



GABRIEL SANTOS BOM SUCESSO

**O CURRÍCULO E O BRINCAR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTOS

2025

GABRIEL SANTOS BOM SUCESSO

**O CURRÍCULO E O BRINCAR ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentados ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador(a): Dra. Mariângela Camba.

SANTOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S942c SUCESSO, Gabriel Santos Bom

O Currículo e o Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental/ Gabriel Santos Bom Sucesso. Santos, SP:2025.

212 f.

Orientadora: Professora Dr.^a Mariângela Camba.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2025.

1.Currículo 2. Brincar 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
4.Projeto Político Pedagógico.

CDD:370

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária - Unimes

Título em inglês: The Curriculum and Play in the Early Years of Elementary School

Keywords: • Curriculum

• Play

• Early Years of Elementary Education

• Political-Pedagogical Project

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof. Dr. Michel da Costa – UNIMES

Prof. Dr. Pedro Paulo de Mello e Souza Lima – UNISANTOS

Prof^a. Dr.^a Mariângela Camba – UNIMES

Data da defesa: **27/08/2025**

A Dissertação de Mestrado intitulada “O Currículo e o Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e o Produto Educacional “Contribuições Para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político Pedagógico” de Gabriel Santos Bom Sucesso foram apresentados e aprovados em 27/08/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profa. Dra. Mariângela Camba - UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	Documento assinado digitalmente MARIANGELA CAMBA Data: 10/05/2025 17:32:15-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Prof. Dr. Michel da Costa - UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	Documento assinado digitalmente MICHEL DA COSTA Data: 08/05/2025 20:48:04-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Prof. Pedro Paulo de Mello e Souza Lima — UNISANTOS	(x) Aprovado () Reprovado	Documento assinado digitalmente PEDRO PAULO DE MELLO E SOUZA LIMA Data: 08/05/2025 19:35:24-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(x) Aprovado(a) () Reprovado(a)
Documento assinado digitalmente
MARIANGELA CAMBA
Data: 10/05/2025 17:37:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Mariângela Camba

Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Gestão da Educação: Políticas Educacionais, Currículo, Avaliação e Formação Docente

Macroprojeto: Gestão e Políticas Públicas do Ensino Fundamental

Data da defesa: 27/08/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu Criador, e a Jesus Cristo, meu Salvador. Dedico também aos meus pais Antônio Carlos e Rosa, à minha esposa Helen e aos meus filhos Pérola e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois no início de minha trajetória, marcados por adversidades e escassa esperança, conheci o artífice capaz de construir rios no ermo. Nele encontrei forças para transcender as barreiras sociais, emocionais e estruturais ao longo de minha jornada.

Agradeço à minha professora e orientadora, Dra. Mariângela Camba, profissional de notável competência e de grande generosidade humana. Foi um privilégio e uma honra estar tão próximo de sua orientação neste tempo de mestrado. Sua escuta atenta, seu olhar sensível para a prática pedagógica e sua dedicação constante foram fontes de inspiração e crescimento, não apenas em minha formação acadêmica e profissional, mas também no meu desenvolvimento pessoal. Levo comigo os ensinamentos e o exemplo de ética, compromisso e humanidade que pude vivenciar ao seu lado.

Agradeço aos meus pais, que, mesmo com tantas limitações, me ajudaram e me apoiaram, cada um à sua maneira, transmitindo valores que fundamentam meu percurso de vida.

À minha esposa, Helen, minha companheira de jornada, agradeço por toda a ajuda, paciência e compreensão, e por cuidar com tanto amor de nossos filhos, Pérola e Miguel. Sua presença e parceria foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa. Aos meus filhos, agradeço pelo brilho nos olhos, pelos sorrisos, abraços e por cada momento compartilhado, que têm sido alimento emocional e motivação constante para me tornar uma versão cada vez melhor de mim mesmo.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Michel e Prof. Dr. Pedro, pelas valiosas contribuições e reflexões apresentadas na qualificação, que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho. Suas considerações ampliaram meu olhar e enriqueceram a construção dessa dissertação.

Agradeço aos colegas do mestrado, pelas trocas, aprendizados e pelo companheirismo ao longo da caminhada acadêmica, momentos que deixaram este percurso mais leve e significativo.

Aos professores do programa, registro minha sincera gratidão pelas aulas, orientações e diálogos, que ultrapassaram os limites da sala de aula, estendendo-se aos encontros nos corredores e às conversas enriquecedoras. Em especial, agradeço à Profa. Dra. Irene, Profa. Dra. Elisete, Prof. Dr. Thiago, Profa. Dra. Juliana e Prof. Dr. Gerson, por suas contribuições que tanto acrescentaram à minha formação.

A todos e a cada um que, direta ou indiretamente, colaborou para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

“O brincar é mais antigo do que a cultura, pois a cultura, mesmo que sempre pressuponha a sociedade humana, não pressupõe o brincar; o brincar está presente em toda a vida.”

Johan. Homo Ludens Huizinga 1971

BOM SUCESSO, Gabriel Santos. O Currículo e o Brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2025. 215 fl. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, tem como objetivo contribuir para a valorização do brincar no currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentada em aportes teóricos de autores como Vygotsky (1988), Kishimoto (2019), Kramer (2007), Huizinga (1971), Arroyo (2013), Sacristán (2000), Silva (2004), entre outros, e ancorada em políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Paulista, a pesquisa integra fundamentação teórica, investigação empírica e proposição prática. O estudo, de abordagem qualitativa, envolveu grupos focais com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, uma intervenção pedagógica com atividades fundamentadas no brincar e a análise de dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008). A pesquisa evidenciou potencialidades geradas pela presença do brincar no currículo e fragilidades decorrentes de sua ausência, além de revelar percepções e contribuições das crianças para a construção de propostas pedagógicas mais significativas. Como culminância, foi elaborado e validado um Produto Educacional do tipo Guia de Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no PPP, destinado a subsidiar processos formativos e à revisão participativa dos documentos curriculares. Espera-se que este trabalho contribua para a construção de currículos mais democráticos, humanizadores e respeitosos às crianças e às culturas da infância.

Palavras-chave: Currículo; Brincar; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto Político-Pedagógico.

BOM SUCESSO, Gabriel Santos. O Currículo e o Brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2025. 211 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Degree in Teaching Practices in Elementary Education, aims to contribute to the enhancement of play as a structuring axis of the curriculum and the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Early Years of Elementary Education. Grounded in theoretical contributions from authors such as Vygotsky (1988), Kishimoto (2019), Kramer (2007), Huizinga (1971), Arroyo (2013), Sacristán (2000), Silva (2004), among others, and aligned with educational policies such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) and the Currículo Paulista, the research integrates theoretical foundation, empirical investigation, and practical proposition. Employing a qualitative approach, the study involved focus groups with first-year Elementary students, a pedagogical intervention with interdisciplinary activities based on play, and data analysis through the Content Analysis technique (Bardin, 2011; Franco, 2008). The research revealed strengths and weaknesses regarding the presence of play within the curriculum, as well as the perceptions and contributions of children to the construction of more meaningful pedagogical proposals. As a culmination, the Educational Product Contributions Guide for the enhancement of play in the curriculum and PPP was developed and validated, aimed at supporting training processes and the participatory revision of curricular documents. It is hoped that this work will contribute to the construction of more democratic, humanizing curricula that respect childhood cultures.

Keywords: Play: Curriculum, Play, Early Years of Elementary Education; Political-Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico Ocorrência da Palavra 'Brincar' na BNCC: Comparativo entre a Educação Infantil e os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental	38
Figura 2 - Gráfico Taxa de Fecundidade	41
Figura 3 – Localização da escola próximo à rodovia	72
Figura 4 - Playground da escola	73
Figura 5 - Quadra Coberta	73
Figura 6 – Quintal da escola	74
Figura 7 – Horta no fundo da escola	74
Figura 8 – Grupo Focal com as crianças do 1º ano	77
Figura 9 – Primeiro grupo focal	77
Figura 10 – Desafio 1	78
Figura 11 - Desafio 2.....	79
Figura 12 – Desafio 3	79
Figura 13 – Desafio 4	80
Figura 14 - Desafio 5	81
Figura 15 – Imagens para desafio 5	82
Figura 16 – Assistindo vídeo sobre Quilombo	82
Figura 17 – Imagens dos tickets dos prêmios	83
Figura 18 – Prêmio de utilizar telescópio	84
Figura 19 – Crianças que participaram da atividade	84
Figura 20 - Idade de ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental: Brasil e Finlândia, mostram diferenças significativas no início da idade escolar obrigatória ..	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico feito na plataforma de Teses e Dissertações da Capes	17
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Escola Estadual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares da Educação

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEB II - Professor de Educação Básica II

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

U.E. – Unidade de Ensino

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. MEMORIAL	25
3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
3.1 Percurso histórico: A criança e a escola.....	31
3.2 A amplitude do brincar: a brincadeira, o brinquedo e o jogo.....	35
3.3 Brincadeira como Estratégia para Potencializar a Aprendizagem	37
3.3.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Brincar	41
3.4. A Criança Depois do Portão da Escola	43
4. O CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES PARA O BRINCAR NOS ANOS INICIAIS.....	49
4.1 O currículo como construção histórica e social.....	50
4.2 As principais tipologias curriculares	52
4.2.1 Currículo tradicional	53
4.3.2 Currículo crítico	60
4.3.3 Currículo pós-crítico	62
4.3.4 Currículo oculto	63
4.5 A criança e o currículo como território em disputa.....	65
4.6 Currículo, poder e transformação social.....	67
4.7 O Currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	69
5. PERCURSO METODOLÓGICO	73
5.1 Delineamento	73
5.2 Contexto de realização da pesquisa.....	74
5.2.1 Participantes.....	78
5.3 Intervenção pedagógica e o procedimento de coleta de dados	78
5.4 Procedimento de análise de dados.....	88
6. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	90
6.1 Transcrição do grupo focal	90
6.1.2 Transcrição Grupo Focal: Dia 1.....	91
6.1.3 Transcrição Grupo Focal: Dia 2.....	95
6.2 Análise de dados.....	100
6.2.1 Brincar no cotidiano escolar: tempos, espaços e restrições.....	101
6.2.2 Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica: desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	106

6.2.3 A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo ..	114
7. PRODUTO EDUCACIONAL.....	121
7.1 Validação do Produto Educacional	186
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL- TAI	204
.....	205
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) <i>ONLINE</i> OU EM AMBIENTE VIRTUAL	207
ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	210

1. INTRODUÇÃO

O brincar, enquanto expressão própria da infância e linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança, tem sido reconhecido como direito e como dimensão essencial da educação (Brasil, 1990; Brasil, 2017; Kishimoto, 2011). No entanto, apesar dos avanços normativos e pedagógicos, ainda se observam tensões e desafios na efetiva valorização do brincar no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto do 1º ano, marcado pela transição da Educação Infantil e pela introdução de práticas mais formalizadas de ensino (Rossetti-Ferreira Et Al., 2004; Kramer, 2005; Vygotsky, 1998).

Esta percepção foi se consolidando ao longo de minha trajetória profissional como professor da Educação Básica, com experiência tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Ao atuar diretamente com crianças do 1º ano, pude constatar as dificuldades enfrentadas por muitos professores na articulação entre o brincar e as demandas curriculares, bem como o impacto que a redução dos tempos e espaços de brincar provoca no cotidiano escolar das crianças. Essa inquietação prática motivou a presente pesquisa, que busca contribuir para o debate e para a construção de caminhos que integrem o brincar ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O brincar é reconhecido como direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990) e como eixo estruturante das propostas pedagógicas ao lado das experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo Paulista para crianças do ciclo da Educação Infantil. Diversos estudos apontam que o brincar promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças (Vygotsky, 1998; Kishimoto, 2011; Sarmento, 2005; Corsaro, 2011), sendo caminho legítimo para a construção de conhecimentos e para o exercício da cidadania.

No entanto, a efetiva presença do brincar no currículo do Ensino Fundamental de nove anos, e em especial no 1º ano, ainda enfrenta barreiras históricas e culturais (Sacristán, 2000; Silva, 2004). Muitas práticas escolares permanecem centradas em abordagens instrucionalistas e conteudistas, que tendem a reduzir o

brincar a momentos periféricos ou a tratá-lo como atividade compensatória. Tal lógica ainda reflete o que Freire (1996, p. 65) denomina de educação bancária, na qual “o educador deposita conteúdos no educando, que os recebe, memoriza e repete”, negando a construção dialógica e significativa do conhecimento. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em particular, constitui um momento crítico, no qual as culturas da infância frequentemente se chocam com as expectativas formais de escolarização (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Kramer, 2005).

Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar o currículo e o PPP das escolas, de modo a assegurar que o brincar seja valorizado e integrado efetivamente ao cotidiano escolar. Isso exige, além de mudanças nas práticas pedagógicas, um movimento reflexivo que envolva gestores, professores e as próprias crianças, reconhecendo seus saberes, vozes e direitos no processo de construção curricular.

Com o objetivo de situar esta pesquisa no contexto da produção acadêmica recente, foi realizado um mapeamento sistemático da literatura, delimitado ao período de 2019 a 2023, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi orientada pelos seguintes descritores e palavras-chave, incluindo variações próximas: 'O brincar no Ensino Fundamental (O brincar na Educação Básica)', 'O Currículo e o Brincar (O currículo e o lúdico)', 'O brincar e o ensino (O brincar e a aprendizagem)' e 'O brincar no Projeto Político-Pedagógico (O brincar no PPP)'.

O levantamento visou identificar dissertações que abordassem a temática da valorização do brincar no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial no 1º ano, e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com as políticas educacionais vigentes. O Quadro 1 a seguir apresenta a sistematização das dissertações encontradas.

Quadro 1- Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico feito na plataforma de Teses e Dissertações da Capes

nº	Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo de Documento

1	A Nau do Século XXI: O Brinquedista no Espaço do Brincar	Viana, Luciana Carla Limda da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	2019	Dissertação
2	Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma comunidade de aprendizagem	SOUZA, Taísa Resende	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2019	Tese
3	Construir e brincar com jogos de regras: relações entre os processos de imaginação e conceitualização no ensino fundamental	SILVA, Patrícia Lopes dal	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2019	Tese
4	Quando e onde se brinca no primeiro ano? um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral	Tattaro, Ana Carolina	Universidade Estadual Paulista	2019	Dissertação
5	Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças	Silva, Leandro Veloso	Universidade Federal de Minas Gerais	2020	Tese

6	Formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: em busca do brincar	SILVA, Tamyris Caroline da	Universidade Federal do Paraná	2020	Tese
7	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Nois, Letícia Joia de	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2021	Dissertação
8	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de natal	Dantas, Karluza Araújo Moreiral	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2021	Dissertação
9	Atuação dos brincantes na constituição de políticas de infância no município de belo horizonte: as culturas populares e o lazer como possibilidade genuína de expressão dos sujeitos	Lima, Rodrigo Soares	Universidade Federal de Minas Gerais	2022	Dissertação
10	Corpos em transe na escola: sentidos e significados do brincar na adolescência	Sales, Rosimar Moura Americano	Universidade Federal de São João del-Rei	2022	Dissertação
11	Brincar na educação análise de práticas	Dada, Tais Cristina De Assis	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2023	Dissertação

	brincantes no ensino fundamental				
12	Infância contemporânea: análises sobre a relação entre cultura digital, cultura lúdica infantil e conhecimento docente	Indalécio, Anderson Bençal	Universidade Federal de São Carlos	2023	Tese
13	A criança, o brincar, o parque poéticas na relação lazer e aprendizagem	Pena, Gustavo Eleutério	Universidade Federal de Minas Gerais	2023	Dissertação
14	Infância contemporânea: análises sobre a relação entre cultura digital, cultura lúdica infantil e conhecimento docente	Indalécio, Anderson Bençal	Universidade Federal de São Carlos	2023	Tese

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (ano: 2024)

Dentre as dissertações mapeadas, seis trabalhos destacaram-se por apresentarem maior aderência temática à proposta desta pesquisa, seja pelo foco no brincar como eixo do currículo, seja pela abordagem da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou ainda pela análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como espaço de valorização do brincar.

O estudo de Nois (2022) apresenta importante contribuição ao investigar as práticas de brincar no 1º ano do Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de superar uma visão fragmentada do brincar e de integrá-lo às práticas pedagógicas cotidianas. Sua abordagem metodológica, centrada na escuta das crianças e na observação das práticas escolares, dialoga diretamente com o percurso desta pesquisa e com a proposta de construção de um currículo mais sensível às culturas da infância.

Dada (2021) aprofunda a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um aspecto central também discutido neste estudo. Sua análise das tensões e desafios vivenciados nesse processo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a continuidade das experiências infantis e que reconheçam o brincar como linguagem legítima no contexto dos Anos Iniciais. A abordagem da autora fortalece a concepção de currículo em movimento e dialoga com os princípios que orientaram a construção do Produto Educacional aqui proposto.

Na mesma direção, Tattaro (2020) enfatiza a articulação entre o brincar e os direitos da criança, destacando a importância da escuta das crianças na elaboração de propostas pedagógicas. Sua defesa de um currículo que incorpore as perspectivas infantis converge com os pressupostos desta dissertação, especialmente na valorização das vozes das crianças como elementos constitutivos do Produto Educacional.

O trabalho de Souza (2019) contribui de maneira significativa para a compreensão do brincar como uma experiência que ultrapassa o simples lazer e se configura como um espaço de formação integral. A autora destaca que, por meio da brincadeira, a criança “pode experimentar novas formas de estar no mundo”, mobilizando a criatividade, a imaginação e a construção de sentidos sobre si mesma e sobre o meio em que vive (Souza, 2019, p. 33). Essa perspectiva reforça que o brincar é também um campo de desenvolvimento de recursos cognitivos, afetivos e sociais, permitindo a tomada de decisões, a resolução de conflitos e a expressão do potencial criativo. Inserido no contexto escolar, o brincar possibilita um ambiente mais descontraído e significativo, em que educadores e alunos constroem novas formas de aprender e ensinar. Tal entendimento fundamenta a proposta deste Produto Educacional, que busca favorecer a incorporação do brincar às práticas pedagógicas e aos documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de modo que o direito de brincar seja efetivamente reconhecido como dimensão estruturante do currículo e da cultura escolar.

Esses estudos, em seu conjunto, reforçam a pertinência e a atualidade do tema desta pesquisa, ao mesmo tempo em que evidenciam lacunas e possibilidades de aprofundamento, especialmente no que se refere à articulação entre práticas pedagógicas, políticas educacionais e escuta das crianças. A presente dissertação

busca contribuir nesse sentido, ao propor um Produto Educacional que dialogue com essas dimensões e que incentive a construção de um currículo mais democrático, humanizador e sensível às infâncias. Essa perspectiva foi incorporada de modo estruturante na elaboração do Produto, que busca oferecer subsídios concretos e fundamentados para que o brincar seja efetivamente integrado ao planejamento curricular e ao PPP.

A presente pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a valorização do brincar como eixo estruturante do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da elaboração e validação de um Produto Educacional que promova práticas pedagógicas significativas e respeitosas dos direitos da infância. Para alcançar tal propósito, buscou-se analisar as contribuições da literatura especializada e das políticas educacionais vigentes acerca do currículo, do brincar e do desenvolvimento integral da criança; investigar as percepções e experiências das crianças em relação ao brincar no contexto escolar, identificando potencialidades e fragilidades que pudessem subsidiar práticas pedagógicas e a construção curricular e elaborar um Produto Educacional do tipo Guia de Contribuições, destinado a oferecer orientações e subsídios para a valorização do brincar no currículo e no PPP, articulando teoria, prática e a escuta ativa das crianças.

Estruturada em seis capítulos, esta dissertação busca articular fundamentação teórica, investigação empírica e proposição de um Produto Educacional voltado à valorização do brincar no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Introdução apresenta o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, situando-o no contexto das políticas educacionais e da produção acadêmica recente.

O Capítulo 2, intitulado “A importância do brincar para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Arroyo (2013), Kishimoto (2019), Vygotsky (1988), Kramer (2007), Huizinga (1971), entre outros, para discutir as concepções contemporâneas de brincar, sua centralidade no desenvolvimento infantil e sua legitimação como direito da criança e linguagem pedagógica. O Capítulo 3, O currículo escolar: concepções, disputas e implicações para o brincar nos Anos Iniciais, aprofunda o debate curricular com base

em Sacristán (2000), Silva (2004), Apple (2006), Libâneo (2013), Arroyo (2013), entre outros, analisando o currículo como prática social, território de disputa e espaço potencial de integração do brincar.

O Capítulo 4 descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados, realizados em grupos focais de crianças do 1º ano e com intervenção pedagógica por meio de atividades fundamentadas no brincar, integradas ao currículo, com referencial metodológica em Bardin (2011), Franco (2008), Gatti (2011).

O Capítulo 5 apresenta a análise dos dados, organizada em três categorias temáticas que emergiram da escuta das crianças e da análise de conteúdo: (1) Brincar no cotidiano escolar: tempos, espaços e restrições; (2) Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica; (3) A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo. A análise dialoga com referenciais teóricos que reconhecem as crianças como sujeitos epistêmicos e protagonistas do processo educativo (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011; Rinaldi, 2012), e com autores que discutem o currículo como prática social e espaço de disputa (Arroyo, 2013; Sacristán, 2000; Apple, 2006), além de contribuições específicas sobre o brincar e a formação docente (Kishimoto, 2019; Kramer, 2007; Pimenta, 1999).

Por fim, o Capítulo 6 detalha o Produto Educacional: Guia de Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no PPP, sua construção, aplicação e validação, evidenciando sua articulação com os princípios da BNCC, do Currículo Paulista e das culturas da infância. As Considerações Finais sintetizam as contribuições do estudo e indicam possibilidades de aprofundamento e continuidade da pesquisa.

Diante da relevância do tema e das lacunas identificadas na literatura e nas práticas escolares, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma abordagem curricular que reconheça o brincar como direito da criança e como prática pedagógica essencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular fundamentação teórica, investigação empírica e proposição de um Produto Educacional, espera-se que este trabalho possa subsidiar processos formativos e reflexivos nas escolas, contribuindo para a construção de currículos e de Projetos

Político-Pedagógicos mais democráticos, humanizadores e sensíveis às culturas da infância. Os capítulos que se seguem apresentam o percurso desenvolvido nesta pesquisa e os elementos que fundamentaram a elaboração do Guia de Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no PPP.

2. MEMORIAL

Nasci em 1986, filho de Dona Rosa e seu Antônio. Minha mãe, em seu primeiro trabalho, utilizava um martelo e pregos para construir caixotes de feira. Ela, que iniciou sua jornada profissional em um labor árduo e humilde, foi por muito tempo empregada doméstica. Lembro-me de que frequentemente nos levava, a mim e a meus irmãos, para acompanhá-la nas faxinas que realizava como diarista. Na memória afetiva, ainda ecoa o esforço de minha mãe ao estudar e ser aprovada em um concurso público para o cargo de secretária de escola, função que exerceu até sua aposentadoria. Em sua trajetória, minha mãe concluiu o ensino médio, mas viu suas oportunidades limitadas, impossibilitada de prosseguir com seus estudos devido a diversas circunstâncias da vida.

Meu pai, natural de Ubatuba e descendente de caiçaras, começou a trabalhar aos 7 anos como engraxate nas ruas do porto de Santos, e essa atividade sempre se sobrepôs aos seus estudos, levando-o a interromper sua trajetória educacional e não conseguir completar a 5ª série, seguindo sua jornada profissional na construção civil até a velhice.

Diante dessas realidades, meus pais, apesar das dificuldades, sempre nos encorajaram, a mim e a meus irmãos, a seguir o caminho do aprendizado, com a esperança de que pudéssemos ir além dos limites que eles próprios enfrentaram. Para eles, o estudo era uma porta para horizontes mais amplos, um legado de superação e possibilidades.

