valores percebidos são assimilados e recontextualizados no espaço seguro da brincadeira que, embora possa parecer apenas uma atividade lúdica, esse tipo de jogo carrega consigo o aprendizado social e a negociação de conceitos como poder, agressão e resolução de conflitos (Barreto, 2013; Corsaro, 2011).

Os aspectos de nutrição subjetiva para um brincar saudável esteve ligado a experimentação, fazendo jus a esse espaço do conhecer, do investigar, do testar, um espaço para compreender de que forma ele funciona. A título de registro, trouxemos:

O Nimbus continua fazendo sua autópsia no pão. Ele abre pão, e come o frango de dentro. Depois, tira pedaços da casca do pão e faz bolinhas. Seus colegas fingem que vão pegar e ele finge morder suas mãos como se fosse um leão (DC - 25/08/2023)

Anjinho coloca arroz na colher e apoia o cabo nas costas de sua mão. Com um soco no cabo, ele catapulta uma massa de arroz a uns 3 metros de distância (DC - 31/08/2023).

Aninha raspa uma bolacha na outra, ocasionando em um pó de bolacha. Ela vai raspando até formar um “mini” morro de pó de bolacha. Depois disso, ela pinça com os dois dedos, leva até sua boca, esfrega seus dedos em um ato que parecia “salgar” sua língua, mas com pó de bolacha (DC - 02/10/2023)

Nimbus coloca as duas bolachas Aninha na boca. Baixa sua cabeça e as fricciona na mesa fingindo que sua cabeça é um carro e elas as suas rodas. Depois raspa uma na outra, como a Aninha, para fazer pó de bolacha. Os colegas a sua volta o seguem. Cebolinha faz o procedimento do pó em cima do leite (DC - 02/10/2023).

Houveram outros registros de experimentações com a comida durante a pesquisa de campo, muitos relacionados a forma de comer, como: prensar o pão na mesa - como se fosse uma chapa, tirar o miolo do pão e modelar antes de comer, equilibrar pão e biscoitos no copo de leite entre outras possibilidades.

Ao brincar com a comida, as crianças exploraram diferentes texturas, cores, sabores e formas, possibilitando a ampliação de sua percepção em relação ao alimento. Foram descobertas diversas maneiras de lidar com a comida e compreendê-la no mundo, mesmo que algumas dessas abordagens não fossem higiênicas ou corretas. Contudo, esse momento as propiciou vivenciar por meio de seus sentidos as transformações a partir de suas próprias indagações. Ou seja, sua interação não se limitou apenas a despedaçar, quebrar ou derramar alimentos; envolveu também sua compreensão em relação ao mundo, como parte dele, como o tempo necessário para sua degradação, as características específicas de cada alimento e como esses processos ocorrem a partir das diferentes situações a que são expostos.

É notável a tamanha curiosidade das crianças, esta que é intimamente ligada ao brincar (Souza; Kunz, 2017). Quando tratada por Freire (1996), a curiosidade apresenta duas dimensões principais, a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. A principal diferença entre as duas reside no escopo de suas buscas e na profundidade de suas questões. Enquanto a curiosidade ingênua desfruta da novidade e dos elementos sensoriais da experiência direta, a curiosidade epistemológica investiga as raízes e os mecanismos por trás daquelas experiências. Juntas, compõem etapas essenciais para o

desenvolvimento do indivíduo como um pensador crítico e reflexivo perante ao mundo que o cerca.

A curiosidade epistemológica poderia ser interpretada principalmente como manifestações iniciais de curiosidade ingênua. As crianças estão explorando o mundo ao seu redor de maneira espontânea, utilizando objetos cotidianos, como a comida e utensílios, para brincar e experimentar, sem um questionamento aprofundado ou reflexão crítica que caracterizaria a curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Nimbus ao brincar interpretando um leão com pedaços de pão demonstra criatividade e imaginação, transformando objetos simples em brinquedos simbólicos enquanto explora papéis e comportamentos em relação ao alimento. Anjinho, ao catapultar o arroz, pode buscar o entendimento básico de forças e trajetórias. A Aninha, ao formar seu monte com pó de bolacha, explora conceitos de volume e textura. Nimbus e Cebolinha, ao criarem pó de bolacha e misturá-lo com leite, mostram a tendência das crianças para a transformação de materiais e a investigação das propriedades da matéria.