Quanto a mim, não demorou para que a vida me conduzisse ao conhecimento do curso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM, que, além de oferecer uma formação técnica, também fornecia um auxílio financeiro por meio de uma bolsa no valor de um salário-mínimo aos estudantes. Naquela época, com quase dezesseis anos e já trabalhando como ambulante na praia desde os quatorze, vi nesse curso duas oportunidades: uma formação profissional e uma possibilidade de contribuir financeiramente com minha família. Ao ingressar naquela instituição de ensino, minha trajetória educacional tomava um novo rumo, que me marcaria para sempre.

Em 2002, fui aprovado no processo seletivo e ingressei no curso de caráter integral, com duração de três anos. Para mim, aquele espaço representou um ambiente de aprofundamento interior e de descoberta da minha vocação docente. Mesmo sendo muito jovem, sentia-me reconhecido como um colega em formação, sendo preparado com dedicação para um ofício que, desde o princípio, mostrava-se imbuído de um significado nobre e consistente.

No curso, dediquei-me integralmente aos estudos, sendo formado em diversas perspectivas, com componentes curriculares como ética, didática e sociologia, que não eram comuns aos cursos de nível médio da época.

Um ponto crucial em minha trajetória docente foi o desenvolvimento de minha comunicação. Naquele tempo, “o tímido ambulante de praia”, que antes se retraía nas sombras da timidez, passou a se conectar de maneira participativa com a educação, tornando-se sujeito ativo de sua própria formação. Nesse ambiente, tive o privilégio de participar de diversos tipos de trabalhos em grupo, seminários e apresentações em teatros e em anfiteatros.

Após o estágio e a conclusão do curso Normal (Magistério), iniciei minha carreira docente aos 18 anos na rede pública do estado de São Paulo. No mesmo ano, prestei vestibular e ingressei no curso de Licenciatura em Matemática.

Durante a graduação, fui contemplado com uma bolsa de estudos vinculada ao Programa Escola da Família, do governo do estado de São Paulo, no qual os universitários atuavam em escolas estaduais aos finais de semana, com o objetivo de ampliar o capital cultural local, recebendo como contrapartida a bolsa de estudos na universidade.

Antes mesmo de concluir o curso de Licenciatura em Matemática, já atuava como Professor de Educação Básica II (PEB II), por meio de portarias da rede estadual, como professor estudante universitário.

Após alguns anos estudando para concursos, fui consolidando minhas concepções pedagógicas. Lembro-me do fascínio ao estudar autores como Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Emília Ferreiro, Terezinha Rios, o que me

motivou a cursar Pedagogia, encantado com a profundidade das reflexões dessas obras.

Embora sempre tivesse maior facilidade com a área das Ciências Exatas, minha vida mergulhava ainda mais fundo área das Ciências Humanas, por meio de concepções pedagógicas que me atraíam cada vez mais para a leitura e os estudos de grandes pensadores da educação. Como consequência, prestei inúmeros concursos públicos e processos seletivos, que me proporcionaram, ao longo de 20 anos de carreira no magistério, a experiência em três redes públicas de ensino: duas redes municipais, nas cidades de Bertioga e São Sebastião, e a rede de ensino do governo do estado de São Paulo. Nesse período, lecionei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Esses espaços não se tornaram apenas ambientes de trabalho, mas também de aprendizado mútuo, compartilhado com alunos, gestores e colegas educadores, que enriqueceram e enriquecem minha jornada diariamente.

Em 2022, decidi dar continuidade aos meus estudos, inscrevendo-me no curso de Mestrado Profissional da UNIMES. Naquele momento, eu ocupava o cargo público de Supervisor de Ensino no município de Bertioga, e minha busca era por pesquisar temas pertinentes à gestão educacional.

Pouco tempo depois, ao ser aprovado em um novo concurso público, me deparei com novas oportunidades profissionais que me possibilitariam dar continuidade à carreira acadêmica. Assim, exonerei-me do cargo de Supervisor de Ensino de Bertioga e assumi o cargo de docente na rede municipal de São Sebastião, onde atualmente trabalho e onde desenvolvi esta pesquisa.

Reconhecendo a importância da aderência entre a prática do pesquisador e o tema da pesquisa no mestrado profissional, propus uma pesquisa que há tempos tinha profundo significado para mim: “O currículo e o brincar para as crianças do Ensino Fundamental”.

Sobre esse tema, cabe contextualizar que, ao longo de minha carreira no magistério, por diversas vezes atuei em um turno como professor da Educação Infantil e, no turno oposto, como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre minha prática e minhas vivências em ambos os segmentos, pude observar o brincar muito mais presente da Educação Infantil. Em contraste, no ensino fundamental, nas instituições pelas quais passei, as propostas de trabalho escolar pouco evidenciavam o brincar, mesmo nos anos iniciais, relegando, de modo geral, essa atribuição às aulas do componente curricular de Educação Física, conforme também se configura na BNCC.

Esse contraste entre a etapa da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental suscitou em mim muitas reflexões sobre o quanto as crianças poderiam se beneficiar do brincar, eixo estruturante da Educação Infantil, se este também ocupasse um lugar de relevância no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Minha pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Sebastião-SP, unidade de ensino da qual faço parte há dois anos. Este percurso me permitiu aprofundar reflexões sobre o brincar no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e reforçou minha consciência de que sou um aprendiz contínuo, em constante busca de novos saberes para aprimorar minha prática e meu entendimento dos processos de aprendizagem.

Espero que este material ofereça subsídios para potencializar o brincar e promova práticas educativas mais alinhadas às necessidades e ao desenvolvimento integral das crianças. Sinto-me grato por esta oportunidade de ampliar meu olhar, aprender com colegas e contribuir, ainda que modestamente, para uma educação mais inclusiva e transformadora

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A infância, em sua complexidade e riqueza, constitui uma fase singular do desenvolvimento humano e merece ser reconhecida, compreendida e respeitada nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, Kramer (2007, p. 20) afirma:

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

Essa visão reforça a necessidade de reconhecer o brincar como linguagem legítima e estruturante da infância. Para Winnicott (1975, p. 51), “o brincar configura-se como uma área intermediária de experiência entre a realidade interna e o mundo compartilhado com os outros”, permitindo à criança expressar sentimentos, elaborar experiências e construir significados. Ao considerá-lo como direito e instrumento de mediação do desenvolvimento, compreende-se sua centralidade na constituição subjetiva e nas relações com o ambiente.

Este capítulo tem como objetivo discutir a centralidade do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando sua relevância histórica, cultural e pedagógica.

Para tanto, serão apresentados quatro eixos articuladores: o percurso histórico da criança e da escola, as múltiplas dimensões do brincar (brinquedo, brincadeira e jogo), as brincadeiras como estratégias de aprendizagem e, por fim, a forma como a escola acolhe, ou exclui a criança em sua entrada no ambiente formal. A análise será guiada por pressupostos teóricos que compreendem o brincar como direito, como linguagem da infância e como instrumento de mediação do desenvolvimento e da aprendizagem, contribuindo para a reflexão crítica sobre práticas escolares que ainda resistem à valorização da ludicidade.

As Diretrizes Curriculares Específicas para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010) também reforçam essa visão ao evidenciarem que, após a conclusão da Educação Infantil, a continuidade do processo educativo requer um currículo que valorize as contribuições dessa etapa anterior.

Nesse sentido, defendem a manutenção de uma abordagem lúdica para crianças de seis a dez anos, com o objetivo de tornar as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras, promovendo a participação ativa dos estudantes e respeitando as especificidades da infância.

A educação, enquanto processo formativo e social, compromete-se com o desenvolvimento de múltiplas competências que constituem o sujeito em sua integralidade, respeitando especificidades e subjetividades no contexto da complexa vida em sociedade. Contudo, no âmbito do currículo e das propostas pedagógicas, persistem resistências, como a visão utilitarista da aprendizagem e a ênfase excessiva em conteúdos formais, que relegam o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental a um *limbo pedagógico*¹. Nesse contexto, o documento Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2004) apresenta diretrizes que indicam a importância de um currículo integrado e sensível à integralidade da criança:

[...] deve promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...] (Brasil, 2004, p. 14).

De modo semelhante, o documento *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos* (Brasil, 2007) reforça a relevância do brincar nas práticas educativas, alertando para o fato de que, embora a brincadeira seja reconhecida como fundamental ao desenvolvimento infantil, muitas vezes ela é subestimada ou desconsiderada nos ambientes escolares. Ainda é comum encontrar, na cultura escolar, a compreensão de que o brincar ocupa um lugar oposto ao do trabalho e da aprendizagem “séria”. Essa visão reducionista deslegitima o

¹ O termo "limbo pedagógico" é de autoria própria e foi cunhado para designar um espaço onde o brincar, embora não esteja completamente reprimido, encontra-se em uma situação ambígua, marcada pela ausência de intencionalidades claras e de uma direção pedagógica explícita. O termo "limbo", conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), pode ser entendido como "estado de suspensão, incerteza ou espera indefinida".

potencial formativo da ludicidade, entendendo-a como mero entretenimento, desvinculada dos objetivos educacionais.

Em contraste, a brincadeira deve ser compreendida como uma prática pedagógica essencial, por meio da qual as crianças constroem sentidos, interagem, experimentam e elaboram compreensões sobre o mundo que as cerca. Ela contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, atuando como linguagem da infância e meio de expressão das experiências vividas. Nesse sentido, Vygotsky (1978) enfatiza:

A brincadeira é um momento de grande desenvolvimento, pois ela proporciona à criança a possibilidade de viver em uma realidade social mais complexa e, com isso, de desenvolver habilidades cognitivas superiores (Vygotsky, 1978, p. 110).

Dessa forma, o reconhecimento do brincar como uma atividade legítima e estruturante no contexto escolar é fundamental para a construção de uma proposta pedagógica que respeite e valorize a infância em suas singularidades. Incorporar o brincar no currículo não é apenas uma estratégia metodológica, mas um posicionamento político e ético em defesa do direito da criança de aprender sendo criança, por meio da imaginação, da interação e da criatividade.

3.1 Percurso histórico: A criança e a escola

A centralidade do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige uma reflexão sobre a construção histórica da infância e do papel que a escola atribuiu às crianças ao longo do tempo. Este tópico busca traçar um panorama das transformações sociais, culturais e pedagógicas que influenciaram as concepções de infância e as práticas escolares, evidenciando como essas mudanças impactaram o reconhecimento do brincar como linguagem legítima da criança.

Compreender o brincar como possibilidade legítima de aprendizagem implica reconhecer seu valor como estratégia pedagógica. Essa compreensão, contudo, está vinculada às concepções históricas e sociais sobre a infância, que vêm se transformando ao longo do tempo.

Antes do século XVI, a noção de infância tal como a concebemos hoje era inexistente. Durante séculos, as crianças eram vistas como “pequenos adultos”, sem um universo simbólico ou necessidades próprias. A análise histórica proposta por

Philippe Ariès (2017) revela que, por longo período, o cotidiano infantil era modelado pelos padrões de vida adulta. Como afirma o autor:

A sociedade medieval não conhecia a infância como um sentimento particular. Esta não existia, no sentido em que a compreendemos atualmente. [...] tão logo a criança era capaz de dispensar os cuidados da primeira infância, ela passava a viver no mundo dos adultos, compartilhando de suas atividades e modos de vida (Ariès, 2017, p. 14).

Nesse contexto, a infância não era reconhecida como uma etapa distinta do desenvolvimento humano. Crianças trabalhavam, conviviam socialmente e até mesmo participavam de festividades em ambientes essencialmente adultos. A ausência de uma percepção das especificidades infantis impediu, por muito tempo, a formulação de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos singulares.

Essa construção histórica da infância passou por importantes rupturas a partir do século XVII, quando o valor de um território passou a não se limitar às riquezas naturais, mas a considerar também a força de sua população. Com isso, a infância começou a ser percebida como um período de preparação para o futuro da nação. A preocupação do Estado com a saúde e a educação se intensificou, originando iniciativas voltadas à criação de escolas e hospitais. As crianças, nesse novo cenário, passaram a ser vistas como investimento, uma forma de garantir a força e a estabilidade do Estado moderno.

Já no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a criança era ainda entendida como um ser “menos evoluído”, sendo comuns visões deterministas baseadas na hereditariedade e em pressupostos biológicos. Segundo Ariès (2017), atribuíam-se à constituição biológica a origem de déficits no desenvolvimento, ainda que se reconhecessem algumas influências do ambiente. A inteligência era tida como fator hereditário, e surgiram os primeiros testes de quociente intelectual (Q.I.), que buscavam classificar os alunos como fracos, médios ou fortes. Essas classificações serviam de base para a organização de turmas homogêneas, em uma tentativa de adaptar o ensino às “capacidades naturais” dos estudantes.

Com o tempo, essas ideias passaram a ser questionadas, inclusive no campo da medicina. Médicos e pesquisadores passaram a investigar mais atentamente o ambiente das crianças, o lar, a escola, a cidade, e seus efeitos sobre o

desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Segundo Lima (2023), o médico Arthur Ramos destacou que a maioria das crianças consideradas “anormais” nas escolas, na verdade, não apresentava doenças, mas sim sinais de desajuste social decorrentes de dificuldades familiares.

O ambiente, então, passou a ser reconhecido como um fator determinante no desenvolvimento humano. Rocha (1939, apud Lima, 2023) destaca que os médicos passaram a defender a escolarização precoce como um estímulo ao desenvolvimento. A ida ao jardim de infância, aos quatro anos, era compreendida como positiva: promovia socialização, acesso a brinquedos e jogos planejados, desenvolvimento da linguagem e uma disciplina leve. Contudo, a escola também era vista como um ambiente paradoxal: ao mesmo tempo que promovia hábitos civilizatórios, impunha normas que contrariavam as necessidades do corpo infantil. Segundo Lima (2023), médicos alertavam que a imobilidade corporal exigida pela escola era prejudicial ao crescimento e à saúde, associando-a a problemas como miopia, desvios posturais e infecções.

A crítica pedagógica ganhou força com o movimento da Escola Nova, especialmente a partir da década de 1930. Sob forte influência dos ideais de autores como Dewey, Claparède, Montessori, Decroly e outros, pensadores brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Helena Antipoff passaram a defender uma nova concepção de escola e de infância. Nesse modelo, o professor deveria deixar de ser o único detentor do saber, cedendo espaço à participação ativa da criança. Os ambientes escolares deveriam ser mais abertos, flexíveis e conectados à natureza e à liberdade de movimento. Como aponta Lima (2023):

Nos discursos dos seus protagonistas, além da defesa da escola comum para todos, realçava-se a importância de se proporcionar liberdade às crianças: liberdade de movimento, liberdade de expressão e de experimentação em um ambiente especialmente preparado pelos professores (Lima, 2023, p 65).

Nesse contexto, o brincar e os jogos passaram a ser valorizados como estratégias pedagógicas significativas. Segundo Grillo (2016), os intelectuais escolanovistas consideravam o jogo como recurso didático eficaz para o ensino, por meio de ações livres e lúdicas que tornavam o aprendizado mais significativo. Como explica a autora:

A penetração do jogo na escola como instrumento pedagógico passou a ser defendida a partir dos ideais escolanovistas [...]. Sob a égide de intelectuais da Escola Nova [...], as ideias de Dewey, Claparède, Decroly, Bovet, Ferrière, Montessori, foram veiculadas [...] por intermédio da tradução de livros e artigos, do estabelecimento de decretos e reformas educativas, de conferências e de publicações em revistas da área de Educação (Grillo, 2016, p. 2).

Atualmente, a legislação brasileira reconhece a infância como etapa fundamental do desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) garante o direito à educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, promovendo uma aprendizagem baseada na experiência, na investigação e na ludicidade. Esse entendimento fortalece a concepção de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Diante dos desafios que persistem na escola contemporânea, é necessário repensar o currículo e as práticas pedagógicas à luz das concepções de infância construídas historicamente. Incorporar o brincar como componente central da proposta educativa é garantir o direito da criança de aprender com prazer, criatividade e significado. Como afirma o documento *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos* (Brasil, 2007):

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (Brasil, 2007, p. 34)

No tocante ao Ensino Fundamental, o mesmo documento ressalta que o brincar é da natureza da criança, sendo uma expressão legítima e única da infância. O lúdico, nesse contexto, deve ser um princípio orientador da prática pedagógica, essencial ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Para Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana criadora, marcada pela imaginação e pela fantasia, elementos fundamentais para a constituição da consciência. O autor destaca:

A brincadeira estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. O jogo e as atividades lúdicas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, planejamento e tomada de decisões (Vygotsky, 1987, p. 35).

Durante as brincadeiras, as crianças também desenvolvem competências linguísticas e sociais: ampliam o vocabulário, aprimoram a comunicação e aprendem a ouvir e dialogar. Assim, ao longo do tempo, o brincar, antes marginalizado nas práticas escolares, foi se firmando como uma linguagem fundamental da infância e um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento integral.

3.2 A amplitude do brincar: a brincadeira, o brinquedo e o jogo

A compreensão do brincar em sua totalidade exige uma distinção conceitual entre os termos frequentemente associados a essa prática: brincadeira, brinquedo e jogo. Cada um deles representa uma faceta da experiência lúdica e carrega significados específicos no contexto da infância e do processo educativo. Neste tópico, analisa-se a amplitude do brincar, explorando as relações entre esses elementos e destacando seus potenciais formativos.

O brincar é uma expressão intrínseca ao ser humano, evidenciando-se nas relações sociais ao longo de toda a vida. Em sua concepção primária, o brincar vincula-se à infância e aos saberes próprios desse período. De fato, o brincar deve integrar as rotinas e os ambientes que compõem a vida das crianças. Contudo, ele também ocorre em outras fases da existência humana — na adolescência, na juventude e na vida adulta — embora assuma formas e roupagens diferentes, especialmente por meio dos jogos. Em todos os casos, o brincar mantém como essência a interação, o prazer e a construção de sentidos compartilhados.

Em muitos contextos, o conceito de brincar se articula com três elementos fundamentais: a brincadeira, o brinquedo e o jogo. De acordo com o Dicionário Houaiss, o jogo é definido como “qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo” e como “divertimento ou exercício de crianças em que elas demonstram sua habilidade, destreza ou astúcia”. Para Kishimoto (1998, apud Bueno, 2010), “o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar”.

Os jogos possuem origens diversas e refletem aspectos culturais que são transmitidos de geração em geração. Sua função ultrapassa o simples entretenimento:

permitem às crianças experimentar a convivência com regras, desenvolver habilidades de socialização e viver experiências democráticas. Kishimoto (1993, p. 15) reforça que, “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

No que diz respeito ao brincar e sua relação com os brinquedos, Kishimoto (1994) destaca que o valor da atividade lúdica não está no objeto em si, mas na ação realizada pela criança. O ato de brincar é um processo de criação, transformação e reconstrução, no qual a criança explora o mundo e a si mesma. Como a autora afirma:

[...] placas de madeira podem formar um castelo, uma bicicleta, um carro, sendo que em instantes, tudo pode ser desmanchado e reconstituído, levando a criança a compreender que o mais importante não é uma bonita produção artística e, sim, o envolvimento durante o trabalho, porque o conhecimento está na ação e não nos objetos (Kishimoto, 1994, p. 34).

Carneiro (2012, p. 19) corrobora essa visão ao afirmar que “o brinquedo será entendido como objeto, suporte de brincadeira, seja ela qual for. O brinquedo tem sempre como referencial a criança e sua história está ligada com a história da criança”. Por sua vez, Oliveira (1984, apud Bueno, 2010, p. 25) argumenta que “o brinquedo educativo se autodefine como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas às crianças pelos brinquedos”. Para Bueno (2010), o brinquedo é o suporte da brincadeira, enquanto a brincadeira é a ação da criança ao realizar as regras do jogo, mergulhando na experiência lúdica.

Quanto ao conceito de brincadeira, o Dicionário Houaiss define como sendo o “ato ou efeito de brincar” e “divertimento, em particular entre crianças”. Nallin (2005, p. 13) considera que a brincadeira “é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Complementando essa concepção, Teixeira et al. (2003, p. 234) explicam:

As brincadeiras são fundamentais na vida da criança, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se (...), cria seu mundo, desperta vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela

necessidade que tem de companheiros. Portanto, não permitir brincadeiras será uma violência para o desenvolvimento harmônico das crianças.

Dessa forma, ao compreender a amplitude do brincar e a diversidade de expressões que ele pode assumir, seja como brinquedo, brincadeira ou jogo, reafirma-se sua importância como linguagem da infância e recurso essencial ao desenvolvimento integral. Reconhecer essas formas de manifestação lúdica e suas potencialidades pedagógicas é uma etapa necessária para a construção de propostas educativas mais inclusivas, sensíveis e transformadoras.

3.3 Brincadeira como Estratégia para Potencializar a Aprendizagem

A brincadeira, enquanto uma linguagem da infância, constitui-se como uma das expressões mais autênticas do modo como as crianças percebem e interagem com o mundo. Reconhecer o brincar como estratégia pedagógica é essencial para potencializar aprendizagens significativas, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este tópico busca discutir como a ludicidade pode e deve ser incorporada no cotidiano escolar, valorizando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, em consonância com os princípios da BNCC e das teorias do desenvolvimento infantil.

O brincar não é apenas uma atividade divertida, mas uma parte essencial do desenvolvimento infantil que abrange várias áreas da vida da criança. Encorajar e apoiar o brincar saudável contribui para a formação de sujeitos equilibrados, criativos e socialmente competentes.

Reconhecendo a relevância da brincadeira como linguagem fundamental, é necessário refletir sobre os desafios que emergem na transição para o Ensino Fundamental. A brincadeira é amplamente acolhida na Educação Infantil, sendo uma prática evidente no cotidiano escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. No entanto, a transição para o Ensino Fundamental, conforme aponta Arroyo (2013), frequentemente ocorre de maneira brusca para as crianças, gerando desafios significativos nesse processo. Nesse contexto, o autor destaca a importância de se adotar um olhar mais cuidadoso, propondo caminhos que favoreçam uma transição mais harmoniosa e respeitosa.

A BNCC (2018) orienta que na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental deve haver um equilíbrio para evitar a desarticulação, promovendo acolhimento, continuidade pedagógica e preservando uma trajetória integrada:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 53).

Pensar um caminho cuidadoso para essa transição requer uma análise criteriosa de como as metodologias e os planejamentos curriculares podem preservar o caráter lúdico da aprendizagem. Kishimoto (2011) argumenta que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática cultural que promove o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos sociais, emocionais, cognitivos e motores. A continuidade dessa valorização do brincar para os anos iniciais do ensino fundamental possibilitaria uma maior conexão entre as práticas pedagógicas e as necessidades das crianças.

Além disso, é preciso considerar a dimensão cultural e integral do brincar, que ultrapassa as fronteiras da ludicidade meramente instrutiva. Nesse sentido, Kishimoto (2011), assinala que dentro da perspectiva das atividades em sala de aula, ou ainda em ambiente externo a esta, as brincadeiras e jogos são ferramentas potencializadoras das situações de aprendizagem, por seu caráter lúdico, e

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2011, p.41).

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor e das interações que sustentam o processo lúdico. Libâneo (1985) enfatiza que, em contextos de aprendizagens significativas, o professor não deve se colocar como opressor da liberdade ou das singularidades do estudante, mas sim como parceiro no ambiente de sala de aula. Cabe-lhe cooperar para que as crianças expandam sua criatividade e expectativas, conquistem autonomia e sejam apoiadas na interpretação das evidências geradas pelas atividades, de modo a compreender tanto suas próprias experiências quanto as realidades sociais. Kramer (2007) complementa esse olhar ao afirmar que, sem interações efetivas, não há como educar crianças e jovens numa

perspectiva de humanização — condição indispensável para fundamentar políticas públicas e práticas educativas solidárias.

Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro (Kramer, 2007, pág. 21).