Por ser de cunho espontâneo e exploratório, a curiosidade ingênua é impulsionada pelo desejo de interagir com o ambiente de maneira imediata e sensorial, sem necessariamente buscar uma compreensão profunda ou conhecimento sistemático, uma vez que o brincar se encontra nesse espaço pré-reflexivo. Contudo, este tipo de curiosidade forma a base sobre a qual as crianças constroem sua compreensão do universo ao seu redor. Como apontado por Jirout (2020), simplesmente observar crianças pode oferecer inúmeros exemplos da relação entre a curiosidade e o raciocínio científico, o que ressalta como a curiosidade natural leva à exploração e experimentação do mundo.

Ademais, permitir com que as crianças explorem o mundo a partir de suas questões, as possibilitam buscar formas de responder perante a outros desafios que venham a surgir pelo caminho, dispondo de elementos que ela possa se emancipar. Isso reforça a perspectiva de que as crianças são indivíduos com direito a uma infância rica e plena, centrada na descoberta e no prazer da aprendizagem por meio da curiosidade e da brincadeira (Souza, Kunz, 2017; Jirout, 2020).

Embora as atenções das crianças estivessem voltadas e orientadas para o alimento, elas também exploraram o espaço da merenda. As mesas os bancos longos incitavam as crianças a uma série de movimentos e formas de estar naquele ambiente. Quando eram a última turma a deixar o espaço, a ausência de outras turmas de Educação Infantil ampliava a percepção do local, permitindo que o ocupassem de diferentes formas:

As crianças estavam muito agitadas na merenda. Ao final quase todas exploraram o espaço, engatinharam embaixo da mesa, subiram nos bancos, correram e rolaram pelo chão. Foi necessário a auxiliar e a professora irem até as crianças para que voltassem para a fila (DC - 17/08/2023).

Nesse dia, de repente, todos dispersaram, começaram a correr, andar embaixo das mesas, em cima dos bancos. Dentre o agito, Nimbus engatinha por debaixo da mesa do refeitório, latindo como um cão (DC - 24/08/2023)

Cabe ressaltar que o brincar nesse espaço, nesse contexto, era considerado um brincar disruptivo, afinal, a ida até esse local, como Carminha explica, em uma das gravações de áudio em meio às brincadeiras no parque, “*é uma sala para comer e não para se agitar!*” (Áudio diário das brincadeiras – recreio no parque - 21/08/2023).

Chico Bento e Cebolinha, ao brincarem de "lutinhas" no fundo da cantina, exemplificam essa interação por meio de brincadeiras lúdico-agressivas. Enquanto a professora e a auxiliar organizavam as demais turmas, os meninos utilizaram o espaço da cantina para brincar de modo que, geralmente, é repreendido pela escola (Barbosa; Martins; Mello, 2017). A presença de uma coluna no meio da cantina, que criava um ponto cego na visão dos adultos, facilitava essa dinâmica, permitindo às crianças um espaço de relativa liberdade para suas brincadeiras.

Essas observações destacam que independente do espaço, as crianças brincaram. A cantina, inicialmente destinada à alimentação, foi reinterpretada como um local de brincadeira e exploração. Essa transformação do espaço demonstra a sagacidade das crianças de ressignificar ambientes, criando novos significados e formas de interação a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Estar sob ou sobre o banco, fez com que diferentes perspectivas sejam apresentadas às crianças. Quase que como o próprio

ambiente as questionasse, “*como você se sentiria sob um teto que, na verdade, é uma mesa? Como seria ser ou interpretar um cão embaixo da mesa?*”. E nesse movimento as crianças vão experimentando as diversas maneiras de ser e estar naquele ambiente.

Embora considerado um brincar fora de hora, que transgredia a lógica interna daquele ambiente, as crianças, impulsionadas por sua vontade de brincar, continuavam suas atividades mesmo sob o risco de serem repreendidas posteriormente. No entanto, As crianças brincavam simplesmente porque brincar é uma parte essencial do que são, pois para elas, “brincar é como respirar!” (Kuhn *et al.*, 2021, p.5).