Autores como Vygotsky (1978) enfatizam a importância das interações sociais como base para o desenvolvimento, sugerindo que práticas interativas e colaborativas devem estar presentes em todas as etapas do ensino. Nos anos iniciais, considerar as peculiaridades das crianças implica reconhecer seus tempos, interesses e formas de expressão, utilizando o brincar como uma linguagem pedagógica.

Ademais, a prática do brincar oferece benefícios essenciais ao desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças. O brincar estimula a imaginação e a criatividade, ajudando no desenvolvimento do aspecto cognitivo das crianças. Jogos imaginativos de faz de conta, por exemplo, podem ajudar a construir habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico. Outra contribuição está no Desenvolvimento Social e Emocional com o brincar em grupo ou em pares promove a interação social. As crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Brincar ajuda no desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. Atividades como empilhar blocos, desenhar e correr contribuem para o aprimoramento da coordenação motora e equilíbrio.

Durante a prática do brincar, com atividades como correr, pular e brincar ao ar livre, ajudam no desenvolvimento das habilidades motoras grossas. Já atividades mais detalhadas, como desenhar, recortar e montar, contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras finas. Habilidades Motoras essas que são trabalhadas de maneira transdisciplinar na perspectiva da ação do brincar.

Esses benefícios desencadeiam importantes implicações para a organização curricular. No contexto do currículo, a reflexão sobre essa transição deve considerar não apenas a organização de planejamentos, mas também a formação continuada de professores, para que compreendam o papel do brincar e saibam como incorporá-lo às suas práticas. Isso inclui repensar os tempos e os espaços escolares, promovendo

uma educação que valorize tanto as interações quanto a ludicidade como princípios metodológicos.

Segundo Borba (2007) os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos. Também há benefícios no Desenvolvimento da Linguagem quando relacionado a histórias, conversas e interação verbal contribuem para o desenvolvimento da linguagem. O brincar promove a comunicação e a expressão oral, essenciais para as interações sociais. O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e na educação como um todo. O ato de brincar não é apenas uma atividade divertida, mas também uma maneira significativa de aprendizado e crescimento e desenvolvimento de habilidades. A busca por novas formas de ensinar e de agregar maior potencial de trabalhar as diversas habilidades a serem estimuladas nos educandos são premissas da prática docente em meio às capacitações, cursos, formações e anseios dos docentes.

A arte e outras expressões também ilustram como o lúdico inspira diferentes propostas pedagógicas. Assis (2020) apresenta a trajetória do trabalho de Ivan Cruz como uma grande inspiração para a pedagogia e a valorização do brincar para a criança por serem obras ricas de significados e sentimentos, com o resgate do lúdico e da imaginação. A autora relata que as obras do artista plástico Ivan Cruz retratam a infância por meio de brinquedos e brincadeiras tradicionais, evocando memórias de tempos passados. Ivan Cruz criou aproximadamente 600 quadros que ilustram mais de 100 brincadeiras diferentes, reunidas em sua famosa série intitulada "Brincadeiras de Criança".

Sua criação artística tem inspirado inúmeras propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil. Nessa etapa da vida, o ato de brincar, expressar-se e explorar o mundo ao redor são pilares essenciais para o desenvolvimento das crianças, elementos que devem estar presentes no cotidiano escolar. A riqueza presente em suas obras abre possibilidades pedagógicas diversas, promovendo projetos escolares que resgatam o brincar, o conviver, o apreciar, o expressar e o ser, enriquecendo significativamente o ambiente educativo. O artista menciona que "A criança que não brinca não é feliz, e ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração". (Cultura Genial, 2024)

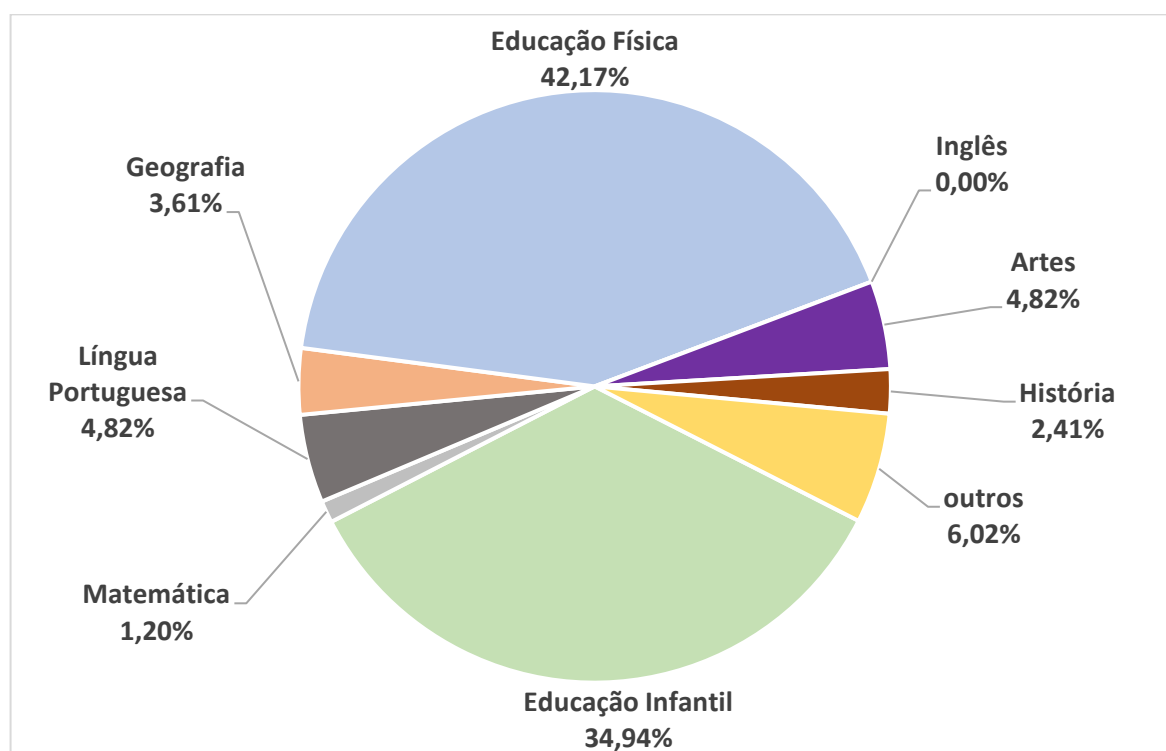
Por fim, reafirma-se o compromisso ético-político de incorporar o brincar como vetor central na formação infantil. Ao pensar nas aprendizagens que contemplem essa visão de infância e de criança, que as consideram de forma integral, nos faz refletir sobre a contradição que se pode estabelecer com propostas que quase sempre chegam prontas ou com um passo a passo já determinado, que não as inclui, nem as possibilidades de relações que podem desenvolver e nem mesmo seu processo criativo.

Assim, a brincadeira, os jogos e as diversas linguagens do brincar, quando legitimadas pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, atuam como potentes instrumentos de aprendizagem. Incorporar o brincar ao Ensino Fundamental não apenas favorece o desenvolvimento integral da criança, como também a reconhece em sua totalidade, respeitando seus tempos, seus modos de ser e aprender. Nesse sentido, pensar a escola como um espaço de ludicidade e acolhimento é um compromisso ético e político com a infância.

3.3.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Brincar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merece atenção especial. Ao analisá-la, observa-se que a palavra "brincar" e suas variações, como: "brinca", "brincadeira" e "brincadeiras", aparecem com frequência nos trechos voltados à Educação Infantil, refletindo sua importância para o desenvolvimento das crianças. No entanto, ao examinar a distribuição dessas menções também entre os componentes curriculares do Ensino Fundamental, evidencia-se uma discrepância significativa: o brincar está majoritariamente concentrado no componente de Educação Física, em detrimento das demais áreas.

Figura 1: Gráfico Ocorrência da Palavra 'Brincar' na BNCC: Comparativo entre a Educação Infantil e os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os dados indicam que o componente curricular de Educação Física é o que mais faz referência ao termo "brincar", com 35 menções. Os demais componentes apresentam números significativamente menores: Língua Portuguesa e Artes, com 4 menções cada; Geografia, com 3; História, com 2; e Matemática, com apenas 1 menção. Já o componente de Inglês não apresenta nenhuma ocorrência do termo, revelando uma distribuição bastante desigual do brincar entre as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental.

Essa concentração do brincar na Educação Física reflete uma mudança significativa na abordagem do brincar no contexto educacional. Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como um eixo estruturante do processo de aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. No entanto, no Ensino Fundamental, essa concepção parece ser relegada, principalmente para o componente de Educação Física, enquanto outros componentes curriculares não incorporam de maneira significativa essa abordagem

lúdica. Tal distribuição levanta uma crítica importante: ao reduzir a presença do brincar a apenas um componente específico, a BNCC parece limitar a potencialidade do brincar como uma ferramenta pedagógica integrada em todas as áreas do conhecimento. Essa mudança de enfoque pode enfraquecer a capacidade de outras disciplinas em promover um aprendizado mais significativo, lúdico e engajante para os alunos, especialmente quando se considera o papel que o brincar desempenha no desenvolvimento integral das crianças.

Essa reflexão é reforçada por Sales (2021), ao afirmar que

O brincar supre mais do que uma necessidade imediata, pois transcende o físico, caminhando na direção do espírito e da vontade; não estão no plano material, mas além dele. Reconhecer o brincar como estratégia didática necessária na escola, confirma que a ludicidade faz uma relação direta com o prazer e a satisfação, algo necessário nos dias de hoje, pois as crianças passam tempo demais brincando em ambientes tecnológicos, e precisamos resgatar as interações com o ambiente, com o brinquedo e com o outro (Sales, 2021, p.38).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a presença restrita do brincar à Educação Física no Ensino Fundamental não atende plenamente às necessidades de desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. O brincar, enquanto estratégia didática, pode contribuir significativamente quando presente de forma transversal em todas as áreas do currículo, favorecendo uma educação mais integrada, sensível e comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

3.4. A Criança Depois do Portão da Escola

Ao abordar o brincar no contexto escolar, é imprescindível ampliar a análise para além dos limites físicos da escola, considerando os fatores externos que interferem diretamente nas experiências infantis. O ambiente extramuros revela elementos sociais, econômicos, familiares e culturais que podem potencializar ou limitar o exercício pleno do direito ao brincar. Assim, este tópico propõe uma reflexão sobre o cotidiano das crianças fora da escola, problematizando as condições atuais que cercam a infância no espaço social e suas implicações para o desenvolvimento integral.

Embora essa pesquisa tenha finalidades frente ao currículo escolar, cabe

também expandir o olhar para além dos muros, considerando a realidade das crianças de 6 a 9 anos fora da escola, especialmente no contexto da configuração escolar atual. Surge, então, a reflexão: na atualidade, quando não estão na escola, essas crianças encontram ambientes ou situações favoráveis para usufruir dos benefícios do brincar?

A falta de segurança se apresenta como um elemento a contribuir para dificuldades de interação entre as crianças fora do portão da escola, em suas residências.

Melo e Godoy (2024), apresentam dados de sobre o tema “brincar ou não na rua: eis a questão”. A pesquisa foi desenvolvida com base em dados coletados junto a 124 pais de crianças de idade de $8,9 \pm 4$ anos, apresentando que nesse grupo 38,7% dos pais deixavam as crianças brincarem na rua e 61,3% dos pais não deixavam as crianças brincarem na rua. Os principais argumentos dessa pesquisa se caracterizaram pelo perigo da velocidade dos carros ou o acesso a drogas e o risco da violência.

A impossibilidade do brincar livre fora da escola não é resultado apenas de mudanças nos modos de vida contemporâneos, mas, sobretudo, das desigualdades estruturais que marcam o espaço urbano e social. Crianças estão cada vez mais confinadas em ambientes domésticos pequenos, muitas vezes inseguros e sem supervisão qualificada. Como aponta Sarmiento (2004), a infância urbana popular é marcada pela "privação simbólica e material do direito à cidade", revelando que o brincar não é igualmente acessível a todas as infâncias. Assim, o brincar se torna um privilégio de poucos e um direito negado à maioria.

Segundo Ana Lúcia Stocco (2023), líder e capacitadora em Brinquedos e Brincadeiras da Pastoral Criança de Jundiaí, estado de São Paulo, garantir um ambiente seguro para as brincadeiras é fundamental, pois as crianças desenvolvem importantes aprendizagens por meio do brincar, e esse processo se torna ainda mais significativo em um local protegido. Stocco (2023) relata que muitas famílias não possuem espaços adequados para as crianças brincarem em suas residências e torna-se essencial buscar alternativas que ofereçam ambientes seguros para atender a essa necessidade.

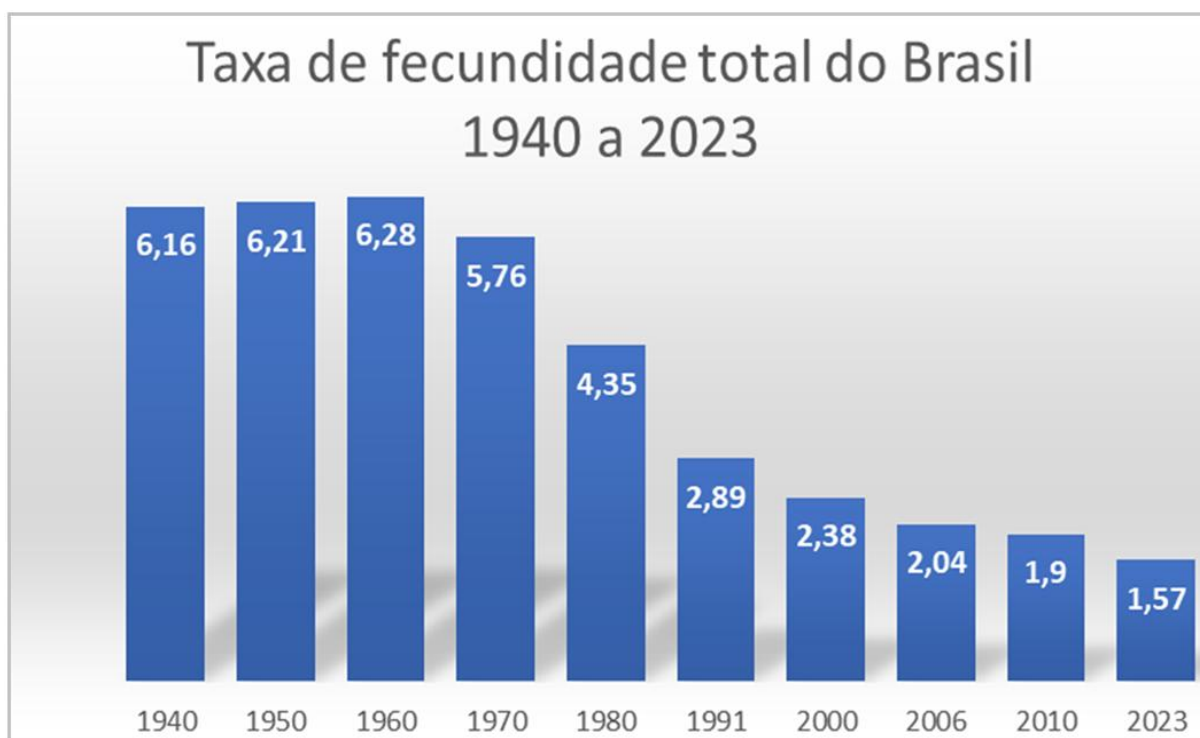
A escassez de espaços públicos seguros e apropriados para o brincar é reflexo de uma política urbana que historicamente negligencia as infâncias. Parques

malcuidados, ausência de praças nos bairros periféricos e o domínio do automóvel sobre o pedestre revelam um planejamento que desconsidera a criança como sujeito de direitos. Essa omissão do poder público compromete o desenvolvimento infantil e transfere à escola uma responsabilidade que deveria ser coletiva e compartilhada com o Estado em diversas perspectivas e com a sociedade.

A sociedade contemporânea segue seu ritmo acelerado permeada por constantes mudanças e desafios. No que se refere à infância, têm ocorrido transformações nos arranjos familiares e nas configurações sociais. Estudos indicam que, ao longo das últimas décadas, houve uma significativa diminuição da taxa de fecundidade na população brasileira. Segundo o IBGE:

a taxa de fecundidade corresponde ao número de filhos vivos nascidos por mulher na idade reprodutiva. “Na verdade, desde a década de 70, 80, vem diminuindo a taxa de fecundidade no território brasileiro de forma significativa. Na década de 60, por exemplo, essa taxa estava em torno de seis filhos por mulher; na década de 80, eram quatro filhos por mulher; no ano de 2000, essa taxa de fecundidade era de 2,2 e, em 2020, uma média de 1,65 filhos. (IBGE, 2023, seção “Natalidade”).

Figura 2: Gráfico Taxa de Fecundidade



Fonte: IBGE – Tabulação própria

Para o ano de 2023, os dados apresentaram o número médio de 1,57 filhos por mulher. No contexto social, a diminuição da taxa de fecundidade pode ser entendida como um indicativo da diminuição do número de crianças por domicílio.

Um aspecto da sociedade atual que tangencia o tema dessa pesquisa, está relacionado à falta de segurança no país, que aponta para pessoas mais isoladas em casa devido a esse desafio social crônico e historicamente construído.

O internacional Instituto de Economia e Paz (IEP), apresentou um estudo que: “colocou o Brasil na 132ª posição no ranking global da paz de um total de 163 países analisados”. Ainda sobre essa falta de segurança fora de casa, um estudo da Fundação Getúlio Vargas de 2018, compara a evolução da percepção da insegurança dos brasileiros em relação a outros 124 países:

O dado coloca o Brasil como o segundo com maior medo de violência em 2017. O primeiro é o Afeganistão, com 79%. Em relação à percepção da insegurança, o brasileiro vive um medo duas vezes superior ao restante do mundo. A taxa mundial é de 30%. O resultado coloca ainda o Brasil com uma percepção sobre a violência igual à do sul-africano (FGV, 2018).

Segundo estudos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) “O crescimento de domicílios tendo como pessoa de referência uma “mãe solo” faz parte das intensas transformações observadas nos arranjos familiares na última década. Segundo o IBGE: “Em termos relativos, no 4º trimestre de 2022, dos 75,3 milhões de domicílios existentes no Brasil, 14,9% (11,3 milhões) tinha como pessoa de referência mães solo”. Esses números representam 19,78% da população Brasileira. Ou seja, para esses dados, a cada cinco crianças, uma tem a referida configuração no lar. Os dados seguem apontando para a menor quantidade não apenas de crianças nos lares, mas de adultos também.

Paralelamente, em meio aos avanços tecnológicos, estudos têm destacado o surgimento de preocupações com o sedentarismo, a ansiedade e outros efeitos adversos do uso excessivo de telas. Esses fenômenos têm se inserido no cotidiano de crianças em idades cada vez mais precoces, à medida que as telas se tornam gradativamente mais acessíveis. Esse percalço, em etapa tão importante do

desenvolvimento, pode gerar atrasos e déficits, segundo Barreto et al. (2023):

A exposição excessiva às telas durante a infância é relacionada como fator de risco para o desenvolvimento neuropsicomotor, podendo ligar-se a déficits e atrasos na fala, linguagem, habilidades motoras, saúde social e emocional. Além disso, pode resultar em intolerância, ansiedade e redução nas construções de brincadeiras físicas, levando a um comportamento sedentário e consequentemente à obesidade infantil, que está associada à diabetes, hipertensão e problemas cardíacos. Somado a isso, também é possível relacionar com o cansaço extremo, estresse crônico, problemas comportamentais, depressão, problemas de concentração, mudanças rápidas de humor, baixo desempenho escolar, transtornos de sono, alimentação irregular, redução do tempo de interação social e familiar. [...] (Barreto et al., 2023, p.).

Diante desses dados, compreende-se que os desafios para garantir o brincar extrapolam os muros escolares e envolvem múltiplas dimensões sociais, como a insegurança, a reconfiguração dos lares e o uso excessivo de telas. Isso exige ações articuladas entre escola, famílias, poder público e sociedade. Como destaca Winnicott (1975), o brincar é essencial para o amadurecimento emocional, pois cria um espaço potencial de experimentação, expressão e construção de significados. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço privilegiado de formação, pode contribuir ativamente para fortalecer o direito ao brincar, promovendo práticas que respeitem e ampliem as experiências lúdicas das crianças.

Considerar o contexto extramuros da escola é fundamental para uma compreensão integral da infância e de suas necessidades. O brincar, embora muitas vezes limitado pelas condições sociais, familiares e estruturais, deve ser preservado como direito essencial da criança, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Promover o brincar é também reposicionar a criança como sujeito de saberes, de cultura e de protagonismo. Trata-se de reconfigurar os espaços escolares em territórios de escuta, liberdade e criação, onde o brincar não seja um privilégio, mas uma expressão legítima de cidadania desses sujeitos.

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir o brincar sob múltiplas perspectivas — histórica, pedagógica, social e curricular — ressaltando sua centralidade no desenvolvimento integral da criança. No entanto, ao mesmo tempo em que o brincar é reconhecido como direito e valor educativo, observa-se uma tensão entre esse reconhecimento e a prática cotidiana nas instituições escolares e na sociedade. O brincar ainda é muitas vezes relegado ao breve tempo destinado ao “recreio” ou visto

como pausa entre os conteúdos, o que revela uma concepção adultocêntrica e utilitarista da infância. A ausência de políticas públicas mais eficazes, os limites impostos por currículos prescritivos, a precarização da formação docente e as desigualdades sociais configuram barreiras que inviabilizam uma efetiva valorização do brincar como linguagem legítima da criança.

4. O CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES PARA O BRINCAR NOS ANOS INICIAIS

O currículo escolar se constitui a partir de uma construção social e histórica que reflete concepções pedagógicas, políticas educacionais e transformações culturais ao longo do tempo. Longe de ser um documento estático, ele representa um campo de disputas ideológicas e metodológicas, definindo quais conhecimentos, práticas e valores serão privilegiados no processo de ensino-aprendizagem (Sacristán, 2000). A compreensão do currículo como prática social, carregada de significados e intencionalidades, exige uma análise crítica que reconheça suas dimensões políticas e culturais (Silva, 1999).

Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar o currículo como um artefato que expressa relações de poder e escolhas sociais. Os conteúdos que compõem o currículo, os métodos utilizados para ensiná-los e as formas de avaliação adotadas revelam concepções sobre o que é conhecimento válido e quais sujeitos têm o direito de acessar esse saber. Por isso, analisar o currículo requer não apenas compreender sua estrutura formal, mas também desvelar os mecanismos que o sustentam e os interesses que orientam sua constituição.

A construção curricular não se dá de forma neutra nem alheia às dinâmicas sociais. Ao contrário, ela é permeada por tensões, conflitos e disputas entre diferentes visões de mundo e projetos de sociedade. Dessa forma, estudar o currículo implica problematizar sua historicidade, suas influências ideológicas e sua capacidade de incluir ou excluir determinados sujeitos e saberes. No caso específico da infância, é fundamental refletir sobre como o currículo reconhece, ou nega, as especificidades do ser criança, especialmente no que se refere à valorização do brincar como prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este capítulo tem como objetivo analisar as principais concepções de currículo à luz da trajetória histórica do campo curricular, destacando suas tipologias, disputas e articulações com o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que o currículo não é um elemento neutro, mas um território em

disputa, que envolve decisões sobre que saberes ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Tal compreensão implica reconhecer a criança como sujeito histórico e o brincar como linguagem essencial da infância, com potencial formativo que deve ser integrado ao projeto pedagógico escolar.

4.1 O currículo como construção histórica e social

Historicamente, o currículo escolar brasileiro se apresentou fortemente pautado em abordagens tradicionais, caracterizadas pela centralização no professor, pela fragmentação disciplinar e pelo ensino conteudista. Contudo, com os avanços das pesquisas em educação e psicologia do desenvolvimento, emergiram novas compreensões sobre a aprendizagem, considerando a criança como sujeito ativo, protagonista do seu processo educativo e merecedora de uma formação integral. Concepções curriculares mais flexíveis e integradas começaram a ganhar espaço, promovendo uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às necessidades contemporâneas do sujeito (Moreira; Silva, 2002).

O currículo apresenta, portanto, a característica do dinamismo, estando em constante transformação para responder às demandas educacionais, sociais e culturais. Saviani (2008, p. 50) afirma que "o currículo é um instrumento de mediação entre a cultura sistematizada e a formação dos indivíduos, refletindo tanto as exigências sociais quanto as intencionalidades pedagógicas". Dewey (1938, p. 48) complementa ao afirmar que "a educação deve ser uma reconstrução contínua da experiência, e o currículo, portanto, deve refletir essa dinâmica de crescimento e adaptação".

Sacristán (2000) destaca que o currículo deve ser entendido como uma prática social que não se limita à prescrição de conteúdos, mas que se realiza concretamente nas interações escolares, nas decisões pedagógicas e nas experiências vividas pelos alunos. Para o autor, "o currículo é um plano de formação que regula os processos de ensino e aprendizagem vividos nas instituições educativas" (Sacristán, 2000, p. 16), sendo uma mediação entre os objetivos educativos e o contexto escolar em que se aplicam.

O autor também aponta que o currículo não pode ser compreendido apenas em seu aspecto técnico ou administrativo. Ele deve ser analisado à luz de suas

implicações culturais, ideológicas e políticas, pois “todo currículo expressa uma determinada concepção de sociedade, de ser humano e de conhecimento” (Sacristán, 2000, p. 57).

Goodson (1995, p. 29) também enfatiza que “o currículo é um artefato social e cultural, resultado de seleções históricas que refletem interesses e relações de poder”. Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 32) destaca que “a estrutura curricular das escolas não é neutra, pois está impregnada de decisões políticas que determinam que tipo de formação será proporcionada aos estudantes”. O currículo, assim, não apenas organiza os conteúdos escolares, mas também conforma identidades, define pertencimentos e demarca fronteiras culturais.

Segundo Silva (1999) aprofunda a compreensão do currículo como um campo de disputas simbólicas, afirmando que ele representa um espaço de exclusão e inclusão, de legitimação de certos saberes em detrimento de outros. Para o autor, “o currículo é um texto cultural que não apenas transmite conhecimentos, mas constrói identidades e produz subjetividades” (Silva, 1999, p. 15). Nesse sentido, ele afirma:

O currículo, tal como o conhecemos hoje, não pode ser visto como um simples instrumento técnico-pedagógico que seleciona, organiza e distribui conhecimentos. Ele deve ser entendido como uma construção social, cultural e histórica, um artefato simbólico que está imerso em relações de poder, em conflitos de classe, de gênero e de raça. O currículo opera, portanto, como um mecanismo de exclusão e inclusão, que valida determinados saberes enquanto marginaliza outros (Silva, 1999, p. 17).

Essa perspectiva contribui para desconstruir a ideia de neutralidade do currículo, evidenciando seu papel ativo na produção de desigualdades educacionais e na reprodução de estruturas sociais hegemônicas.

Miguel Arroyo (2013) também problematiza o caráter normativo do currículo ao destacar a necessidade de reconhecer os sujeitos concretos da escola, suas histórias, culturas e modos de vida, como elementos constitutivos do processo curricular. Segundo o autor, “não se pode continuar a tratar o currículo como uma entidade homogênea e neutra, ignorando as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar” (Arroyo, 2013, p. 48). Para ele, pensar o currículo em sua dimensão histórica e social exige reconhecer que há práticas curriculares que excluem,

desumanizam e deslegitimam saberes populares e experiências vividas por grupos socialmente vulneráveis.

Libâneo (2012) reforça essa visão ao considerar que o currículo não pode ser desvinculado dos processos mais amplos de organização da sociedade e da escola. Ele afirma que “o currículo expressa relações sociais de poder que se traduzem em escolhas pedagógicas, organizacionais e culturais” (Libâneo, 2012, p. 40). Assim, compreender o currículo como uma construção histórica e social implica reconhecer os mecanismos por meio dos quais ele reproduz ou contesta as desigualdades sociais, sendo, portanto, um espaço potencial de resistência e transformação.

Conforme salienta Sacristán (2000), essa complexidade do currículo como prática social demanda dos educadores uma postura crítica e reflexiva. O autor propõe que a construção curricular deve estar atenta às demandas do contexto social e às necessidades dos sujeitos da aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Nesse sentido, o currículo deve ser visto como um projeto ético-político que vai além da simples seleção de conteúdos, comprometido com a construção de uma escola mais democrática, plural e inclusiva.

Dessa forma, compreender o currículo como uma construção histórica e social significa reconhecê-lo como um campo permeado por disputas, intencionalidades e valores, que reflete e, ao mesmo tempo, influencia as dinâmicas sociais, políticas e culturais. Ele não é um produto acabado, mas um processo em constante elaboração, cuja configuração depende das relações entre sujeitos, saberes e contextos. Ao assumir esse olhar crítico e comprometido com a transformação social, o educador se torna um agente ativo na resignificação das práticas escolares, contribuindo para a construção de um currículo que valorize a diversidade, promova a equidade e esteja alinhado aos princípios de justiça social e emancipação humana.

4.2 As principais tipologias curriculares

O conceito de currículo, por sua complexidade e historicidade, deu origem a diversas tipologias e perspectivas teóricas que buscam compreender suas múltiplas dimensões e funções no contexto educacional. Analisar essas tipologias é fundamental para refletir sobre as práticas pedagógicas e os modos como determinados saberes são selecionados, organizados e transmitidos no espaço

escolar. Neste sentido, apresentam-se a seguir algumas das principais concepções de currículo, destacadas na literatura especializada, que dialogam diretamente com o debate sobre o lugar do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A compreensão dessas tipologias permite situar as abordagens curriculares que historicamente contribuíram para marginalizar ou valorizar o brincar como prática pedagógica no contexto escolar.

4.2.1 Currículo tradicional

O currículo tradicional está associado a uma concepção de ensino centrada na figura do professor como detentor do saber e na transmissão sistemática de conteúdo. Esse modelo caracteriza-se pela rigidez disciplinar, pela normatização dos saberes e pela ênfase em métodos expositivos e avaliações padronizadas. Nesse contexto, a criança ocupa uma posição passiva, como receptora de informações, o que limita sua autonomia e capacidade criativa (Sacristán, 2000).

Segundo Moreira e Silva (2000), o currículo há muito deixou de ser uma área meramente técnica, focada apenas em procedimentos, métodos e técnicas. Hoje, ele se insere em uma tradição crítica, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Ainda que o "como" da construção curricular continue relevante, essas questões ganham sentido pleno apenas quando consideradas em conjunto com o "por quê" que norteia a organização do conhecimento escolar.

Dentro dessa abordagem, o currículo é visto como um artefato social e cultural. Isso implica que ele é moldado por determinações sociais mais amplas, por sua história e pelo contexto de sua produção. O currículo não é um meio inocente ou neutro de transmissão de conhecimento, ele está imerso em relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, além de contribuir para a formação de identidades individuais e sociais específicas. Portanto, o currículo não é algo transcendente e atemporal — ele carrega uma trajetória, ligada a formas específicas e contextuais de organização da sociedade e da educação.

Segundo Moreira e Silva (2000), os primeiros estudos sistemáticos sobre o currículo emergiram nos Estados Unidos e repercutiram em seguida na Inglaterra, onde, pela primeira vez, o currículo foi reconhecido como objeto central de análise no campo da Sociologia da Educação. A partir dessa inflexão teórica, consolidou-se uma

abordagem sociológica e crítica do currículo, voltada à compreensão de suas dimensões políticas, culturais e ideológicas, rompendo com a visão tradicional de neutralidade técnica.

Esse movimento de problematização do currículo encontra raízes no processo de reorganização social e econômica vivenciado pelos Estados Unidos após a Guerra Civil, quando o avanço do capital industrial promoveu profundas transformações na estrutura produtiva. A substituição da livre concorrência por estruturas monopolistas e a adoção de métodos administrativos baseados na racionalidade e na eficiência intensificaram a demanda por uma escola que preparasse sujeitos ajustados à nova ordem industrial. Nesse contexto, a instituição escolar foi incorporada ao projeto de modernização social e passou a desempenhar papel estratégico na formação de condutas padronizadas. O currículo, por sua vez, foi concebido como um mecanismo de controle e sistematização do conhecimento escolar, orientado por uma lógica técnico-científica voltada à conformidade com metas e padrões previamente definidos (Moreira; Silva, 2000).

Foi nesse cenário que, entre o final do século XIX e o início do século XX, um grupo expressivo de educadores norte-americanos passou a se debruçar de forma mais sistemática sobre as questões curriculares. Esse esforço resultou na consolidação de um novo campo de investigação, caracterizado por estudos e iniciativas voltados à racionalização do ensino. Embora diferentes interpretações sobre esse processo sejam apresentadas na literatura especializada (Kliebard, 1975; Seguel, 1966; Franklin, 1974; Pinar & Grumet, 1981), há consenso quanto ao protagonismo dos superintendentes escolares e dos teóricos pioneiros do campo. Seu principal objetivo era planejar cientificamente as atividades pedagógicas e submetê-las a um controle rigoroso, a fim de alinhar o comportamento e o pensamento dos alunos às diretrizes estabelecidas pela lógica escolar e pelos interesses da nova ordem socioeconômica.

Esse processo histórico revela a escola como um dos principais dispositivos de adaptação das novas gerações às mudanças decorrentes da industrialização, urbanização e diversificação cultural. A ruptura com o modo de vida rural e homogêneo das pequenas comunidades deu lugar a uma sociedade plural, marcada pelo crescimento das cidades e pelo aumento dos fluxos migratórios. Diante dessa diversidade, emergiu a necessidade de consolidar uma identidade nacional comum e

de restaurar certa homogeneidade cultural, especialmente com vistas à preservação dos valores da classe média protestante americana, conforme discutem Moreira e Silva (2000) ao analisarem o surgimento do currículo como estratégia de padronização social.

Nesse contexto, a escola passou a ser vista como um meio essencial para a promoção de um projeto de controle social e adaptação. O currículo escolar, em particular, ganhou o papel de principal instrumento para inculcar os valores, comportamentos e padrões considerados socialmente aceitos que as elites desejavam ver difundidos. Esse controle social, por meio da educação, também refletia a necessidade de ajustar a formação das novas gerações às exigências econômicas e profissionais do mundo industrial.

A educação vocacional, por exemplo, foi priorizada, evidenciando uma adaptação da escola às demandas do mercado de trabalho e evidenciando a centralidade de competências técnicas específicas para atender ao ideal de eficiência e racionalidade. Com isso, surgiram novos campos de estudo e a preocupação de teóricos e educadores em construir um currículo alinhado às exigências produtivas e sociais emergentes.

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subsequentes.

Segundo Kliebard (1974), os primeiros estudos sistemáticos sobre o currículo nos Estados Unidos revelaram duas grandes tendências. A primeira, influenciada por pensadores como Dewey e Kilpatrick, valorizava os interesses e a experiência da criança, propondo uma educação voltada ao seu desenvolvimento integral e natural. Essa perspectiva — que no Brasil influenciaria o movimento escolanovista — priorizava métodos de ensino centrados no aluno, com atividades significativas e aprendizado ativo. A segunda tendência, representada pelo pensamento de Bobbitt, buscava a construção de um currículo tecnicamente planejado, com base em princípios científicos e voltado para o desenvolvimento de aspectos considerados

“desejáveis” da personalidade adulta. Essa abordagem, de caráter técnico-racional, visava preparar o aluno para as exigências da sociedade industrial e para o mercado de trabalho, articulando-se à lógica da eficiência e do controle social.

Essas duas tendências refletiam respostas distintas às transformações sociais, políticas e econômicas do início do século XX, especialmente diante da consolidação do capitalismo industrial nos Estados Unidos. Embora divergentes em seus métodos e pressupostos, ambas compartilhavam o objetivo de adaptar a escola à nova ordem social emergente. Como observam Kliebard (1975), Moreira e Silva (2000), Apple (2006), Silva (1999) e Pinar (1992), o campo curricular desse período foi marcado por disputas, sínteses parciais e tentativas de mediação, como nos trabalhos de Harold Rugg e Ralph Tyler que procuraram equilibrar as tensões entre as abordagens centradas no aluno e aquelas baseadas na racionalidade técnico-científica.

Entre os marcos que definiram o desenvolvimento curricular entre as décadas de 1920 e 1950, destacam-se a publicação do 26º Anuário da National Society for the Study of Education, a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947, a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* de Ralph Tyler (1949), e, posteriormente, o movimento de reestruturação curricular impulsionado pelo lançamento do Sputnik, em 1957. Essas iniciativas consolidaram o campo do currículo como área de investigação e intervenção pedagógica, ainda fortemente tensionada entre as demandas sociais de conformidade e controle e os ideais de uma educação democrática e formativa.

Como destacam Kliebard (1975) e Moreira e Silva (2000), no fim dos anos 1950, os EUA culpavam os educadores progressistas pela derrota na corrida espacial, o que levou a uma reforma dos currículos com foco na investigação e estrutura das disciplinas. A ênfase estrutural, associada a Jerome Bruner, recebeu críticas e não causou a revolução pedagógica desejada, sendo enfraquecida pelos problemas sociais dos anos 1960, como racismo e Guerra do Vietnã, que geraram protestos e questionamento de valores.

Conforme analisam Apple (2006) e Giroux (1983), essa crise trouxe uma contracultura que defendia liberdade, paz e crítica às instituições, incluindo a escola, acusada de ser opressiva e irrelevante. Após a vitória de Richard Nixon à presidência, o conservadorismo buscou neutralizar as ideias dos anos 1960, com foco em

eficiência e produtividade. O discurso pedagógico dividiu-se entre uma escola eficaz, liberdade educacional e a abolição das escolas, sem questionar o papel da educação na manutenção da sociedade capitalista.

Autores preocupados com injustiças sociais e interessados em um currículo alinhado aos interesses dos grupos oprimidos passaram a apoiar-se em teorias sociais europeias, como o neomarxismo, a teoria crítica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. Em 1973, uma conferência em Rochester marcou o início de uma reconceituação do campo curricular, criticando a visão instrumental e atórica dominante. O grupo via a reconceituação como um esforço para expor a tensão entre natureza e cultura e eliminar aspectos do currículo que restringiam a liberdade.

Duas correntes surgiram, uma mais próxima do neomarxismo e da teoria crítica, associada a Michael Apple e Henry Giroux, e outra de orientação humanista e hermenêutica, representada por William Pinar. Divergências separavam os grupos, neomarxistas acusavam os humanistas de ignorar a base social, enquanto os humanistas acusavam os neomarxistas de subordinar a experiência à estrutura de classes.

Segundo apontam Young (1971) e Silva (1999), no fim dos anos 1970, novas abordagens enriqueceram o campo do currículo, afastando-se de objetivos comportamentais e métodos científicos de avaliação, e priorizando a análise das relações entre currículo e poder, cultura e controle social. Nos EUA, essa análise sociológica tornou-se a chamada Sociologia do Currículo, focando como o currículo pode servir aos oprimidos e revelando contradições e resistências no processo.

Na Inglaterra, liderados por Michael Young, sociólogos passaram a redefinir a Sociologia da Educação, concebendo-a como uma sociologia do currículo, o que deu origem à Nova Sociologia da Educação (NSE). A partir da década de 1960, esse movimento ganhou força com as transformações na formação docente, a criação de programas de pós-graduação e o fortalecimento da pesquisa educacional, consolidando a NSE como a primeira corrente teórica dedicada à análise crítica do currículo, especialmente em suas dimensões políticas, culturais e ideológicas.

Segundo Moreira e Silva (2000), embora o desenvolvimento da Sociologia tenha sido mais tímido na Grã-Bretanha no início do século XX, entre as décadas de 1950 e 1980 a disciplina ganhou destaque, sobretudo no campo educacional. A

rejeição ao funcionalismo estrutural, impulsionada pelas contradições sociais do pós-guerra e pela emergência de movimentos sociais, favoreceu o surgimento de abordagens críticas, como a fenomenologia e o marxismo revisitado. Assim, a Sociologia da Educação, antes centrada na estrutura escolar e no vínculo entre origem social e desempenho acadêmico, passou a se voltar para questões como justiça social, exclusão e desigualdades educacionais.

Na escola moderna, o currículo tradicional constitui-se como um modelo hegemônico, profundamente influenciado pela racionalidade técnico-científica e pelos ideais da pedagogia liberal. Nessa perspectiva, o ensino é concebido como a transmissão sistemática de conteúdos legitimados por uma cultura dominante, e o conhecimento escolar passa a ser rigidamente organizado em disciplinas estanques e hierarquizadas. Como destaca Libâneo (2012, p. 45), esse modelo “valoriza a instrução, a memorização e a repetição, estabelecendo uma separação entre o saber elaborado e o saber experiencial dos alunos, o que contribui para a desvalorização do conhecimento cotidiano e para a marginalização de culturas populares”.

O papel do professor, nesse contexto, é o de transmissor de conhecimentos previamente definidos, cabendo ao aluno a função de receptor passivo dessas informações. Essa visão tem como base uma concepção bancária de educação, como criticada por Paulo Freire, em que o saber é depositado no estudante sem que haja espaço para o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Como afirma Saviani (2008):

No ensino tradicional, o professor é o centro do processo pedagógico. A ele compete a exposição verbal da matéria e o controle disciplinar da classe, enquanto ao aluno cabe escutar, copiar, memorizar e repetir. Não se leva em consideração sua realidade social, sua capacidade crítica ou seu potencial criativo. O aluno é reduzido à condição de receptor de conteúdos, desprovido de protagonismo no ato de aprender (Saviani, 2008, p. 124).

Ademais, o currículo tradicional reforça a cultura da padronização e da homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Os conteúdos são estabelecidos a partir de critérios de autoridade externa à escola, muitas vezes alheios às necessidades reais dos alunos e aos contextos socioculturais em que estão inseridos. Sacristán (2000, p. 61) ressalta que esse modelo curricular “prioriza a ordem, a previsibilidade e o controle dos resultados, buscando a eficiência na transmissão do conhecimento, mas sacrificando a complexidade e a diversidade dos processos formativos”. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter classificatório,

centrada na mensuração do rendimento escolar por meio de provas padronizadas e em critérios uniformes de desempenho.

A ênfase na racionalidade instrumental que caracteriza o currículo tradicional decorre, em grande medida, das influências da pedagogia positivista, que concebe o ensino como um processo técnico, neutro e descontextualizado. Essa perspectiva, conforme aponta Apple (2006), desconsidera as relações de poder e as ideologias que permeiam as escolhas curriculares, naturalizando uma estrutura que privilegia os saberes eurocêntricos, masculinos e de classes dominantes. “O currículo tradicional é construído com base em um conjunto de pressupostos aparentemente neutros e universais, mas que, na prática, refletem interesses específicos e relações desiguais de poder” (Apple, 2006, p. 55).

Por fim, é importante reconhecer que, embora o currículo tradicional seja amplamente criticado por sua rigidez e por seu caráter excludente, ele ainda está presente em muitas práticas escolares atuais, especialmente em contextos marcados pela lógica da eficiência, da produtividade e da competição. A permanência desse modelo indica que as mudanças curriculares requerem não apenas novas diretrizes legais ou metodológicas, mas uma profunda transformação das concepções de educação, ensino e aprendizagem. Como salienta Sacristán (2000, p. 73):

A tradição curricular não desaparece com facilidade. Ela se infiltra nas rotinas escolares, nas práticas dos professores, nas expectativas dos alunos e das famílias. Não se trata apenas de um modelo prescrito nos documentos, mas de um modo de compreender a escola, o saber e o papel de cada sujeito no processo educativo.

Essa permanência do currículo tradicional se torna ainda mais problemática quando se observa a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No primeiro segmento, o brincar e a ludicidade constituem os eixos estruturantes da prática pedagógica, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Entretanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, sobretudo em instituições que ainda se orientam por uma matriz curricular tradicional, a criança experimenta uma mudança brusca e desafiadora: o espaço de vivência lúdica, imaginação criadora e exploração ativa é substituído por um ambiente disciplinarizado, centrado em conteúdos e avaliações. Tal transição pode gerar impactos significativos no desenvolvimento integral da criança, afetando sua autoestima, motivação e vínculo com a escola. Arroyo (2013, p.84) alerta que “o

currículo tradicional rouba da infância seus tempos, seus ritmos, seus modos de aprender, pois exige da criança que se adapte a uma lógica escolar que não a reconhece como sujeito de direitos e de experiências”.

4.3.2 Currículo crítico

O currículo crítico surge como contraponto às limitações do modelo tradicional, propondo uma educação para além da transmissão de conteúdos e que se comprometa com a emancipação dos sujeitos. Esse modelo entende o currículo como um espaço de disputas ideológicas e como instrumento para a transformação social. Para Freire (1996, p.84) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, destacando a centralidade do diálogo e da problematização como fundamentos da prática educativa crítica.

O currículo, nessa perspectiva, não é neutro nem técnico, mas uma construção política permeada por relações de poder, valores e ideologias. O conhecimento escolar deve ser colocado em diálogo com a realidade vivida pelos estudantes, de modo a promover a leitura crítica do mundo. Como afirma Giroux (1983, p. 67):

O currículo deve ser concebido como uma forma de discurso e prática cultural que oferece aos alunos a oportunidade de compreender criticamente o mundo em que vivem, assim como de se engajar na luta por uma sociedade mais justa. Ele é, portanto, um espaço de resistência, de contestação e de articulação de novas possibilidades para a vida coletiva.

Nessa direção, Apple (2006) alerta que os currículos escolares muitas vezes reproduzem desigualdades ao privilegiar determinados saberes e silenciar outros. O currículo crítico, ao contrário, busca romper com essa lógica ao valorizar os conhecimentos das classes populares, das culturas marginalizadas e das experiências dos sujeitos historicamente excluídos. Ele se propõe a construir uma escola democrática, aberta ao diálogo com a diversidade, e orientada por valores de justiça social, solidariedade e participação cidadã. “Os currículos tradicionais moldam a consciência dos estudantes de acordo com uma lógica dominante. Um currículo crítico deve, ao contrário, fomentar a consciência crítica e o engajamento político” (Apple, 2006, p. 98).

Silva (1999) aprofunda esse entendimento ao considerar o currículo como um texto cultural, que não apenas organiza conteúdos, mas produz sentidos e

identidades. Nesse sentido, o currículo crítico compreende a escola como um lugar de produção simbólica, em que se constroem visões de mundo e posições sociais. Segundo o autor:

O currículo não é um simples instrumento técnico ou administrativo, mas um campo de significações em disputa, onde se constroem identidades, se definem pertencimentos e se exercem formas de controle. A crítica curricular deve, portanto, problematizar os discursos que legitimam determinados saberes em detrimento de outros, interrogando quem tem o poder de decidir o que deve ser ensinado e aprendido (Silva, 1999, p. 84).

A proposta crítica, ao reconhecer o aluno como sujeito histórico, implica uma revisão das práticas pedagógicas e das relações escolares. O professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar como mediador de processos reflexivos, dialógicos e coletivos. Essa mudança de postura é fundamental, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança ainda está em processo de transição da Educação Infantil. Nessa etapa, um currículo crítico pode acolher as práticas lúdicas como forma legítima de expressão e aprendizagem, valorizando o brincar como linguagem da infância e como meio de interpretação da realidade. A ludicidade, nesse contexto, não é vista como distração, mas como experiência significativa que contribui para a formação integral da criança.