3 Brincando com a comida: hora do lanche!

O momento do lanche das crianças ocorria após o recreio, onde eram instruídas a lavarem as mãos e retornarem à sala de aula para se alimentar. O lanche, neste caso, era esse período em que as crianças comiam o lanche que traziam de casa. Se porventura alguma criança não o trouxesse, recebia suporte das outras, propiciando trocas e partilhas, muito incentivado pela professora.

As trocas já indicavam que haveria interações entre colegas de outras mesas, algo que não ocorria com tanta frequência durante as aulas na sala, quando deveriam realizar suas atividades em suas mesas. Além disso, o momento do lanche era um pouco mais livre em termos de espaço, já que tinham a liberdade de se deslocar até outras mesas. Por isso, as crianças aproveitavam esse momento para brincar, tanto com outras crianças quanto sozinhas.

Além disso, as crianças utilizam seus lanches para se aproximarem uma das outras:

"Tas brincando que tu gosta deste salgadinho?!" se surpreende Jeremias ao ver o salgadinho de Cebolinha, que balança a cabeça de forma assertiva. - "Vamos trazer o mesmo amanhã?", completa Jeremias, que recebe outro movimento assertivo de cabeça de Cebolinha (DC - 16/08/2023).

Cascão atravessa a sala para pegar um biscoito de Cebolinha, aproveita a viagem para fazer cocegas no colega. A professora intervém pela terceira vez e pede para que o Cascão volte para sua mesa e termine seu lanche [foram separados no início da tarde] (DC – 26/10/2023)

As situações descritas revelam que as crianças utilizavam a comida como forma de se aproximar do outro. Por serem seres brincantes, brincam com a comida na medida que dialogam também a partir dela com os outros. Quando compreendemos o brincar enquanto parte fundamental para a sociabilidade infantil, também o compreendemos enquanto linguagem, em diálogo com o outro, como apresenta Kunz (2017).

No segundo caso, por exemplo, quando Cascão tenta fazer cócegas em Cebolinha durante o momento do lanche, pode ser interpretada, ora como vontade espontânea após a interação com um de seus amigos, ora como de fato objetivo final, utilizando a “troca” para encontrar seu amigo. Ambos os casos demonstram que o se-movimentar infantil estava presente a partir da importância do toque e do movimento em sua comunicação, reforçando vínculos e satisfazendo sua necessidade de se-movimentar em seu contexto.

Essas situações foram algumas em como o brincar é eixo fundante pela qual as crianças se relacionam e se comunicam, e que seu diálogo com o mundo perpassa pelo diálogo com o outro enquanto participes da mesma experiência, sendo expressas por meio de seu se-movimentar. Essa forma de linguagem dita, ou não dita, demonstra como essas formas de comunicação estão enraizadas no comportamento humano (Berleze, 2016).

Assim como na merenda, durante o lanche também foram registrados momentos em que as crianças brincaram com a comida em seu sentido experimental. Como no caso de Jeremias, que usou seus salgadinhos como anéis em seus dedos antes de comer:

Figura 22 – Anéis de salgadinho.



Fonte: Registrado pelo autor.

A interação do Jeremias com o salgadinho nos dedos foi registrada em pelo menos cinco aulas. Depois de colocar um em cada dedo, ele passou a acrescentar os demais, entendendo quantos caberiam em cada dedo e, posteriormente, em todos eles. Até o momento da fotografia, ele não achou sua resposta devido às diversas interrupções que sofrera, seja pelo tempo do lanche, por seus colegas que queriam interagir com ele, seja por falta de mais salgadinhos.

Brincar com os salgadinhos mostrou uma das formas em que ele dialogou com esse tipo de matéria e, nesse movimento, incorporou elementos que demonstraram tamanha profundidade de interação ao se relacionar com o mundo ao seu redor. Ao transformar os salgadinhos em anéis, ele experienciou a maneira como envolveu seus dedos, a textura que o tocava, o cheiro e a textura com que a gordura em seus dedos complementavam aquele momento. Nesse diálogo brincante, ele transitava entre mundos imaginários durante seu lanche na medida em que compreendia e percebia a relação entre seus dedos e os anéis de cebola.