Em síntese, o currículo crítico propõe uma ruptura com os paradigmas autoritários e conteudistas da educação tradicional, defendendo a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente comprometidos. Ao reconhecer o caráter político, histórico e cultural do conhecimento escolar, esse modelo valoriza as vivências dos alunos, seus contextos sociais e suas formas próprias de aprender e se expressar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano, essa abordagem representa uma alternativa consistente diante da ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois permite a integração de práticas pedagógicas mais sensíveis à infância. O brincar, nesse contexto, é resgatado como linguagem legítima e como ferramenta de desenvolvimento crítico e criativo, favorecendo a construção de um currículo mais democrático, inclusivo e significativo para as crianças.

4.3.3 Currículo pós-crítico

A partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos curriculares passaram a incorporar reflexões oriundas das teorias pós-estruturalistas, dos estudos culturais e dos movimentos sociais que reivindicavam reconhecimento e visibilidade para grupos historicamente marginalizados. As teorias pós-estruturalistas, por sua vez, questionam a existência de verdades universais, propondo que o conhecimento, a identidade e o currículo são construções discursivas instáveis, atravessadas por relações de poder, e não entidades neutras ou naturais. Esse movimento deu origem à vertente denominada currículo pós-crítico, que desloca o foco da crítica à estrutura escolar para uma análise das formas como o currículo participa da produção de identidades, diferenças e desigualdades. De acordo com Silva (1999), o currículo pós-crítico entende o conhecimento como uma construção discursiva, atravessada por relações de poder, e não como algo neutro ou universal. Assim, “não se trata apenas de incluir novos conteúdos no currículo, mas de questionar os critérios que tradicionalmente definiram o que é conhecimento válido e quem tem o direito de ensiná-lo e aprendê-lo” (Silva, 1999, p. 77).

Essa abordagem reconhece a escola como um espaço plural, onde diferentes vozes, experiências e culturas se encontram. O currículo, portanto, é visto como um campo de disputas simbólicas e políticas em que se negociam significados e se constroem subjetividades. Nesse sentido, Stuart Hall (1999, p.48) afirma que:

O currículo é um espaço de constituição de identidades, e não apenas de transmissão de saberes. Ele opera como uma prática cultural que seleciona, organiza e distribui conhecimentos de maneira a reforçar ou desafiar determinadas posições sociais e visões de mundo. Nesse processo, está sempre atravessado por lutas simbólicas e por tensões entre o universal e o particular, o dominante e o subalterno.

O currículo pós-crítico rompe, assim, com as concepções essencialistas e normativas da escola tradicional. Em lugar de um currículo padronizado, propõe-se um currículo aberto ao diálogo com a diversidade, as experiências locais e as formas múltiplas de ser e conhecer. A escuta sensível, o respeito às subjetividades e o reconhecimento das diferenças tornam-se princípios fundamentais desse modelo. Apple (2006), embora oriundo da crítica social, aproxima-se dessa perspectiva ao defender que os currículos precisam ser reinventados a partir das necessidades reais dos sujeitos: “a escola deve ser um espaço onde as identidades possam ser

construídas e reconstruídas livremente, e onde a diversidade seja valorizada como condição para a aprendizagem significativa” (Apple, 2006, p. 104).

Além disso, o currículo pós-crítico abre espaço para práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências infantis, como o brincar, a imaginação e a experimentação. Isso é especialmente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando muitas crianças vivenciam a ruptura entre a ludicidade da Educação Infantil e as exigências formais do ensino fundamental. Ao reconhecer o brincar como forma legítima de construção de saberes e de expressão de subjetividades, essa vertente contribui para a constituição de um currículo mais humano, inclusivo e coerente com as especificidades da infância. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 65), “não há justiça social sem justiça cognitiva”, ou seja, sem o reconhecimento dos diferentes modos de conhecer, de viver e de estar no mundo.

Portanto, o currículo pós-crítico não apenas amplia o escopo da crítica curricular, mas também propõe uma nova sensibilidade educacional, orientada pelo respeito à diferença, pela valorização da cultura e pela escuta das vozes silenciadas. Para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente aquelas que pertencem a contextos socioculturais diversos, essa abordagem pode representar uma oportunidade concreta de se sentirem reconhecidas, acolhidas e participantes ativas do processo educativo. O brincar, nesse horizonte, não é apenas uma prática pedagógica, mas também uma linguagem de resistência, de invenção e de construção de sentidos no espaço escolar.

4.3.4 Currículo oculto

O currículo oculto refere-se aos aprendizados informais e não intencionais que ocorrem no cotidiano escolar. Envolve valores, atitudes e normas implícitas que moldam comportamentos e reforçam padrões culturais. Segundo Apple (2006), o currículo oculto está profundamente implicado na reprodução das desigualdades sociais, ao naturalizar hierarquias, silenciar vozes e reforçar estereótipos.

Sacristán (2000) afirma que o currículo oculto influencia as relações de poder na escola, ao definir quem tem voz, quem é ouvido e quais saberes são legitimados. Assim, refletir sobre o currículo oculto é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais justas e democráticas.

O conceito de currículo oculto diz respeito aos aspectos implícitos da experiência escolar, aqueles que não constam nos documentos oficiais, mas que exercem influência significativa na formação dos sujeitos. Trata-se de um conjunto de normas, valores, atitudes e práticas que, embora não estejam expressos formalmente, são aprendidos e internalizados pelos estudantes no cotidiano da escola. Apple (2006) destaca que o currículo oculto “atua de modo sutil, porém poderoso, reforçando comportamentos, expectativas e hierarquias que acabam por reproduzir as divisões sociais existentes” (Apple, 2006, p. 99). Ao naturalizar as desigualdades e legitimar determinadas formas de saber e de ser, o currículo oculto contribui para a manutenção da ordem social vigente.

Sacristán (2000) aprofunda essa discussão ao enfatizar que o currículo oculto se manifesta nas relações pedagógicas, na organização do tempo e do espaço escolar, nas regras de conduta, na linguagem utilizada pelos professores e nos mecanismos de avaliação. Para ele, “o currículo oculto é uma forma de socialização que não se ensina de modo intencional, mas que conforma de maneira decisiva a experiência escolar dos alunos” (Sacristán, 2000, p. 87). Ele afirma ainda que:

Por meio do currículo oculto, a escola inculca formas de comportamento, de autoridade e de disciplina que correspondem a determinadas formas de organização social. Assim, a instituição escolar, longe de ser neutra, torna-se um espaço onde se reproduzem, muitas vezes de maneira dissimulada, as relações de dominação da sociedade mais ampla (Sacristán, 2000, p. 89).

Nesse contexto, Pierre Bourdieu (1998) oferece importantes contribuições para a compreensão do papel do currículo oculto na reprodução das desigualdades sociais e culturais. Por meio dos conceitos de hábitos e violência simbólica, o autor argumenta que a escola tende a privilegiar os códigos culturais das classes dominantes, exigindo dos alunos uma familiaridade com normas e linguagens que não são igualmente acessíveis a todos. Essa exigência, não explicitada nos currículos formais, é aprendida e reforçada diariamente nos processos escolares. Assim, como afirma Bourdieu (1998, p.25), “a escola consagra como natural um arbitrário cultural, tratando como mérito aquilo que é, na verdade, herança”.

Além de reforçar desigualdades de classe, o currículo oculto também atua na produção de subjetividades infantis, estabelecendo, desde os primeiros anos de escolarização, um ideal de aluno “comportado”, obediente e produtivo, que

frequentemente contrasta com as expressões legítimas da infância, como o brincar, o movimento e a curiosidade espontânea. Quando a escola silencia o brincar em nome da disciplina e do rendimento acadêmico, ela transmite mensagens implícitas sobre o que é valorizado, sobre quem pertence e quem deve se adaptar. Como observa José Contreras (2002, p.65), “o currículo oculto ensina aos alunos o lugar que ocupam e o papel que devem desempenhar, muito antes que compreendam conscientemente o conteúdo das disciplinas”.

Dessa forma, a análise do currículo oculto é indispensável para a construção de uma escola mais democrática, crítica e sensível às diferenças. Ao desvelar os mecanismos simbólicos que operam na vida escolar, educadores podem repensar suas práticas e criar espaços mais acolhedores e participativos, especialmente para as crianças dos anos iniciais, cuja entrada no Ensino Fundamental muitas vezes marca o rompimento com formas lúdicas e afetivas de aprender. Reconhecer o brincar como linguagem legítima da infância e enfrentar os efeitos do currículo oculto são passos fundamentais para uma educação que promova a equidade e o respeito à diversidade.

4.5 A criança e o currículo como território em disputa

Ao discutir o currículo como território em disputa, Miguel Arroyo (2013) propõe uma reconfiguração do olhar sobre a infância. Para o autor, é preciso romper com a lógica que submete as crianças a modelos escolares adultocêntricos e acelerados, reconhecendo o tempo da infância como um tempo de brincar, experimentar e construir significados. Arroyo (2013) defende que a escola deve garantir o direito das crianças a uma formação que respeite sua singularidade, subjetividade e diversidade. Nesse sentido, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma linguagem fundamental da infância, por meio da qual a criança expressa, comunica e aprende. A escola, enquanto espaço público de garantia de direitos, precisa incorporar essa linguagem em seu projeto curricular.

Essa concepção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o direito das crianças à aprendizagem por meio de diferentes linguagens.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é essencial respeitar os direitos de aprendizagem das crianças, assegurando a continuidade das experiências pedagógicas centradas no brincar, na escuta,

na curiosidade, na imaginação, na ludicidade e na interação com seus pares e com os adultos. (Brasil, 2017, p. 59)

Contudo, a efetivação dessa diretriz ainda esbarra em práticas escolares que privilegiam o ensino conteudista e a preparação para avaliações padronizadas, em detrimento de uma pedagogia lúdica e integradora. O brincar, como destaca Arroyo, é uma forma de resistência à escolarização precoce e à supressão da infância. É também uma estratégia pedagógica rica em intencionalidade, que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Ao integrar o brincar ao currículo, a escola se aproxima das necessidades reais dos estudantes e contribui para uma educação mais humanizadora.

Silva (2000) amplia essa discussão ao afirmar que o currículo não é um espaço neutro, mas um território onde diferentes projetos de sociedade, identidades e saberes disputam legitimidade. Para ele, “o currículo é sempre o resultado de escolhas políticas, sociais e culturais que envolvem relações de poder e dominação” (Silva, 2000, p. 72). Desse modo, o currículo que nega o brincar e a cultura da infância atua, ainda que de forma implícita, na exclusão simbólica das crianças como sujeitos de plenos de direitos.

Sacristán (2000) também reconhece o currículo como um campo de forças em constante tensão. Ele destaca que o currículo oficializado é apenas uma das faces da experiência escolar, pois há um conjunto de práticas e saberes que são vividos, resistidos ou reinterpretados pelos sujeitos escolares, em suas palavras:

É um engano pensar o currículo como um simples documento normativo, pois ele é também uma prática cultural em que os sujeitos interagem, resistem, adaptam-se e, muitas vezes, subvertem as regras. Por isso, o currículo é lugar de conflito e de negociação simbólica entre diferentes modos de pensar e de viver (Sacristán, 2000, p. 85).

Nessa perspectiva, a criança não deve ser vista como um objeto do currículo, mas como sujeito ativo que participa da sua construção, tensionando e ressignificando os conteúdos, as metodologias e os tempos escolares. Kuhlmann Jr. (1998) enfatiza que as crianças são portadoras de saberes e experiências que devem ser valorizadas no cotidiano escolar. Para o autor, reconhecer a criança como sujeito do currículo é um passo fundamental para superar a lógica da escolarização precoce e instrumentalizada.

Valorizar o brincar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, significa desafiar o modelo tradicional de currículo que ainda prevalece em muitas escolas. Trata-se de construir uma prática pedagógica em que o currículo seja mediado pela escuta atenta das crianças, pela valorização de seus tempos e ritmos, e pelo respeito às suas culturas e formas de expressão. Como destaca Arroyo (2013, p. 42):

A infância tem seus próprios modos de ser, de viver e de aprender. Respeitar esse tempo é reconhecer que a criança não é um adulto em miniatura, mas um sujeito de direitos que tem o brincar como uma forma legítima de estar no mundo.

Assim, afirmar a criança como sujeito do currículo é, também, afirmar uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral. É reconhecer o currículo como campo em disputa, no qual é preciso lutar para que a infância não seja silenciada, mas acolhida em sua plenitude.

4.6 Currículo, poder e transformação social

A análise do currículo como um instrumento de poder é uma abordagem fundamental para compreender seu papel no contexto educacional, social e político. Autores como Michael Apple, Stephen J. Ball, Tomaz Tadeu Silva e João Miguel de Arroyo destacam que o currículo não é apenas um documento técnico ou pedagógico, mas um espaço simbólico de disputas ideológicas, onde se estabelecem quais saberes são legitimados, quais identidades são valorizadas e quais são marginalizadas.

Silva (1999), em sua obra *Documentos de Identidade*, enfatiza que o currículo deve ser entendido como um dispositivo de produção de identidades e de exercício do poder simbólico. Para ele,

O currículo não apenas seleciona conhecimentos, mas também seleciona identidades; ele diz quem pode falar, o que pode ser dito e quem pode ser ouvido. Por meio do currículo, são produzidas normas sobre o que é legítimo conhecer e ensinar, e sobre quem tem o direito de participar da construção do saber. Assim, o currículo atua como um regulador social, determinando formas de ser, saber e pertencer que são valorizadas ou excluídas no espaço escolar e social (Silva, 1999, p. 15-16).

Essa visão evidencia que o currículo funciona como um texto político e cultural que organiza e estrutura a experiência educativa conforme determinados interesses e valores, moldando, assim, as subjetividades dos estudantes e influenciando suas formas de pertencimento social.

Além disso, Silva (1999, p. 31) ressalta que

O currículo é um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual determinados saberes e culturas são valorizados, enquanto outros são marginalizados ou excluídos. Essas escolhas não são neutras, mas expressam relações de poder presentes na sociedade. A escola, por meio do currículo, participa da reprodução das desigualdades sociais ao legitimar certos discursos e ignorar outros. Portanto, refletir sobre o currículo implica compreender as tensões entre inclusão e exclusão, entre o que se quer ensinar e o que é permitido aprender.

Michael Apple (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que

O currículo é um artefato social e cultural, resultado de seleções históricas que refletem interesses e relações de poder. Ele não é apenas um conjunto de conteúdos neutros, mas um espaço no qual se definem os valores, as ideologias e as identidades que serão privilegiadas. A escola, enquanto instituição social, pode tanto reproduzir as estruturas de dominação existentes quanto se tornar um local de resistência e transformação, dependendo das escolhas feitas em relação ao currículo e às práticas pedagógicas (Apple, 2006, p. 72).

Para o autor, a escola pode assumir um papel duplo: tanto reproduzir as estruturas sociais existentes, naturalizando as desigualdades, quanto atuar como um espaço de resistência e transformação social. Essa dualidade depende das decisões políticas, das práticas pedagógicas e do compromisso ético dos educadores com a construção de uma educação democrática e emancipatória.

Nessa linha, Goodson (1995) destaca que o currículo é sempre uma construção social que expressa os interesses de grupos hegemônicos, mas também é um terreno de resistência onde diferentes atores lutam por reconhecimento e mudança. Assim, a educação torna-se um campo de tensões, no qual o currículo pode ser instrumento tanto da dominação quanto da libertação.

Dentro dessa perspectiva crítica, o brincar emerge como uma prática pedagógica disruptiva e subversiva, capaz de romper com a lógica da homogeneização e da normatização presentes nos currículos tradicionais. Miguel Arroyo (2013) destaca que

O brincar não deve ser visto como mera atividade recreativa ou secundária na escola. Pelo contrário, é uma linguagem fundamental da infância, por meio da qual a criança expressa sua subjetividade, constrói significados e estabelece relações com o mundo e com os outros. O brincar é uma forma de resistência à escolarização precoce e à imposição de saberes rígidos, sendo uma estratégia pedagógica que promove o desenvolvimento integral da criança – cognitivo, emocional e social (Arroyo, 2013, p. 45).

Incorporar o brincar ao currículo é, portanto, reconhecer a criança como sujeito ativo e agente de transformação social.

Por fim, pensar o currículo como território em disputa implica reconhecer que sua construção está imbuída de tensões políticas e culturais. Exige, assim, uma reflexão crítica sobre as escolhas feitas e sobre como estas impactam as identidades e as trajetórias dos estudantes. O currículo, enquanto espaço de poder, pode e deve ser um instrumento para a transformação social, capaz de promover justiça, inclusão e respeito à diversidade.

4.7 O Currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A articulação entre o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui uma das dimensões mais relevantes para a efetivação de uma educação comprometida com a transformação social e com a formação integral dos sujeitos. O PPP, mais do que um documento burocrático, é a expressão coletiva das finalidades e valores que orientam o trabalho pedagógico da escola. Ele organiza os princípios, as diretrizes e as práticas que devem nortear o cotidiano escolar e, nesse sentido, o currículo é um de seus principais instrumentos de concretização.

Para que o PPP reflita coerentemente suas escolhas curriculares, é fundamental compreender a natureza normativa dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre esses, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2004), frequentemente utilizadas como “matéria-prima” na elaboração dos PPPs das redes de ensino.

Do ponto de vista jurídico, as leis educacionais são normas cogentes (imperativas e de cumprimento obrigatório), dotadas de força vinculantes (obrigatórias) e hierarquia superior no ordenamento, pois derivam diretamente da

Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996). Já as orientações educacionais, como as Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos, configuram-se como normas não vinculantes (não obrigatórias), ou seja, normas administrativas de caráter recomendatório, sem poder de imposição direta, que orientam práticas e procedimentos, mas não obrigam juridicamente as redes de ensino. Em termos de teoria do direito, isso se apoia na Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen (1996), que explica como normas jurídicas adquirem poder coercitivo em razão de sua posição na pirâmide normativa.

No campo da teoria do currículo, distingue-se o *currículo prescrito*, que corresponde às leis e documentos vinculantes, do *currículo implementado*, que se dá na prática a partir de diretrizes e orientações adaptadas ao contexto local. Autores como Sacristán (2000, p. 105) usam essa distinção para mostrar como o caráter vinculante garante uniformidade mínima de objetivos, enquanto as orientações não vinculantes permitem flexibilidade pedagógica e inovação em sala de aula.

A BNCC, homologada em 2017, constitui-se como documento de caráter vinculante¹, conforme previsto no § 1º do art. 26 da LDB (Lei nº 9.394/1996). Ela define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, e o PPP deve, obrigatoriamente, incorporar esses objetivos ao seu eixo curricular, garantindo o cumprimento da normatividade oficial (BRASIL, 2017).

Por outro lado, as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2004) foram elaboradas para apoiar a transição ao Ensino Fundamental de nove anos. De caráter não vinculante², atuam como guia instrucional e podem ser adotadas de modo flexível no PPP, permitindo que cada comunidade escolar adapte metodologias e propostas lúdicas sem comprometer o respeito às diretrizes legais.

Em síntese, ao reconhecer a complementaridade entre o caráter vinculante da BNCC e o caráter orientador das Diretrizes de 2004, o PPP se consolida como o espaço de negociação onde lei e realidade escolar se encontram para dar concretude a uma educação que respeite o tempo e as necessidades da infância.

Veiga (2001, p. 13) enfatiza que o PPP “é uma ação intencional, que expressa as finalidades e objetivos da escola, assumidos coletivamente, e se materializa em práticas pedagógicas cotidianas”.

A perspectiva crítica de currículo reforça que ele não é neutro nem técnico, mas um campo permeado por relações de poder, cultura e identidade. Nesse sentido, o currículo é parte constitutiva do PPP porque carrega, em sua estrutura e em suas escolhas, projetos de sociedade e de formação humana. Libâneo (2013, p. 268) aponta que “o currículo não é um elemento isolado do projeto político-pedagógico, mas sim um componente fundamental que traduz, em termos de organização do conhecimento escolar, as finalidades educativas propostas no projeto”. Portanto, não se pode pensar o PPP como um texto pronto e desvinculado da realidade curricular; ambos se constroem de forma dialógica e indissociável.

O Ministério da Educação (2001), por meio dos Parâmetros Nacionais para a elaboração do PPP, reforça que esse documento deve contemplar a organização curricular de maneira contextualizada, a fim de atender às especificidades da comunidade escolar. Segundo o texto oficial,

O Projeto Político-Pedagógico não é apenas um instrumento técnico-administrativo, mas, sobretudo, um compromisso coletivo com uma determinada concepção de educação, com objetivos e metas voltadas à transformação social, à promoção da cidadania e à construção de uma escola democrática (Brasil, 2001, p. 24).

Essa diretriz fortalece a ideia de que o currículo deve estar alinhado às necessidades dos estudantes, respeitando suas experiências, contextos e saberes locais, além de promover práticas educativas significativas e emancipadoras.

Arroyo (2011), ao discutir o currículo como território em disputa, amplia a discussão ao sugerir que o PPP deve ser espaço de resistência, especialmente em defesa dos direitos das crianças e das populações historicamente marginalizadas. Para ele, o PPP deve “expressar as lutas, os sonhos e os compromissos da comunidade escolar. Deve ser um lugar de memória e de desejo, um espaço de elaboração coletiva do presente e do futuro da escola” (Arroyo, 2011, p. 153). Dessa forma, o currículo que compõe o PPP não deve restringir-se à lógica conteudista ou à preparação para avaliações externas, mas incorporar práticas significativas, como o brincar, a interdisciplinaridade e a valorização das múltiplas linguagens.

Quando o currículo é construído no contexto de um projeto político-pedagógico democrático, ele contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos. Isso implica, como ressalta Sacristán (2000), compreender o currículo como “instrumento de mediação entre a sociedade e o indivíduo”, que tanto pode reproduzir as desigualdades quanto possibilitar transformações. A construção do PPP, portanto, deve ser um processo coletivo, ético e político, comprometido com uma educação que valorize a diversidade, enfrente as injustiças sociais e promova a emancipação dos sujeitos por meio de práticas curriculares contextualizadas, dialógicas e significativas.

O currículo escolar, longe de ser um instrumento neutro, constitui-se como campo de disputas ideológicas, epistemológicas e metodológicas. Sua trajetória histórica revela a presença de diferentes paradigmas que, ao longo do tempo, têm disputado o sentido da educação e o papel da escola na formação dos sujeitos.

Compreender o currículo como construção social implica reconhecer as múltiplas vozes que o atravessam e os interesses que o conformam. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa compreensão demanda a valorização da criança como sujeito de direitos e do brincar como linguagem fundamental da infância.

Integrar o brincar ao currículo significa afirmar uma concepção de educação centrada na escuta, na criatividade, na ludicidade e na experiência. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que exige o reposicionamento da escola como espaço de produção de sentido, de justiça e de humanização.

A discussão aqui apresentada aponta para a necessidade de professores e gestores assumirem um compromisso com a construção de um currículo que respeite o tempo da infância, reconheça a diversidade dos saberes e promova uma educação democrática, crítica e emancipadora.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente pesquisa, detalhando as escolhas realizadas para alcançar os objetivos propostos. Partindo de uma abordagem qualitativa, o estudo busca compreender, de forma profunda e contextualizada, a importância do brincar no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, foram definidos procedimentos específicos que englobam desde a revisão bibliográfica e a análise documental até a realização de um grupo focal com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Cada etapa foi planejada e executada com o propósito de garantir a validade, a confiabilidade e a relevância dos dados coletados e das análises realizadas. A seguir, são apresentados os passos que constituíram o percurso metodológico deste trabalho.

5.1 Delineamento

Na inquietação em buscar respostas para o problema apresentado, foram definidas algumas etapas para compor o percurso metodológico desta pesquisa. A princípio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, constituída por meio de trabalhos teóricos já publicados, conforme salienta Severino:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

A metodologia adotada nesta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, considerando a necessidade de um contato direto e constante entre o pesquisador e o ambiente investigado. Essa escolha se fez alinhada com o caráter descritivo e com a preocupação em compreender e acompanhar o desenvolvimento das ações e atividades realizadas, indo além de um foco exclusivo no produto final. Como destacado por Bogdan e Biklen (1982, conforme André & Ludke, 2022, p. 12-14), essas características são fundamentais para uma investigação aprofundada e significativa.