Jeremias estava completamente compenetrado com essa atividade, explorando as possibilidades com o salgadinho, bem como a forma que interagia com ele. Internamente, explorando e criando relações entre símbolos, construindo sentidos e significados a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Nesse caso, estar em contato com o salgadinho de outra forma, a não ser o mastigando, possibilitou ao Jeremias se colocar nessa situação em seu “fazer experiência”, como tratado por Castro e Kunz (2017, p.117), essa abertura enquanto a valorização de seu universo de ser-criança. Outro momento que possibilita essa análise foi o de Franjinha:

Franjinha estava comendo seu salgadinho que possuía um formato cilíndrico, sabor queijo. Ele trouxe também uma garrafinha “caçulinha¹”, originalmente de um refrigerante, para tomar água. Ele pega um desses salgadinhos e coloca dentro da garrafa d’água. Depois disso, a chacoalha, fazendo com que o líquido ficasse turvo e no mínimo duvidoso para seu consumo. A professora intervém: - “O que você

¹ Garrafas pet de refrigerante com o volume de 200ml.

fez Franjinha?!” Ao olhar com um sorriso desconcertante, ele responde: - “Eu vou tomar ainda!”. – “Não vai, não! Joga isso fora!”. Franjinha não parecia muito chateado por jogar sua experiência fora, me parece que nem ele pensava em consumir sua experiência (DC - 08/08/2023)

Como discutido anteriormente, durante a merenda, a curiosidade é uma das facetas mais vibrantes da infância. Segundo Souza e Kunz (2017), essa curiosidade impulsiona as crianças a interagir e dialogar com o mundo ao seu redor, manifestada e estimulada pelo brincar. A experiência decorrente, nos mostra como as crianças se colocam a interagir e desvendar o mundo através do seu "fazer experiência", que ocorre principalmente por meio de seu mundo vivido.

A experiência, discutida por Castro e Kunz (2015), é fundamental no brincar e se-movimentar da criança, destacando a importância de vivências significativas que deixam marcas na consciência, tornando-se assim sua experiência. A experiência, portanto, é vista como algo que nos acontece e nos transforma, indo além da mera vivência momentânea e "efêmera". Sendo assim, é na experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados pelo seu brincar espontâneo.

O brincar espontâneo, em momentos como esse, pode levar a criança a um encontro com suas experiências corporais sensíveis. Isso permite que seus interesses e desejos proporcionem um contato mais profundo com o mundo vivido - aquele que se refere ao ambiente cotidiano e experiencial, o mundo concreto e real em que as crianças interagem, exploram, aprendem e se desenvolvem (Castro, Kunz, 2015). Ao reconhecer e respeitar a criança a partir de seu mundo vivido, os adultos podem proporcionar oportunidades para que elas se conectem de forma autêntica e significativa com a realidade que as cerca. Por isso se faz importante que se proponha estes momentos, pois além de oportunizar às crianças fazerem parte de seu processo, também as considera como sujeitos do mesmo, respeitando sua forma de estar no mundo:

O brincar entendido nessa perspectiva, ou seja, como um brincar autêntico, livre e espontâneo está, em nossa opinião, imbricado com a dimensão da experiência. O que queremos dizer é que quando brinca, a criança faz experiências. A nós adultos, cabe proporcionar uma abertura para que esses momentos possam se

efetivar no tempo presente, caso contrário estamos negando a própria criança que brinca, seus desejos e suas vontades (Castro; Kunz, 2015, p. 53).

Embora a ação de Franjinha envolvendo o salgadinho e a garrafa de água possa parecer inadequada do ponto de vista adulto, ela reflete a profundidade na maneira em como as crianças passam a experimentar os objetos do mundo. Mesmo que o resultado não seja esperado ou, em um sentido didático, que venha a ser “funcional” para a criança, esse ato pode ter sido uma descoberta valiosa sobre as propriedades dos materiais e física de fluidos presentes no movimento da garrafa e na transformação da matéria.

É inegável que a intervenção da professora foi necessária para estabelecer limites para a segurança das crianças, entretanto, é também essencial reconhecer que momentos de descobertas inusitadas podem ser oportunidades ricas para aprender e entender melhor como as crianças veem e questionam o mundo. Ao valorizar essas experiências movidas pela curiosidade, adultos podem estimular para que a criança continue a questionar o mundo, permitindo ampliar seu diálogo, se reconhecendo a partir de seu brincar e se-movimentar.

Outro aspecto interessante relacionado ao brincar com a comida, além da curiosidade e experiência, foi a forma em como manusearam, com aspectos voltados à imaginação e a fantasia. As crianças imaginaram e interagiram com sua comida a partir de outras representações, resignificando e atuando a partir delas, como apresentam:

Marina e Carminha trocam salgadinhos por biscoitos. Os biscoitos tinham furos, então Carminha aponta para a luz como se fosse uma luneta e, antes de trocar, pesa os dois como se suas mãos fossem uma balança “dupla” (DC – 23/08/2023)

Jeremias trouxe biscoitos com animais impressos em cada bolacha. Ele seleciona uma que se encontra um cão com a língua de fora e finge que ele toma água, levando-o ao bico de sua garrafinha de água (DC - 30/08/2023).

Nimbus trouxe um biscoito waffer² da tortuguita, onde tinha forma de tartaruga. Com ela em mãos, passeia com ela por toda sua mesa, e a apresenta para seus colegas. Já fazem alguns minutos de brincadeira e ele ainda não a comeu. Ele me

² Wafers são biscoitos crocantes, geralmente doces, finos, planos e secos, frequentemente usados para decorar sorvetes. Wafers também podem ser processados em cookies com uma camada de creme.

mostra e morde o biscoito no que seria sua pata. Depois seu rabo, as demais patas, e, por fim, sua cabeça. Depois disso mostra para seus colegas que ela está dentro do casco com medo, e então termina de comê-la (DC - 02/10/2023).

17 É nítida a relação das crianças com o lanche a partir de sua imaginação. No caso da Marina e Carminha, quando interagem de forma espontânea, transformam os biscoitos com furos em lunetas e as mãos como balança, demonstrando sua forma multifacetada em como a criança percebe e, conseqüentemente, se relaciona com esse objeto (Machado, 2013). Além disso, é possível perceber quando recorrem à imaginação e à fantasia para satisfazerem suas necessidades, excedendo o sentido da realidade (Costa, 2017).

Outra questão que marca a interação das meninas é a forma como ocorre a troca de salgadinhos por biscoitos. Utilizando suas mãos como balança, as meninas não estão apenas aprendendo sobre equilíbrio e peso, mas também praticando conceitos de justiça e reciprocidade com seus pares, fundamentais nas interações e negociações. Dessa forma, elas internalizam e repetem os padrões de comportamento culturalmente aceitos e reproduzem entre seus pares para a realização dessas negociações, onde demonstram seus valores e normas constituídos por meio de suas relações (Corsaro, 2003).

O modo como essas interações são moldadas por convenções sociais, como por exemplo no ato de Jeremias de dar "água" ao cão impresso no biscoito, reflete o cuidado dos animais, sobretudo dos cães, os quais são muito comuns na região e também na escola³. Essa é a maneira em que as crianças brincam com símbolos e convenções para criar narrativas e dar vida às suas brincadeiras. Através desse ato, refazendo essa prática, Jeremias está não apenas reproduzindo um comportamento observado em seu cotidiano, mas também exercitando sua imaginação e criatividade ao atribuir significados e ações aos elementos culturais presentes nos próprios biscoitos. De forma semelhante, quando Nimbus brinca com o biscoito em forma de tartaruga, relaciona ao que a tartaruga de fato

³ Na escola cães apareciam em todos os lugares: no parque, tanto em aulas quanto no recreio; na sala de aula; e até mesmo na merenda. Inclusive durante a entrevista, um cachorro entrou na sala.

faz ao se esconder no casco, apresentando elementos simbólicos na relação da tartaruga com o mundo, mas também com ele próprio. Portanto, “os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações, com novo olhar, com novo brilho” (Bachelard, 1988, p.93, Apud. Kishimoto, 2017, p.110).

O conceito de "espaço potencial" de Winnicott (1975), explorado por Machado (2013, p. 53), fornece uma moldura teórica para compreender o brincar criativo como uma experiência situada numa zona intermediária do experienciar, no movimento da experiência. Esse "entre" lugar é um domínio compartilhado onde a imaginação, a fantasia, o desejo e a vontade se encontram; ele representa as motivações internas do indivíduo para existir e interagir com o mundo. A realidade exterior, constituída pelo espaço físico, pelos objetos materiais, pelas pessoas e pela sociedade, se entrelaça com essa experiência interna, permitindo subsidiando o brincar criativo, um processo em que as dimensões internas e externa do ser se mesclam e se sobrepõem.