A partir dessa abordagem qualitativa, a pesquisa insere-se na perspectiva da pesquisa-ação, que se fundamenta na observação da realidade e na colaboração ativa entre pesquisador e participantes. Esse vínculo, caracterizado pela cooperação e participação mútua, visa contribuir para transformações no contexto estudado, conforme elucidado por Thiollent (1986):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14).

Nesse sentido, ao optar pela pesquisa-ação, o pesquisador assume um papel ativo na realidade investigada. A partir da identificação de um problema específico em determinado contexto, são planejadas e implementadas ações de intervenção, buscando compreender, mitigar ou solucionar os problemas detectados, promovendo mudanças significativas na realidade analisada.

5.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede municipal de São Sebastião, SP, localizada em uma área de fácil acesso próxima à rodovia Rio-Santos, na divisa com o município de Bertioga. A unidade está inserida em um bairro que mantém viva a rica cultura caiçara, onde a pesca artesanal se destaca como uma das principais atividades econômicas da comunidade local. Essa região preserva tradições, saberes e práticas transmitidas ao longo das gerações, evidenciando a valorização de suas raízes culturais.

Embora afastada dos centros urbanos de Bertioga e de São Sebastião, a área conta com uma infraestrutura que inclui farmácias, mercados, postos de gasolina, restaurantes, padarias e muitas residências nas proximidades. Adicionalmente, a escola encontra-se a apenas 3,4 km da Aldeia Indígena Rio Silveira, o que possibilita o estabelecimento de vínculos pedagógicos e interculturais, com fácil acesso tanto por meio de transporte motorizado (cerca de 11 minutos) quanto por caminhada (aproximadamente 40 minutos). Essa proximidade facilita a realização de visitas

planejadas e colaborações entre a escola e a comunidade indígena, promovendo um rico diálogo intercultural.

Embora situada fora dos centros urbanos de Bertioga e São Sebastião, a região apresenta infraestrutura com a presença de farmácias, mercados, postos de gasolina, restaurantes, padarias e diversas residências nas proximidades. Além disso, a escola localiza-se a apenas 3,4 km da Aldeia Indígena Rio Silveira, o que favorece o estabelecimento de vínculos pedagógicos e interculturais. O acesso à aldeia pode ser feito em cerca de 11 minutos de carro ou aproximadamente 40 minutos a pé, o que facilita a realização de visitas planejadas e parcerias educativas, promovendo um enriquecedor diálogo entre a escola e a comunidade indígena.

O vínculo com a cultura caiçara também se reflete nas práticas escolares e comunitárias, como a organização de festividades tradicionais, a culinária típica e a relação harmoniosa com o meio ambiente. Esses aspectos contribuem significativamente para o enriquecimento das experiências educativas, fortalecendo as aprendizagens culturais e sociais dos estudantes.

Figura 3: Localização da escola próximo à rodovia



Fonte: Acervo do pesquisador

A escola atende crianças desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental, funcionando nos períodos da manhã e da tarde. A unidade dispõe de

uma estrutura simples, porém adequada às necessidades da comunidade local. Suas instalações incluem seis salas de aula, uma quadra coberta, um parque com playground de areia e uma área verde, que complementam os espaços destinados às atividades pedagógicas e recreativas.

Figura 4: Playground da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 5: Quadra Coberta



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 6: Quintal da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 7: Horta no quintal da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

A escola também conta com recursos tecnológicos, como televisores, tablets e notebooks, que estão à disposição dos professores para enriquecer o planejamento e a condução das aulas. Além disso, realiza atividades extracurriculares voltadas à integração comunitária, oferecendo iniciativas como treinamento funcional para a saúde da mulher, judô, basquete e vôlei.

Entre as 47 escolas do município, essa unidade se destacou como uma das três escolas piloto no uso das pedagogias participativas na Educação Infantil em 2024. Essa abordagem representa um avanço pedagógico, valorizando o protagonismo infantil no processo de aprendizagem. A escola também mantém uma parceria com a Fundação Getúlio Vargas, que contribui no desenvolvimento, monitoramento e

avaliação das práticas pedagógicas, assegurando a qualificação das ações realizadas.

5.2.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 10 crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar. Em 2024, a escola contava com duas turmas de 1º ano, ambas no período da tarde, sendo uma com 19 alunos e a outra com 16 alunos, com faixa etária entre 7 e 8 anos. Para compor o grupo de participantes, foram selecionadas aleatoriamente cinco crianças de cada turma, totalizando 10 participantes.

Em conformidade com os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade, todos os participantes da pesquisa tiveram sua identidade protegida. Para garantir o anonimato, os rostos das crianças foram ocultados em quaisquer registros fotográficos, e cada participante foi identificado unicamente por uma numeração sequencial, como criança 1, criança 2, e assim por diante. Essas medidas foram adotadas para assegurar a privacidade e o respeito aos direitos dos participantes, conforme previsto nas diretrizes éticas aplicáveis.

5.3 Intervenção pedagógica e o procedimento de coleta de dados

A etapa de intervenção pedagógica e coleta de dados foi conduzida seguindo os protocolos éticos exigidos para a realização da pesquisa. Inicialmente, após apresentar o projeto de pesquisa para solicitar a autorização na unidade escolar, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sendo aprovado sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 83405424.1.0000.5509

Após esta etapa, foram adotadas as medidas necessárias para garantir a participação ética e voluntária dos envolvidos. Nesse sentido, o Termo de Anuência Institucional (Anexo A) foi solicitado e devidamente assinado pela gestão da unidade escolar, autorizando a realização da pesquisa no ambiente escolar. Além disso, os pais e responsáveis de todas as crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), e as crianças assinaram o Termo de

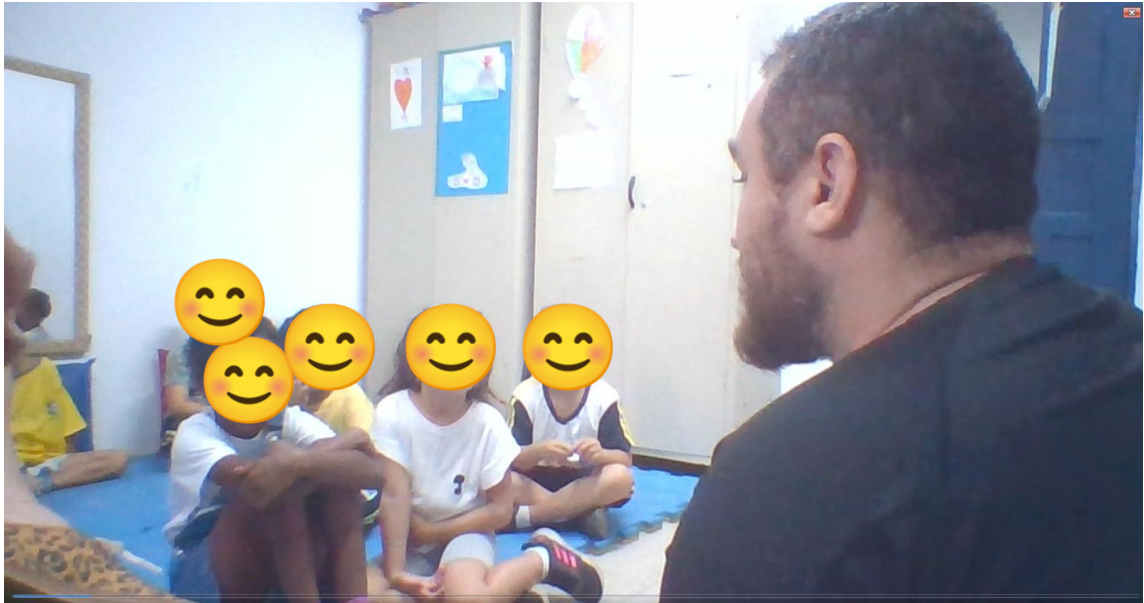
Assentimento Livre e Esclarecido Menor Idade (Anexo C), garantindo que estavam cientes dos objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa. A coleta de dados foi organizada de maneira a respeitar a privacidade e a integridade de todos os participantes, de acordo com os princípios éticos que fundamentam esta pesquisa.

A intervenção pedagógica e o procedimento de coleta de dados foram realizados por meio da aplicação de grupos focais com as 10 crianças participantes da pesquisa. Esses encontros foram organizados em duas sessões: a primeira ocorreu em novembro de 2024, com duração de aproximadamente 50 minutos, e a segunda no início de dezembro de 2024, com duração de cerca de 40 minutos. Durante os grupos focais, foram utilizadas perguntas semiestruturadas, permitindo uma abordagem flexível e exploratória, favorecendo a expressão espontânea das crianças sobre os temas propostos.

Os encontros foram conduzidos por mim, na função de moderador, com o apoio e a participação ativa da minha orientadora, Prof.^a Dra. Mariângela Camba. Essa dinâmica possibilitou a criação de um ambiente acolhedor e propício para a coleta de dados, garantindo que as crianças se sentissem à vontade para compartilhar suas percepções e experiências.

Como instrumento metodológico para a coleta de dados desta pesquisa, foi utilizado o Grupo Focal, uma técnica qualitativa que permite compreender significados compartilhados, percepções e experiências dos participantes por meio da interação em grupo. Segundo Gatti (2005, p. 11), o grupo focal é "um tipo de entrevista em grupo, centrada em uma experiência comum aos participantes, na qual a interação entre os sujeitos é essencial para a produção das informações". Essa modalidade de entrevista se diferencia por valorizar a dinâmica coletiva, em que os participantes são estimulados a refletir, dialogar e construir sentidos a partir das falas uns dos outros, o que contribui para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. O formato do grupo focal também permitiu uma interação rica entre os participantes, gerando insights valiosos para a análise dos dados e para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 8: Grupo Focal com as crianças do 1º ano



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 9: Primeiro grupo focal



Fonte: Acervo do pesquisador

Além da realização do grupo focal, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica com as crianças participantes, tendo como objetivo trabalhar os componentes curriculares por meio de uma abordagem interdisciplinar permeada de ações pedagógicas para a valorização do brincar. Essa intervenção foi estruturada em um formato de aula composta por estações de desafios, cada uma projetada para estimular habilidades específicas relacionadas a cinco componentes curriculares do primeiro ano do ensino fundamental. A proposta culminava na conquista simbólica de um "tesouro", oferecido como recompensa pela conclusão bem-sucedida das atividades, promovendo engajamento dos participantes.

Na Estação de Desafio 1, as crianças foram introduzidas a um exercício de contagem e somatória utilizando dinheiro fictício, confeccionado previamente pelo pesquisador. O objetivo era reunir um montante de 30 reais, sendo 5 em moedas e 25 em cédulas, reforçando habilidades matemáticas básicas como contagem, agrupamento e soma. Já na Estação 2, a atividade envolvia o lançamento de três dados em três rodadas distintas. Após cada lançamento, as crianças deveriam utilizar blocos do material dourado para representar as quantidades obtidas, exercitando competências relacionadas à contagem e representação concreta da quantificação dos números.

Figura 10: Desafio 1



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 11: Desafio 2

Fonte: Acervo do pesquisador

A Estação de Desafio 3 trouxe uma abordagem voltada para o processo de alfabetização, onde as crianças organizavam 12 palavras curtas com suas respectivas figuras. A seleção das palavras (PÉ, PÁ, MÃO, MEL, SOL, CÉU, NÓ, REI, LUA, PÃO, entre outras) foi realizada considerando o estágio de alfabetização das crianças, permitindo que elas explorassem o reconhecimento das palavras e o desenvolvimento da associação entre imagem e palavra escrita.

Figura 12: Desafio 3

Fonte: Acervo do pesquisador

Na Estação de Desafio 4, com o apoio de lupas e potinhos, as crianças exploraram o ambiente externo da escola. A tarefa consistia em coletar itens como insetos mortos, materiais descartados inadequadamente ou insetos vivos para posterior investigação. Essa atividade promoveu a observação e interação com o ambiente, estimulando o pensamento crítico e a curiosidade científica, além de trabalhar a conscientização ambiental.

Figura 13: Desafio 4



Fonte: Acervo do pesquisador

Por fim, na Estação de Desafio 5, os participantes foram convidados a observar imagens relacionadas a diferentes grupos culturais e identitários, como indígenas, caiçaras e quilombolas. As crianças tinham a tarefa de agrupar as 20 imagens espalhadas pelo espaço, de acordo com a identificação de elementos que representassem esses grupos. Essa atividade estava alinhada às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, como as habilidades (EF01GE12) e (EF01GE01), que incentivam o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e a observação das características dos lugares de vivência. Considerando a proximidade da escola com a Aldeia Rio Silveira e sua inserção em um bairro de forte tradição caiçara, essa atividade se mostrou especialmente significativa para promover reflexões sobre a identidade e a diversidade cultural no contexto local.

As crianças participaram de uma atividade complementar, na qual assistiram a um vídeo educativo sobre a vida em um quilombo. A proposta teve como objetivo ampliar o entendimento sobre os modos de vida das crianças em diferentes contextos culturais, promovendo reflexões sobre as semelhanças e diferenças em relação ao próprio cotidiano. Essa atividade, inserida na Unidade Temática *O sujeito e seu lugar no mundo*, explorou o Objeto de Conhecimento *O modo de vida das crianças em diferentes lugares* e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades (EF01GE01) e (EF01GE12*), ao estimular a observação e descrição das características dos lugares e o reconhecimento da diversidade de indivíduos e grupos sociais no Brasil.

Figura 14: Desafio 5



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 15: Imagens para o desafio 5



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 16: Assistindo vídeo sobre Quilombo



Fonte: Acervo do pesquisador

Essas atividades foram planejadas para integrar o brincar como eixo estruturante do aprendizado, oferecendo uma abordagem lúdica e significativa para o desenvolvimento das competências propostas. A organização das estações de desafio possibilitou a interação ativa das crianças, favorecendo um processo de aprendizagem participativo, interdisciplinar e conectado à realidade sociocultural da comunidade escolar.

Além do formato lúdico e desafiador das estações de atividades, ao final de cada desafio as crianças eram recompensadas com a oportunidade de escolher um prêmio simbólico do "baú do tesouro". Os prêmios disponíveis incluíam: um vale para brincar no parquinho da escola, um ticket para utilizar o telescópio e outro para acessar o microscópio. Essa estratégia promoveu a curiosidade e o interesse, desempenhando uma relação entre o brincar e o aprendizado.

Figura 17: Imagens dos tickets dos prêmios



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 18: Prêmio de utilizar o telescópio



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 19: Crianças que participaram da atividade



Fonte: Acervo do pesquisador

Após a realização das intervenções pedagógicas, foi organizado um terceiro encontro com as crianças participantes para um novo grupo focal. Nesse encontro, as mesmas perguntas semiestruturadas do primeiro grupo focal foram aplicadas novamente. O objetivo foi analisar as percepções das crianças após vivenciarem as atividades propostas, buscando compreender de que forma a intervenção influenciou suas experiências e opiniões sobre o brincar no contexto escolar. Essa etapa foi

fundamental para avaliar os impactos da intervenção e coletar dados que subsidiaram a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

5.4 Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos na pesquisa, coletados por meio de gravações realizadas durante as sessões de grupo focal, além das atividades realizadas pelos alunos, que serão inicialmente transcritos e organizados de forma sistemática.

Para a análise desses dados, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica foi escolhida por sua eficácia em estruturar e interpretar informações qualitativas de maneira objetiva e sistemática, permitindo a identificação de categorias e temas que emergem do material analisado. Tal abordagem mostrou-se particularmente adequada para investigar as práticas pedagógicas e as percepções relacionadas ao brincar no contexto do ensino fundamental.

Conforme Bardin (2011), a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas que, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos, busca descrever o conteúdo das mensagens e identificar indicadores que possibilitem inferências acerca das condições em que foram produzidas ou recebidas. O método não apenas analisa as palavras e mensagens emitidas, mas também procura explorar os significados implícitos, revelando aspectos subjacentes que podem não estar evidentes de forma imediata.

Para aprofundar a aplicação da Análise de Conteúdo, recorre-se à sistematização proposta por Maria Laura P. B. Franco (2008), que dialoga com os princípios estabelecidos por Bardin, mas os organiza de maneira a atender às especificidades das pesquisas em Educação. Para a autora, a análise de conteúdo é uma técnica de leitura e interpretação que permite não apenas a organização dos dados, mas, sobretudo, a compreensão das representações e sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas vivências no contexto escolar.

A proposta de Franco (2008) contempla três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Durante a pré-análise, são definidos os documentos a serem analisados e os objetivos da análise, com a construção de hipóteses e indicadores. A fase de exploração do

material corresponde à codificação dos dados, com o recorte e agregação de unidades de significado. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os dados categorizados são analisados à luz dos referenciais teóricos e dos objetivos da pesquisa, permitindo a produção de inferências consistentes e relevantes.

Ao adotar a contribuição de Franco (2008), busca-se assegurar que a análise de conteúdo ultrapasse a mera organização formal do corpus e se constitua como um processo reflexivo, capaz de revelar sentidos, tensões e contradições presentes nos discursos dos participantes. Essa abordagem valoriza a escuta atenta dos sujeitos, reconhecendo a complexidade das práticas escolares e a pluralidade de significados atribuídos ao brincar no cotidiano pedagógico. Assim, a articulação entre Bardin e Franco torna-se estratégica para a compreensão crítica e aprofundada dos dados coletados nesta pesquisa.

O processo de análise foi conduzido em etapas, inicialmente, na etapa de organização, foi realizada uma leitura exploratória do material, com a seleção dos documentos e formulação de hipóteses preliminares. Em seguida, foi realizada a codificação, destacando trechos relevantes e identificando contextos específicos que permitiram um recorte dos registros. Por fim, foi efetuada a categorização, com o objetivo de agrupar os dados em categorias temáticas, facilitando a interpretação e promovendo a articulação com os referenciais teóricos adotados.

A categorização, como enfatiza Bardin (2011), é o núcleo central do processo de análise, pois organiza os dados em torno de elementos que têm relação direta com os objetivos da pesquisa. Nesse momento, foi estabelecido um diálogo constante entre os dados coletados e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, assegurando a consistência e a profundidade das análises realizadas.

Essa abordagem buscou não apenas sistematizar as percepções e contribuições dos participantes, mas também identificar práticas pedagógicas e estratégias que valorizem o brincar e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

6. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados produzidos a partir da realização do grupo focal com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, seguido do processo de análise e discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa. A estrutura do capítulo está organizada em etapas que seguem o percurso metodológico descrito anteriormente: inicia-se com a transcrição do grupo focal, que constitui o corpus empírico da investigação; em seguida, são descritas as categorias temáticas emergentes, construídas por meio da análise de conteúdo conforme Bardin (2011) e Franco (2008). Por fim, os dados são discutidos em profundidade, buscando evidenciar as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas crianças ao brincar no contexto escolar, bem como as implicações pedagógicas e curriculares dessas representações. A análise e a discussão priorizam a articulação entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, respeitando a singularidade das vozes infantis e reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de conhecimentos e práticas escolares.

6.1 Transcrição do grupo focal

A transcrição apresentada a seguir refere-se ao grupo focal realizado com dez crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos, participantes voluntários da turma observada no contexto desta pesquisa. O grupo focal teve como objetivo explorar as percepções, experiências e significados atribuídos pelas crianças ao brincar no ambiente escolar, considerando suas vivências cotidianas e interpretações sobre o espaço-tempo da escola. A condução do grupo foi realizada de forma lúdica e dialógica, respeitando o tempo e o modo de expressão próprios da infância, com perguntas abertas que favoreceram a livre manifestação das ideias. A transcrição do encontro foi realizada integralmente a partir do registro em áudio, assegurando a fidedignidade das falas, as pausas, as interjeições e os elementos não verbais que compõem o discurso infantil. Os nomes das crianças foram substituídos por uma numeração sequencial, a fim de preservar sua identidade e garantir o sigilo ético previsto na pesquisa.

6.1.2 Transcrição Grupo Focal: Dia 1

Local: Sala de Atendimento Educacional Especializado

Participantes: 10 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (C1 a C10)

Condução: Prof.^a Dra. Mariângela Camba (abertura) e Prof. Gabriel (Moderador)

Objetivo: Investigar percepções das crianças sobre o brincar na escola

1. Você gosta de vir para a escola? Por quê?

(resposta unânime em coro) Todos: – Sim!

C1: Porque tem muita coisa para fazer e eu posso jogar futebol... porque tem Educação Física.

C2: Porque a gente vem para comer, brincar e estudar. Para jogar bola e porque tem Robótica.

C4: Eu gosto porque é legal e porque a gente joga futebol.

C5: Eu gosto de vir para a escola porque eu gosto de pular corda, na Educação Física e na hora do recreio.

C6: Eu gosto de vir para a escola porque eu gosto de andar na corda bamba (slackline) e fazer estrelinhas.

Pesquisador: Em que momento você faz isso?

C6: Andar na corda é na Educação Física, e dar estrelinha é no recreio.

C7: Eu gosto de vir pra escola porque é legal.

C8: Porque tem Educação Física e Robótica.

Pesquisador: Está bem, vamos para a próxima pergunta.

2. Você poderia me contar o que você faz na escola?

C8: Primeiro a gente come, depois brinca no disco, no balanço e no pebolim. Depois a gente estuda.

C4: A gente estuda e come.

C8: A gente estuda Matemática, Ciências e Português.

C7: A gente estuda História e Geografia.

C2: A gente come e estuda.

C10: A gente estuda!

C6: A gente brinca.

C7: A gente também come!

3. Você gosta de brincar? Você brinca na escola?

C8: Sim! A gente brinca de Lego e de torre de tirar os blocos.

C2: Eu brinco de Robótica!

C9: Eu gosto quando a professora leva a gente para brincar no parque das crianças da etapa (pré-escola).

C10: Eu gosto de brincar de bambolê.

C2: Eu brinco na Educação Física.

C8: A gente brinca de pega-pega pitbull na Educação Física.

C7: Eu brinco de cozinha com os brinquedos da etapa.

Pergunta complementar (3.1): Que horas vocês brincam disso?

C4: Na hora que a gente chega, no intervalo e na hora de ir embora, quando estamos no pátio antes de entrar na sala.

C2: Isso! E também na Educação Física.

Pergunta complementar (3.2): Vocês brincam durante as aulas na sala?

C3: Não!

C4: Tem caça-palavras na sala, que é brincar.

C2: Na sala a gente brinca de Lego depois que faz a lição.

C7: A gente escreve.

4. O que você poderia me dizer sobre o que é brincar?

C3: Educação Física é brincar.

C8: Dá pra brincar na rua!

C9: Jogar é brincar. Jogar Roblox.

C4: Jogar Roblox no celular também é brincar.

C3: Brincar é participar da brincadeira.

5. As crianças do 1º ano brincam na escola? Por que sim? Por que não?

C4: Na etapa a gente brincava no parquinho, desenhava e brincava muito dentro da sala. Brincava de médico com os brinquedos.

C7: A gente usa tesoura.

C1: No recreio a gente brinca de qualquer coisa: pebolim, o chão é lava, pular corda, antes de entrar na sala.

6. Se você pudesse escolher, como seria a sua escola?

C2: Teria muita comida.

C4: Teria só brinquedo.

C6: Teria só comida.

C7: Seria uma escola legal e divertida.

C2: Teria balé e um labirinto para brincar. Lá a gente iria aprender a brincar.

C5: Seria uma escola de livros e brinquedos.

C7: Uma escola com doces e livros para ler.

Pergunta complementar (6.1): E como é a escola que vocês estudam?