Sarmiento (2004) aborda uma noção parecida ao discutir os eixos das culturas infantis, centrados no faz de conta e na fantasia que entrelaça o real, posicionando a criança na intersecção desses dois mundos. Essa compreensão permite que a criança navegue e se adapte à realidade, medindo-a com as suas referências culturais, auxiliando a viver na realidade, a qual pode ser muito dolorosa para ela.

6 A título de desfecho

O ato de brincar observado e compreendido durante as refeições na escola, seja na merenda ou no lanche, revelou principalmente um brincar criativo, impulsionado pela curiosidade, experimentação e pelas trocas e interações sociais entre os pares. Brincar com a comida ou com o espaço onde ela está, embora possa parecer ousado, mostrou-se uma forma das crianças tensionarem e explorarem saberes sobre os alimentos, utilizando esse brincar como uma maneira de se aproximar e se organizar junto aos seus colegas.

A tradicional admoestação "não brinque com a comida!" reflete a importância de respeitar os alimentos, especialmente em um país onde a fome e a insegurança alimentar fazem parte do cotidiano de muitos brasileiros. No entanto, a observação feita neste estudo indica que as crianças não brincavam com a comida para desperdiçá-la, mas sim como um meio de conhecê-la e de interagir com o ambiente à sua volta.

Portanto, o brincar manifestado durante as refeições não se limitou a um momento de alimentação, mas também se tornou uma oportunidade para a curiosidade, exploração e interação com o ambiente. Ao mesmo tempo que esse contexto previa a nutrição das crianças, ele também proporcionava, como parte integrante da rotina da turma, um espaço para o brincar espontâneo, que se manifestou de maneira semelhante em outros momentos do dia. A exploração lúdica durante as refeições evidencia a importância de se reconhecer o brincar como uma forma legítima de aprendizagem e socialização, mesmo em situações que, à primeira vista, parecem distantes do universo lúdico infantil.

Assim, este estudo evidencia que o brincar na merenda e em outros momentos rotineiros da escola é uma prática rica e complexa, que vai além de seu caráter instrumental, funcionando como forma de experimentação, interação e expressão para as crianças. Desse modo, entender e valorizar essas manifestações lúdicas é essencial para promover uma educação que reconheça e respeite a cultura infantil em seus aspectos sociais e existenciais da criança.

Referências

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 18^a ed., 2013.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.
- BARRETO, M. E. S. **Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de educação infantil**: um estudo etnográfico em sociologia da infância. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2013.

BERLEZE, Daniele Jacobi et al. **O brincar-e-se-movimentar: a linguagem da criança.** 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006

CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O fazer experiência do ser-criança: Entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 117-129.

CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O fazer experiência do ser-criança: Entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 117-129.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. A. **We're friends, right?: Inside kids' culture.** Joseph Henry Press, 2003.

COSTA, A. R. **Brincar e Se-Movimentar: o que as crianças querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas.** Curitiba, Appris, 2017.

CUNHA, A. C. T. N.; KUNZ, E. A criança e o brincar como obra de arte: o sentindo de um esclarecimento. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 71-82.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8ª ed. Cortez editora, 2017.

KUHN, R. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Corpoconsciência**, p. 94-108, 2016.

KUHN, R. *et al.* Liberdade para brincar e se-movimentar na educação infantil: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324594-e324594, 2021.

KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.13-37.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

SARMENTO, M. J. *et al.* As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SOUZA, C. A.; KUNZ, E. A curiosidade da criança: Quem fomenta? In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.103-117.

STAVISKI, G.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: O Se-Movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 39-70.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959

ⁱ **Lucas Vargas Bozzato**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8876-4042>

Universidade Federal de Pelotas

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) na linha de Teoria e Prática pedagógica na escola na condição de Bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Coleta de dados, análise e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1257476438797066>

E-mail: lucasbozzato2@gmail.com

ⁱⁱ **Andrize Ramires Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6020-8722>

Universidade Federal de Santa Catarina

Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/MEN) e coordenadora do LEPGIC (Laboratório de Estudos Pesquisa em Ginásticas, Infâncias e Crianças).

Contribuição de autoria: Orientação, revisão e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235035547859308>

E-mail: andrize.costa@gmail.com