C3: Nossa escola não é de brincar, é de atividades.

C5: Se Deus quiser vão fazer outra escola, cheia de brinquedos e chocolate.

7. Tem algum professor que faz brincadeiras enquanto ensina?

(Inicialmente, as crianças não mencionaram ninguém. Depois, surgiu a seguinte resposta:)

C2: Robótica! Em Robótica a gente usa Lego e o tablet.

8. Algum professor leva objetos diferentes para ensinar (além de livros, lápis, lousa, giz, caderno)?

C2: Robótica!

C9: Sim, Robótica!

C7: Robótica!

C4: Robótica tem Lego e tablet.

C5: Elefante Letra! (tablet com programa de leitura de livros digitais)

C1: É mesmo! Robótica e Elefante Letrado.

6.1.3 Transcrição Grupo Focal: Dia 2

Data: Uma semana após a intervenção com práticas brincantes

Local: Sala de aula do 1º ano realocada exclusivamente para o grupo

Participantes: As mesmas 10 crianças do 1º ano (C1 a C10)

Objetivo: Aprofundar percepções após vivência de práticas pedagógicas com o brincar

1. Você gosta de vir para a escola? Por quê?

(resposta em coro) Todos: – Sim!

C8: Eu gosto de vir pra escola pra ficar inteligente!

C10: Eu gosto de vir pra escola pra desenhar.

C6: Eu gosto de brincar na Educação Física.

C3: Eu gosto de vir pra escola pra brincar.

C4: A gente vem pra escola pra aprender a ler e escrever.

C5: Eu gosto de brincar de massinha.

C1: Pra brincar com as coisas da professora de Educação Física. É a aula que a gente mais brinca.

Pergunta complementar (1.1): Em quais aulas vocês mais brincam?

C8: Na aula da professora de Educação Física.

C10: Da professora de Educação Física.

C5: Educação Física e, depois das lições, quando a gente brinca de Lego ou no Dia do Brinquedo dentro da sala.

C4: Educação Física!

C1: Na aula da professora de Educação Física.

C3: Educação Física!

C7: A gente também brinca de bingo com a professora de Português.

2. Você poderia me contar sobre o que você faz na escola?

C3: Eu estudo, como e brinco no parquinho.

C4: Eu estudo, leio e brinco no recreio.

C5: Quando não tem Educação Física, a professora de Português leva a gente pro parquinho.

C7: Quando a gente era da turma da professora E. (na pré-escola), a gente só brincava e desenhava. Era muito mais legal isso.

C1: Agora a gente brinca menos e estuda mais.

3. Você gosta de brincar? Você brinca na escola?

C3: A gente brinca no recreio, na hora da entrada e na hora da saída. Brinca de pebolim e taquibol (tamancobol).

C5: A gente brinca na Educação Física.

(todas as crianças confirmam)

C1: A gente brinca no balanço e no pebolim.

C6: A gente vai no parquinho dos pequenos e no balanço.

C10: A gente brinca no recreio.

4. O que você poderia me dizer sobre o que é brincar?

C2: Brincar é se divertir e correr.

C8: Brincar é se divertir.

C4: Brincar é divertir com os colegas.

C7: Brincar pode ser aprender brincando também, como na aula daquele dia que o senhor fez com a gente.

C1: A gente prefere aula de brincar, como aquele dia que o senhor fez com a gente, do que aula de lição.

C6: Brincar fazendo lição, como aquele dia dos desafios que o senhor fez, é muito legal. A gente aprende muito e também aprende as brincadeiras para fazer com nossos irmãos em casa.

5. As crianças do 1º ano brincam na escola? Por que sim? Por que não?

C4: A gente brinca na entrada, no recreio e na saída. A gente brinca de pebolim, taquibol e na mesa de disco.

C10: Na aula de Educação Física a gente brinca de muitas brincadeiras: queimada, rabinó, futebol.

C5: A gente brinca de bingo também com a professora de Português.

C3: A gente brinca de Lego e de torre depois da lição. Também no Dia do Brinquedo.

C7: A gente brinca de Lego depois da lição.

C1: Depois da lição, às vezes a gente ganha massinha. A gente não usa a massinha na lição, usa depois que termina.

6. Se você pudesse escolher, como seria a sua escola?

C2: Na minha escola a gente ia brincar dentro da sala e fora da sala, a gente ia brincar sempre.

C3: Na escola dos meus sonhos pode brincar quando quiser. Pode até brincar na praia.

C6: Ia ter todos os dias lições de brincar, igual você fez.

C10: Na escola dos meus sonhos ia ter uma quadra.

(nota do pesquisador: a quadra da escola estava interditada por falta de manutenção no telhado)

C4: Minha escola ia ser um sobrado, com muita brincadeira igual aquele dia que você brincou com a gente. E, na hora que as professoras não deixassem as crianças brincarem, eu ia falar para elas deixarem sim. Só não podia bagunçar.

C4: Iria ter brinquedos e bastante aula de lição de brincar com desafios, igual à sua aula. E se as crianças tivessem dificuldades, as professoras iriam ajudar a vencer os desafios.

C7: Podia ser um dia aula normal de lição, e outro dia aula de brincar, igual a gente brincou com o senhor.

7. Tem algum professor que faz brincadeiras enquanto ensina?

C5: Educação Física!

C7: A professora de Inglês. Depois da lição, ela traz o jogo da torre.

Pesquisador: O que é o jogo da torre?

C7: É uma torre onde você vai colocando uma peça em cima da outra e tirando do meio, tentando não derrubar a torre.

C1: A professora Cleia faz Robótica com o tablet e o Lego.

C4: A professora de Artes desenha com a gente e faz livrinhos.

8. Algum professor leva objetos diferentes para ensinar, além de livros, lápis, lousa, giz e caderno?

C7: A professora Cleia faz Robótica com o tablet e o Lego.

C3: Só depois da lição, alguns brinquedos, às vezes.

C1: Dentro da sala, não. Às vezes a gente vai para o parquinho dos pequenos ou joga pebolim e nas mesas depois da lição.

As falas transcritas nos dois encontros do grupo focal revelam, com riqueza de detalhes, as percepções das crianças sobre o ambiente escolar, suas experiências com o brincar e os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas vivenciadas. Observa-se que o brincar está presente em diferentes momentos da rotina, sendo valorizado pelas crianças tanto como fonte de prazer quanto como forma de aprendizagem.

Também emergem contrastes entre as vivências lúdicas da etapa da Educação Infantil e as restrições percebidas no 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente quanto à liberdade e à frequência das brincadeiras. A seguir, com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e adaptada por Franco (2008), será apresentada a categorização dos dados, permitindo identificar núcleos de sentido comuns e recorrentes nas falas dos participantes. Essas categorias servirão como eixo para a discussão teórica e pedagógica que se desenvolverá nos próximos tópicos deste capítulo.

6.2 Análise de dados

Este tópico tem como objetivo apresentar o processo de análise dos dados coletados por meio dos grupos focais realizados com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A análise foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011) e adaptada ao campo educacional por Franco (2008). O material transcrito foi submetido a um tratamento sistemático que permitiu a identificação de categorias temáticas emergentes, as quais expressam sentidos compartilhados e recorrentes nos discursos infantis. Essas categorias organizam e evidenciam os principais núcleos de significado atribuídos pelas crianças às suas experiências com o brincar no contexto escolar.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação qualitativa que visa interpretar, de forma sistemática e objetiva, o conteúdo das comunicações, buscando ir além da aparência textual para alcançar os sentidos subjacentes das mensagens (Bardin, 2011). Essa metodologia envolve três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação. No campo da Educação, Maria Laura Franco (2008) adapta essa abordagem com foco nas especificidades do discurso pedagógico e escolar, favorecendo a compreensão das representações sociais e dos sentidos atribuídos às práticas educativas. A partir dessa perspectiva, as falas das crianças foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa e organizadas nas seguintes categorizadas:

1. O brincar no cotidiano escolar: percepções e sentidos atribuídos pelas crianças
2. Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica e

3. A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo

As categorias construídas emergiram tanto das respostas coletadas durante os grupos focais quanto dos objetivos delineados para esta pesquisa, constituindo-se como eixos fundamentais para a compreensão das percepções das crianças e para o aprofundamento do diálogo com os referenciais teóricos que sustentam este estudo. A partir da articulação entre o material empírico e a base teórica, busca-se promover uma análise crítica que revele os sentidos atribuídos pelas crianças ao brincar no contexto escolar. Nas seções seguintes, as categorias identificadas serão apresentadas e discutidas à luz dos dados e dos fundamentos teóricos adotados, com o intuito de contribuir para a valorização do brincar como um elemento central no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6.2.1 Brincar no cotidiano escolar: tempos, espaços e restrições

A primeira categoria emergente da análise dos grupos focais, intitulada *O brincar no cotidiano escolar: percepções e sentidos atribuídos pelas crianças*, articula duas dimensões centrais observadas nos dados: de um lado, as práticas e experiências do brincar no cotidiano escolar, os tempos, espaços e condições em que as crianças vivenciam o brincar na escola; de outro, os significados e sentidos que elas atribuem ao brincar, suas relações com o aprender e com a construção de saberes. Ao explorar essas dimensões, a análise busca evidenciar como o brincar é compreendido e vivido pelas crianças no contexto do Ensino Fundamental, revelando tensões, restrições e potencialidades em sua articulação com o currículo escolar. Esta categoria dialoga diretamente com os referenciais teóricos sobre o brincar e o currículo, contribuindo para uma reflexão crítica acerca do lugar que o brincar ocupa, ou deveria ocupar, nas práticas pedagógicas destinadas às infâncias.

As falas das crianças revelam que o brincar, embora ainda presente no cotidiano escolar, encontra-se confinado a tempos e espaços específicos. Em geral, as crianças identificam os momentos de entrada, recreio e saída como oportunidades legítimas para brincar, bem como a aula de Educação Física, frequentemente citada como o principal espaço de vivência lúdica no Ensino Fundamental. Além disso, surgem menções a práticas recreativas pontuais, como o “Dia do Brinquedo” ou

atividades após o término das tarefas escolares, indicando que o brincar é muitas vezes condicionado ao cumprimento prévio de obrigações pedagógicas.

Essa percepção infantil evidencia uma lógica de escolarização que delimita fronteiras entre ‘tempo sério’ e ‘tempo de brincar’. Como aponta Apple (2006), o currículo não é neutro, mas uma construção que expressa relações de poder e define quais experiências são valorizadas e reconhecidas como centrais para a formação. Ao restringir o brincar a momentos periféricos, a escola reafirma um currículo marcado por prioridades conteudistas e avaliativas, relegando a ludicidade a um papel secundário. Arroyo (2011) lembra que a infância traz consigo linguagens próprias, mas muitas vezes essas linguagens são silenciadas por uma organização escolar que valoriza mais a disciplina e o rendimento do que a experiência e o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, as falas mostram que, mesmo quando a escola permite o brincar, o faz de maneira controlada, como prêmio ou concessão após o cumprimento das tarefas. Esse mecanismo pode ser lido, à luz de Foucault e das reflexões de Saviani (2008), como um dispositivo de disciplinamento: o corpo infantil é regulado, e a ludicidade só é legitimada quando subordinada ao trabalho escolar. Essa dinâmica corrobora a reflexão de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre como o currículo é uma construção que expressa relações de poder e define quais experiências são valorizadas como centrais para a formação dos sujeitos. Ademais, quando as crianças reivindicam o recreio, a Educação Física ou o ‘Dia do Brinquedo’ como tempos legítimos de atividade lúdica, estão também revelando uma resistência ao currículo prescrito, aproximando-se da noção freireana de que a educação deve ser dialógica e considerar a experiência concreta dos sujeitos. Nesse sentido, as vozes infantis tensionam o currículo oficial e anunciam possibilidades de um currículo inclusivo, no qual a ludicidade não seja exceção, mas uma linguagem constitutiva da infância e do processo educativo.

Essa delimitação revela não apenas uma organização funcional do tempo escolar, mas também uma hierarquização entre atividades consideradas “sérias”, como estudar e fazer lições, e outras vistas como “menos importantes”, como brincar.

“Na escola dos meus sonhos, pode brincar quando quiser e pode até brincar na praia.” (C3, Grupo Focal – Dia 2)

De forma implícita, evidencia-se um currículo que, ainda que não expresse formalmente a exclusão do brincar, restringe sua ocorrência a momentos marginais ou periféricos. Nesse sentido, Apple (2006) nos alerta para a existência de um currículo oculto, que transmite valores e normas através da própria estrutura escolar, determinando comportamentos esperados e moldando o tempo da infância de maneira padronizada e disciplinadora. Sacristán (2000, p. 49) ressalta que:

O currículo não é um instrumento neutro; ele expressa intenções sociais e culturais. Sua organização do tempo e do espaço escolar reflete e legitima determinadas concepções sobre o que se considera aprendizagem válida e sobre o que se espera da infância enquanto etapa da vida.

Nesse contexto, a delimitação dos momentos de brincar como espaços periféricos na rotina escolar explicita uma visão de infância que subordina o lúdico ao desempenho acadêmico.

A presença marcante da Educação Física como espaço privilegiado do brincar reforça a percepção de que as atividades lúdicas permanecem subordinadas a disciplinas específicas, não estando incorporadas de forma transversal ao currículo. Isso contrasta com as experiências anteriores das crianças na Educação Infantil, mencionadas com saudosismo:

“Quando a gente era da turma da professora E., a gente só brincava e desenhava, era muito mais legal isso.” (C7, Grupo Focal – Dia 2)

A organização curricular tradicional, centrada em conteúdos, horários rígidos e separação por disciplinas, tende a limitar as possibilidades do brincar como prática pedagógica integrada. Para Sacristán (2000, p. 49), o currículo “é sempre a tradução de determinadas intencionalidades educativas”, e a forma como o tempo escolar é estruturado reflete escolhas políticas e culturais sobre o que deve ou não fazer parte da experiência educativa da criança.

Huizinga (2000), ao tratar do homo ludens, reforça que o brincar é uma manifestação essencial da cultura e da constituição do humano. Para ele,

O brincar é mais antigo que a cultura, pois mesmo os animais não possuem cultura, embora brinquem. O brincar é uma função que transcende a necessidade imediata de vida, uma função que encontra sua própria razão de ser (Huizinga, 2000, p. 3,4).

Diante disso, a marginalização do brincar no espaço escolar representa um empobrecimento da experiência infantil, uma vez que nega à criança um modo legítimo de ser e estar no mundo.

Vygotsky, por sua vez, aponta o brincar como uma atividade fundamental no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das funções superiores da criança. No jogo, a criança cria situações imaginárias onde internaliza regras, desenvolvendo o autocontrole e a capacidade de agir segundo normas sociais, aspectos essenciais para o amadurecimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998, p. 117-121).

Quando o brincar é excluído ou marginalizado na escola, não se trata apenas de negar o direito ao lazer, mas de comprometer processos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento integral. Essa compreensão reforça a necessidade de integrar o brincar às práticas pedagógicas, superando a visão de que ele ocupa um lugar meramente acessório no currículo.

Nas falas dos participantes, emerge uma compreensão rica e multifacetada do brincar. Para as crianças, o brincar é associado, em primeiro lugar, à diversão e ao prazer: “Brincar é se divertir e correr” (C2, Grupo Focal – Dia 2); “Brincar é divertir com os colegas” (C4, Grupo Focal – Dia 2). No entanto, essa dimensão lúdica não é dissociada do aprender. Pelo contrário, as crianças reconhecem que o brincar também é um meio de construção de conhecimentos e aprendizagens significativas. Como afirmou uma das participantes: “Brincar pode ser aprender brincando também, como na aula daquele dia que o senhor fez com a gente” (C7, Grupo Focal – Dia 2). Outro participante complementa: “Brincar fazendo lição, como aquele dia dos desafios que o senhor fez, é muito legal. A gente aprende muito e também aprende as brincadeiras para fazer com nossos irmãos em casa” (C6, Grupo Focal – Dia 2).

Essas falas reforçam a perspectiva de que o brincar não se opõe ao aprender, mas constitui uma linguagem própria da infância através da qual as crianças atribuem sentido às suas experiências e conhecimentos. Como enfatiza Vygotsky (1998, p.

119): “No jogo, a criança aprende a agir em um mundo imaginário, a dominar regras e significados que extrapolam o aqui e agora.” A valorização que as crianças atribuem às práticas pedagógicas que incorporam o brincar demonstra a potência dessa abordagem para promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Além disso, os relatos evidenciam uma clara distinção, percebida pelas crianças, entre as experiências de brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os depoimentos revelam um sentimento de perda da centralidade do brincar à medida que avançam na escolarização: “Agora a gente brinca menos e estuda mais” (C1, Grupo Focal – Dia 2). Tal cisão reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre a continuidade curricular e sobre como as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental podem (ou não) respeitar e acolher a cultura lúdica das crianças.

Nesse sentido, autores como Kishimoto (2011) defendem que o brincar deve ser compreendido não como um momento marginal, mas como um elemento estruturante do currículo nos anos iniciais. Para a autora, “o brincar não é um intervalo entre momentos de aprendizagem; é, ele próprio, um meio de aprender” (Kishimoto, 2011, p. 27). Essa concepção encontra eco nas vozes das crianças, que valorizam experiências pedagógicas em que o brincar é reconhecido como um componente legítimo do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que as percepções das crianças revelam tanto um reconhecimento do valor do brincar quanto uma crítica às suas restrições no cotidiano escolar. Ao expressarem o desejo de uma escola em que se possa “brincar sempre” (C2, Grupo Focal – Dia 2), ou em que o brincar seja integrado às atividades de aprender, as crianças apontam para a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, de modo que o currículo acolha as linguagens da infância e promova uma educação verdadeiramente integral.

As falas das crianças evidenciam que o brincar, embora presente no cotidiano escolar, não se constitui como um direito plenamente integrado ao currículo, mas como uma prática condicionada, fragmentada e restrita a tempos e espaços determinados. Essa configuração revela a permanência de uma lógica escolar que tende a reproduzir uma visão tradicional de currículo, centrada na transmissão de

conteúdos e na preparação para avaliações, em detrimento de experiências mais significativas e integradoras para o desenvolvimento integral da criança.

Como argumenta Arroyo (2012, p. 162), “a escola deveria ser um espaço para se viver a infância, e não apenas um espaço para prepará-la para a vida adulta”. No entanto, os relatos dos participantes demonstram que, à medida que avançam para o Ensino Fundamental, as crianças percebem uma redução progressiva do tempo destinado ao brincar e um aumento da carga de atividades consideradas “sérias”, revelando uma tensão entre a lógica lúdica da infância e as demandas formais do currículo escolar.

Nesse contexto, é fundamental repensar a organização curricular e a gestão do tempo escolar, de modo a garantir que o brincar seja reconhecido e valorizado não apenas como um direito da criança, mas como um componente essencial do processo educativo. A inclusão efetiva do brincar no currículo exige uma mudança de paradigma, que compreenda o lúdico como uma linguagem própria da infância e como uma prática pedagógica potente. Como destaca Kishimoto (2011, p. 27), “o brincar não é um intervalo entre momentos de aprendizagem; é, ele próprio, um meio de aprender”. Tal perspectiva orienta a necessidade de uma ressignificação do lugar do brincar no currículo dos anos iniciais, superando as restrições e hierarquizações ainda presentes no cotidiano escolar.

6.2.2 Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica: desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A segunda categoria emergente, intitulada *Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica: desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, problematiza as práticas docentes relacionadas ao brincar, bem como as implicações da formação inicial e continuada dos professores para a integração efetiva do lúdico no currículo dos anos iniciais. As falas das crianças revelam que o brincar é frequentemente restrito a momentos específicos, como as aulas de Educação Física, atividades extracurriculares ou tempos pós-lição, sendo pouco explorado nas práticas cotidianas em sala de aula. Esse cenário é ainda mais

evidente na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, momento em que muitas crianças experimentam uma ruptura em relação às práticas pedagógicas centradas no brincar, vivenciadas anteriormente. Tal constatação remete à necessidade de refletir sobre a formação docente e sobre as políticas curriculares que orientam essa etapa escolar, em consonância com os princípios da BNCC (2018) e com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

As falas das crianças revelam de maneira clara e sensível os impactos da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entre os aspectos mais recorrentes nos grupos focais, destaca-se a percepção de que, ao ingressarem no 1º ano, o tempo e o espaço destinados ao brincar se tornam mais restritos, marcando uma ruptura em relação à experiência anterior na Educação Infantil. Como afirmou uma das crianças: “Quando a gente era da turma da professora E., a gente só brincava e desenhava, era muito mais legal isso” (C7, Grupo Focal – Dia 2). Outro participante complementa: “Agora a gente brinca menos e estuda mais” (C1, Grupo Focal – Dia 2).

Essa ruptura na experiência escolar das crianças encontra eco nas análises de Rossetti-Ferreira, Ramires e Silva (2004, p.128), que destacam que

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é apenas uma passagem administrativa, mas uma mudança profunda nas rotinas, nas expectativas e nas práticas pedagógicas que impacta diretamente o modo como a criança vivencia a escola.

As autoras alertam para o risco de uma transição marcada por descontinuidade, em que a cultura lúdica da infância cede lugar a práticas escolares mais rígidas e centradas na instrução formal.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 39) reforça que:

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser concebida como um processo gradual, que respeite os direitos das crianças e suas formas de ser e aprender, assegurando que o brincar continue a ser uma experiência central no cotidiano escolar.

Como apontam Kramer (2005) e Rossetti-Ferreira et al. (2004), essa transição é marcada por tensões estruturais, nas quais o brincar, que é a linguagem central da criança, passa a ocupar posição periférica diante de exigências acadêmicas precoces. A organização rígida dos horários, a introdução de avaliações formais e a pressão

social pela alfabetização imediata no 1º ano são mecanismos concretos que operam como barreiras à ludicidade. Arroyo (2011) observa que as culturas infantis frequentemente são silenciadas quando confrontadas com práticas adultocêntricas que desconsideram as especificidades da infância. Nesse sentido, a lógica escolar vigente parece alinhar-se ao que Apple (2006) denuncia como currículo regulado por interesses externos, que privilegia resultados mensuráveis em detrimento da experiência formativa ampla.

Ademais, a limitação do brincar a momentos “livres” ou como mera recompensa reforça uma concepção instrumental, que reduz seu potencial pedagógico. Saviani (2008) problematiza a contradição de um ensino que privilegia a transmissão conteudista sem articular-se com a experiência concreta dos educandos. Do mesmo modo, Libâneo (2013) adverte que a formação docente, muitas vezes marcada por lacunas teóricas e metodológicas sobre a infância, contribui para práticas em que o brincar é visto como acessório, e não como fundamento do desenvolvimento.

As falas das crianças, nesse contexto, revelam não apenas a ausência do brincar na rotina pedagógica, mas também a percepção de que sua legitimidade está condicionada ao cumprimento de tarefas e ao controle docente. À luz de Freire (2011), essa realidade expressa um modelo de educação bancária, no qual o protagonismo infantil é minimizado e as experiências lúdicas são reduzidas a concessões. Tais evidências apontam para a necessidade de repensar tanto as políticas curriculares quanto os processos formativos, de modo a assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não represente uma ruptura traumática, mas sim uma continuidade que valorize o brincar como direito e linguagem constitutiva da infância.

Como demonstram as vozes das crianças, esse princípio nem sempre se efetiva no cotidiano escolar. O impacto da transição é intensificado pelo fato de que muitos professores do 1º ano do Ensino Fundamental não recebem formação específica para lidar com as singularidades dessa etapa e para garantir uma transição respeitosa e pedagógica. Conforme preconiza o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais:

O sucesso da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exige um trabalho atento e consciente dos sistemas de ensino e das escolas, em

especial no que se refere à formação dos professores, ao planejamento curricular e à organização dos tempos e espaços escolares, de modo a assegurar uma continuidade com a Educação Infantil e respeitar os direitos da infância (Brasil, 2006, p. 21).

A ausência de uma formação que contemple as especificidades do brincar e da pedagogia da infância compromete a efetivação desses princípios. Vygotsky (1998, p. 119) já afirmava que:

No jogo, a criança aprende a agir em um mundo imaginário, a dominar regras e significados que extrapolam o aqui e agora. O jogo não é um simples passatempo, mas uma atividade essencial à internalização de normas sociais e ao desenvolvimento das funções superiores.

A compreensão do brincar como uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil exige que a transição para o Ensino Fundamental seja planejada com intencionalidade pedagógica, garantindo a continuidade de experiências lúdicas e respeitando as linguagens próprias da infância. Contudo, como indicam os relatos das crianças e os referenciais teóricos, ainda há um distanciamento entre os princípios orientadores das políticas públicas e a prática pedagógica efetivada nas escolas.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em especial, apresenta desafios significativos, pois muitas vezes há uma priorização excessiva dos conteúdos em detrimento do brincar. Esse deslocamento pode resultar na redução das experiências lúdicas, impactando não apenas o desenvolvimento infantil, mas também o interesse das crianças pelo aprendizado, o que pode refletir nos níveis posteriores de ensino (Silva; Silva, 2016). Nesse sentido, torna-se essencial garantir a continuidade das aprendizagens ao longo das diferentes etapas escolares, sobretudo nessa primeira transição, que estabelece as bases para todo o percurso educacional. Como destaca Kishimoto (2010), o lúdico deve ser valorizado no processo de aprendizagem das crianças pequenas, pois sua ausência pode comprometer tanto a motivação quanto o desenvolvimento infantil.

As falas das crianças evidenciam que o brincar, no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, depende fortemente das escolhas e concepções dos professores. Em diversas situações, as crianças relatam que as experiências lúdicas ocorrem apenas quando determinados professores integram o brincar em suas práticas: “A professora de inglês, depois da gente fazer a lição, ela traz o jogo da torre” (C7, Grupo Focal – Dia 2); “A professora Cleia faz robótica com o tablet e o Lego” (C1,

Grupo Focal – Dia 2); “A professora de português faz bingo de palavras” (relato geral do grupo). Tais registros revelam que, quando o brincar aparece nas atividades escolares, isso ocorre mais por iniciativa pessoal do professor do que por uma diretriz curricular consolidada.

Essa situação remete diretamente às lacunas na formação docente no que diz respeito à integração do brincar como prática pedagógica nos anos iniciais. Como aponta Kishimoto (2011, p. 27):

Para que o brincar seja efetivamente integrado às práticas pedagógicas, é fundamental que os processos de formação docente contemplem o lúdico como um conhecimento profissional, e não apenas como um recurso suplementar.

Contudo, historicamente, a formação inicial de professores para o Ensino Fundamental, especialmente para o 1º ano, tem sido marcada por um enfoque mais voltado para a alfabetização formal e para o ensino de conteúdos disciplinares, com pouco espaço para uma pedagogia da infância que valorize o brincar. Kramer (2005) ressalta que o brincar é muitas vezes visto como uma prática pertencente apenas à Educação Infantil, sendo excluído das abordagens formativas destinadas ao Ensino Fundamental.

Como afirma Oliveira (2002, p. 58):

A formação de professores para a infância deve articular os saberes do brincar, da cultura infantil e da experiência lúdica como elementos constitutivos do fazer pedagógico. Não se trata de incluir momentos de recreação, mas de reconhecer o brincar como uma linguagem da infância que precisa estar presente no currículo e nas práticas docentes.

Essa compreensão exige um movimento formativo que vá além da dimensão técnica da docência, incorporando uma reflexão crítica sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Selma Garrido Pimenta (1999, p. 29) defende que:

A prática pedagógica deve ser um espaço de reflexão crítica, em que o professor compreenda as dimensões políticas, sociais e culturais de sua atuação, sendo capaz de ressignificar suas práticas a partir das necessidades e interesses dos sujeitos com os quais trabalha.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata de integrar o brincar no currículo do 1º ano, considerando os direitos e as necessidades das crianças pequenas. A ausência dessa reflexão no processo formativo contribui para a

reprodução de práticas que marginalizam o brincar e desconsideram sua importância no desenvolvimento infantil.

Para que essa mudança ocorra, é fundamental investir também na formação continuada dos professores. Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que: “Não há identidade profissional sem um trabalho de formação, e não há trabalho de formação sem um projeto que articule as dimensões práticas e culturais do ensinar.”

Do mesmo modo, Imbernón (2010) ressalta a importância da formação continuada como espaço para a construção coletiva de saberes pedagógicos que valorizem as práticas lúdicas e respeitem a cultura da infância. Para o autor:

A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente de reflexão e transformação da prática, em que os professores possam reavaliar suas concepções e estratégias pedagógicas à luz das experiências e necessidades dos seus alunos (Imbernón, 2010, p. 45).

A formação de professores é um processo contínuo que envolve a construção de conhecimentos teóricos e práticos necessários para a atuação docente, indo além da simples transmissão de conteúdos. Segundo Pimenta (2012), a formação docente deve articular três dimensões fundamentais: a formação profissional, que envolve os saberes pedagógicos e específicos das disciplinas; a formação pessoal, que considera a identidade e trajetória do professor; e a formação política, que compreende o papel do docente na transformação da sociedade. Dessa forma, a formação inicial e continuada precisa garantir que os professores não apenas dominem o conteúdo a ser ensinado, mas também desenvolvam competências para refletir sobre suas práticas e articular diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação significativa e integrada.

Assim, a análise das falas das crianças e dos referenciais teóricos evidencia que o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental ainda depende, em grande medida, da disposição individual dos professores, refletindo uma lacuna na formação docente e na construção de um currículo que valorize de forma sistemática o lúdico como parte do processo educativo.

As análises realizadas até aqui evidenciam que a presença, ou ausência, do brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental não se explica apenas pelas concepções e práticas individuais dos professores, mas reflete também

uma determinada configuração curricular e um contexto de políticas públicas que moldam o trabalho docente. O currículo, como destaca Sacristán (2000, p. 49), “não é um simples instrumento de transmissão de conteúdos, mas uma prática social carregada de valores, concepções de conhecimento e de infância”. Nesse sentido, as escolhas curriculares que privilegiam a instrução formal em detrimento do brincar expressam uma determinada visão de infância e de educação, que ainda persiste em grande parte das escolas brasileiras.

As falas das crianças mostram com clareza que, no cotidiano escolar, o brincar ainda é tratado como uma atividade secundária, desvinculada dos objetivos formais do currículo: “Depois da lição, às vezes a gente ganha massinha. A gente não usa a massinha na lição, usa depois que termina” (C1, Grupo Focal – Dia 2); “A gente brinca no recreio, na hora da entrada e na hora da saída” (C3, Grupo Focal – Dia 2). Esses relatos demonstram que o brincar permanece confinado aos tempos marginais da escola, quando não interfere na lógica da instrução formal, um cenário que reflete, em grande medida, um currículo que não reconhece plenamente a linguagem lúdica como um modo legítimo de aprender. Como afirma Libâneo (2013, p. 117):

O currículo não é neutro: ele carrega uma concepção de sociedade, de cultura e de sujeito. Nesse processo, cabe ao professor compreender criticamente os elementos que estruturam o currículo e buscar práticas pedagógicas que respeitem os direitos e as necessidades dos seus alunos.

Tal compreensão exige que as políticas de formação e de gestão curricular sejam orientadas para a valorização das culturas da infância e para a integração efetiva do brincar como um componente estruturante do currículo. Entretanto, como observa Silva (2004, p. 154), “o currículo é também um território de disputa, onde diferentes concepções de educação e de sujeito se confrontam e se negociam”. No caso do brincar, essa disputa se evidencia no tensionamento entre uma pedagogia centrada na instrução formal e as abordagens que defendem uma educação integral, que reconheça o lúdico como dimensão essencial da experiência infantil.

A análise das falas das crianças indica que, quando os professores incorporam práticas lúdicas, como o uso de jogos, materiais diferenciados, ou atividades de robótica e movimento, essas experiências são altamente valorizadas pelos alunos e contribuem para um ambiente escolar mais significativo e prazeroso. No entanto, a presença dessas práticas ainda depende de iniciativas pontuais e não de uma política

curricular sistemática, evidenciando a necessidade de avanços nas políticas públicas de formação e de gestão pedagógica.

Para que o brincar se torne um direito garantido no cotidiano escolar, é fundamental que as políticas de formação inicial e continuada promovam uma reflexão crítica sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas, capacitando os professores para integrar o lúdico de forma intencional e significativa. Além disso, as políticas de gestão escolar devem assegurar a organização de tempos e espaços que possibilitem uma vivência plena do brincar no cotidiano dos anos iniciais. Como afirmam Sacristán (2000) e Libâneo (2013), a construção de um currículo mais democrático e inclusivo depende de uma ação pedagógica crítica, comprometida com o reconhecimento das vozes e dos direitos das crianças.

A análise da categoria evidencia que a presença do brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental ainda enfrenta grandes desafios relacionados à formação docente, à estrutura curricular e às políticas públicas que orientam a prática pedagógica. As vozes das crianças revelam que as experiências lúdicas ocorrem de modo fragmentado, muitas vezes restritas à iniciativa pessoal de alguns professores, o que demonstra uma ausência de diretrizes institucionais claras para a valorização do brincar como prática educativa.

Como discutido, essa situação reflete lacunas históricas na formação inicial e continuada de professores, que pouco contemplam o brincar como um eixo estruturante das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. A formação ainda tende a reforçar uma cisão entre as concepções de ensino destinadas à Educação Infantil e aquelas voltadas ao Ensino Fundamental, o que intensifica as dificuldades na transição entre essas etapas. A ausência de uma pedagogia da infância no 1º ano não apenas limita as possibilidades de aprendizagem das crianças, como também rompe com os princípios de continuidade e integralidade preconizados por documentos oficiais como a BNCC e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais.

Conforme argumentam Sacristán (2000) e Silva (2004), o currículo é um espaço de disputas, em que se definem os saberes, as práticas e as experiências que serão legitimadas na escola. Nesse contexto, garantir a centralidade do brincar no

currículo dos anos iniciais exige uma ação política e pedagógica articulada, que compreenda a formação docente, a gestão do tempo e dos espaços escolares e a construção de projetos pedagógicos que respeitem a cultura da infância.

Para que isso ocorra, é necessário superar a lógica de que o brincar é um “tempo à parte” do currículo, e reconhecer que ele constitui uma linguagem e uma prática pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens significativas e integradas. Como destaca Libâneo (2013, p. 117), “cabe ao professor compreender criticamente os elementos que estruturam o currículo e buscar práticas pedagógicas que respeitem os direitos e as necessidades dos seus alunos”. O reconhecimento do brincar como direito e como elemento curricular essencial deve ser uma pauta prioritária nas políticas de formação e nas práticas de gestão escolar.

Ao trazer as percepções e experiências das crianças, esta análise reforça a urgência de um olhar mais atento e comprometido com a formação de professores e com a construção de currículos que valorizem o brincar como dimensão central da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este é um passo fundamental para garantir uma escola que acolha as múltiplas linguagens da infância e promova um processo educativo mais justo, democrático e humanizador.

6.2.3 A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo

A terceira categoria emergente da análise dos grupos focais, intitulada *A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo*, evidencia as percepções das crianças acerca das práticas e da organização curricular da escola que frequentam, bem como seus desejos e expectativas em relação a uma escola ideal. Ao expressarem críticas ao cotidiano escolar e projetarem uma escola desejada, as crianças revelam uma compreensão aguda das limitações e potencialidades do espaço escolar. Suas falas configuram uma leitura do currículo vivido, demonstrando que, mesmo em idades tão precoces, os sujeitos infantis são capazes de analisar e interrogar as práticas escolares que os afetam.

Tal constatação reforça a necessidade de considerar o currículo não apenas como um documento normativo, mas como uma prática social em constante construção e disputa. Como afirma Sacristán (2000, p. 49): “O currículo não é um mero

instrumento técnico; ele reflete e institui valores, prioridades e concepções de conhecimento, de infância e de sociedade”.

Nesse sentido, as vozes das crianças permitem visualizar os saberes e experiências que circulam no currículo real, revelando tanto os aspectos que promovem quanto os que limitam seu direito à participação e à aprendizagem significativa.

Arroyo (2012) reforça que a escuta das crianças deve ser um princípio fundamental na construção de uma escola democrática. Para o autor:

Uma escola aberta à infância é aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e de saberes, e que se dispõe a aprender com elas, respeitando suas culturas, seus tempos e seus modos de ser (Arroyo, 2012, p. 167).

A partir dessa perspectiva, esta categoria busca analisar como as crianças percebem o currículo da escola que frequentam e como constroem, em suas falas, propostas para um currículo mais justo, lúdico e participativo, capaz de respeitar sua condição de sujeitos históricos e culturais.

As falas das crianças revelam uma visão crítica e sensível sobre a escola que frequentam. Muitos dos relatos expressam insatisfação com a redução das oportunidades de brincar e com a rigidez das práticas pedagógicas. Como afirmam: “Agora a gente brinca menos e estuda mais” (C1, Grupo Focal – Dia 2); “Nossa escola não é de brincar, é de atividades” (C3, Grupo Focal – Dia 1). Essas percepções demonstram que as crianças reconhecem as mudanças nas dinâmicas escolares e percebem que, no Ensino Fundamental, o brincar, elemento central de sua cultura e experiência, passa a ocupar um lugar marginal no cotidiano escolar.

Essas falas dialogam com o conceito de currículo oculto, mencionado por Apple (2006), que destaca que:

O currículo oculto refere-se aos valores, normas e comportamentos que são transmitidos implicitamente nas práticas e na organização da escola, moldando atitudes e expectativas de professores e alunos (Apple, 2006, p. 45).

No caso das crianças do 1º ano, o currículo oculto manifesta-se na hierarquização entre brincar e aprender, em que o brincar é colocado como um tempo

residual, “depois da lição”, “no recreio” ou “na hora da saída” e não como um componente legítimo e integrado às práticas pedagógicas.

Além disso, a crítica das crianças aponta para uma concepção de currículo normativa e homogênea, que pouco reconhece a diversidade das culturas infantis e os modos próprios de aprender da infância. Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 154) nos lembra que: “O currículo é uma construção cultural e ideológica que privilegia determinados saberes e práticas, enquanto marginaliza outros.”

Nesse contexto, o brincar, linguagem central da infância, é frequentemente excluído das prioridades curriculares, reforçando um modelo de escola que valoriza o ensino de conteúdos formais em detrimento das experiências significativas e lúdicas.

A partir da sociologia da infância, Corsaro (2011) contribui para a compreensão das vozes das crianças como expressões de agência e resistência. Para o autor: “As crianças não são meros receptores da cultura adulta, mas atores sociais que interpretam, reconstroem e, muitas vezes, contestam as práticas escolares” (Corsaro, 2011, p. 25).

Ao afirmar que “antes a gente só brincava e desenhava, era muito mais legal isso” (C7, Grupo Focal – Dia 2), ou que “queria que pudesse brincar quando quisesse” (C2, Grupo Focal – Dia 2), as crianças não apenas expressam um desejo individual, mas revelam uma compreensão crítica das limitações do currículo vivido, reivindicando uma escola que respeite suas culturas e direitos.

Nesse mesmo sentido, Sarmento (2005) defende que a participação das crianças na construção do cotidiano escolar é fundamental para a democratização da escola. Como afirma: “Garantir a participação das crianças significa reconhecer seu estatuto de sujeitos de direitos e de saberes, e promover espaços efetivos de diálogo e de construção conjunta do currículo” (Sarmento, 2005, p. 122).

As críticas das crianças à escola atual reforçam, portanto, a necessidade de uma reflexão profunda sobre as práticas curriculares e pedagógicas, de modo a construir uma escola mais aberta à escuta e à participação infantil, em que o brincar e as múltiplas linguagens da infância sejam reconhecidos como componentes essenciais da educação.

Ao projetarem a escola que desejariam frequentar, as crianças constroem um currículo alternativo, no qual o brincar ocupa um lugar central e a participação infantil é reconhecida e valorizada. As falas revelam o desejo de uma escola mais aberta, flexível e respeitosa de suas culturas e de seus modos próprios de aprender. Como expressou uma das crianças: “Na escola dos meus sonhos, pode brincar quando quiser e pode até brincar na praia” (C3, Grupo Focal – Dia 2). Outras complementaram: “Minha escola ia ter brinquedos e bastante aula de brincar de lição de brincar com desafios, igual à sua aula” (C4, Grupo Focal – Dia 2); “Podia ser um dia aula normal de lição, e outro dia aula de brincar” (C7, Grupo Focal – Dia 2).

Essas manifestações revelam uma concepção ampliada de currículo, que integra o brincar como linguagem legítima e propõe uma organização mais democrática dos tempos e dos espaços escolares. A perspectiva das crianças evidencia que o brincar não é percebido como mera atividade recreativa, mas como um modo de aprender e de viver a escola.

Essa visão dialoga com a concepção de currículo defendida por Arroyo (2012), para quem:

O currículo deve ser um espaço de vida, um espaço de infância. A escola não pode se limitar a preparar para a vida futura, deve ser, ela mesma, um lugar onde as crianças possam viver plenamente sua infância, com seus tempos, seus saberes e seus modos de ser (Arroyo, 2012, p. 162).

O currículo sonhado pelas crianças aponta para a necessidade de superar a lógica tradicional e fragmentada do ensino, abrindo-se a práticas pedagógicas mais integradoras e significativas, que respeitem as culturas infantis e promovam a participação efetiva dos alunos na construção do cotidiano escolar.

A importância de reconhecer e valorizar a participação das crianças é reforçada por Rinaldi (2012, p. 151), que afirma: “A escuta das crianças não é apenas um ato de atenção, mas um princípio ético e político que deve orientar a organização da escola e das práticas pedagógicas”.

Quando as crianças expressam seus desejos por uma escola em que possam brincar, aprender com prazer e participar das decisões sobre seu cotidiano, elas

reivindicam um direito fundamental: o de serem escutadas e consideradas como sujeitos de direitos e de saberes.

Do mesmo modo, Sarmento (2005) e Corsaro (2011) destacam que as crianças são produtoras de cultura e devem ter seus saberes reconhecidos na construção do currículo escolar. Como defende Sarmento (2005, p. 122): “As crianças devem ser vistas como coconstrutoras do currículo, e não apenas como destinatárias de um projeto elaborado exclusivamente pelos adultos”.

As proposições das crianças para uma escola mais lúdica, participativa e acolhedora reforçam a necessidade de reconfigurar o currículo a partir das vozes e experiências dos próprios alunos, promovendo práticas pedagógicas que integrem o brincar, a escuta e a participação como dimensões essenciais da vida escolar.

A análise das falas das crianças ao longo desta categoria evidencia que o currículo vivido no cotidiano escolar ainda está marcado por práticas hierarquizantes e excludentes, que marginalizam o brincar e reduzem as possibilidades de participação infantil. As crianças demonstram não apenas consciência das limitações da escola atual, mas também a capacidade de propor alternativas e de imaginar uma escola mais aberta, lúdica e acolhedora. Suas vozes revelam um desejo legítimo por um currículo que respeite suas culturas e linguagens, e que possibilite a construção de saberes de forma integrada e significativa.

Como destaca Arroyo (2012, p. 162), “o currículo não pode ser um espaço de silenciamento das culturas da infância; ao contrário, deve ser um espaço em que as crianças possam expressar seus modos próprios de ser, de viver e de aprender”. Essa perspectiva exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da organização curricular, de modo a garantir a centralidade do brincar, da escuta e da participação infantil no cotidiano escolar.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o currículo é, como afirma Sacristán (2000, p. 49), “um território de disputa, onde se negociam valores, conhecimentos e concepções de infância e de educação”. As falas das crianças revelam que, no interior dessa disputa, suas vozes ainda encontram barreiras estruturais, tanto no currículo explícito quanto no currículo oculto que permeia a

escola. Como alerta Apple (2006, p. 45), “o currículo oculto atua para legitimar certas normas e práticas que reforçam desigualdades e silenciam saberes alternativos”. No caso do brincar, essa marginalização manifesta-se nas práticas que o relegam a tempos periféricos e o dissociam das experiências de aprendizagem.

Além disso, a crítica das crianças à rigidez das práticas escolares e seu desejo por um currículo mais lúdico e participativo dialogam com a análise de Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 154), para quem “o currículo é sempre uma construção ideológica, que privilegia certos saberes e exclui outros”. O desafio, portanto, é construir um currículo mais democrático e plural, que reconheça o brincar e as múltiplas linguagens da infância como componentes essenciais do processo educativo.

Nesse movimento, a escuta das crianças, como princípio ético, político e pedagógico, deve ocupar um lugar central nas práticas de planejamento e gestão curricular. Como enfatizam Rinaldi (2012) e Sarmiento (2005), garantir a participação das crianças na construção do currículo não é apenas um direito, mas uma condição fundamental para que a escola se constitua como um espaço de cidadania e de respeito à infância.

Assim, a reflexão teórica e a análise das vozes infantis aqui apresentadas reforçam a necessidade urgente de repensar as políticas curriculares e as práticas pedagógicas, promovendo uma escola que seja, de fato, um espaço de vida, de participação e de respeito às culturas da infância. Uma escola onde o brincar, o aprender e o viver possam coexistir de maneira integrada e significativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e plenos de direitos.

A análise dos dados apresentada neste capítulo buscou dar visibilidade às vozes das crianças, compreendendo suas percepções, críticas e desejos em relação ao brincar e ao currículo vivido no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental. Ao dialogar com os referenciais teóricos e com as políticas educacionais que orientam a prática docente, foi possível evidenciar as tensões e contradições que permeiam a presença (ou ausência) do brincar na escola, bem como os desafios relacionados à formação de professores e à construção de um currículo mais democrático e respeitoso das culturas da infância. As contribuições das crianças demonstram que

elas são sujeitos ativos, capazes de refletir sobre sua experiência escolar e de propor alternativas para uma escola mais lúdica, participativa e acolhedora.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta dissertação, cuja proposta central é contribuir para a inclusão do brincar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de Ensino Fundamental. O Produto é fruto do percurso de pesquisa construído ao longo do trabalho, articulando os estudos teóricos sobre o brincar e o currículo, os resultados da investigação de campo realizada com crianças do 1º ano, e as reflexões emergentes da análise dos dados.

A necessidade de elaborar um material que auxilie na valorização do brincar no currículo escolar emergiu de maneira consistente tanto da revisão da literatura, que aponta as lacunas na integração do brincar como prática pedagógica nos anos iniciais (Kishimoto, 2011; Arroyo, 2012; Silva, 2004), quanto das falas das crianças, que expressaram críticas à escola atual e desejos por um cotidiano escolar mais lúdico e participativo.

Assim, o Produto Educacional, no formato de um Guia de Instruções para a valorização do brincar no currículo e PPP, visa oferecer aos professores e gestores estratégias práticas e reflexivas que possam subsidiar a construção de um currículo mais aberto às culturas da infância e ao reconhecimento do brincar como um grande pilar dentro do processo educativo (Arroyo, 2012; Sacristán, 2000). Trata-se de uma proposta que busca dialogar com as políticas educacionais vigentes (BNCC, 2017), com os documentos orientadores do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2006), e com as demandas concretas do cotidiano escolar.

O Produto visa, portanto, atender a uma necessidade concreta identificada na pesquisa, respondendo tanto às demandas expressas pelas crianças quanto às lacunas observadas no campo da formação docente e da construção curricular. Sua proposta é contribuir para que as escolas possam efetivar, em seus Projetos Político-Pedagógicos, práticas que reconheçam o brincar como um direito, um saber e uma estratégia pedagógica potente, em consonância com os princípios das políticas educacionais e das abordagens contemporâneas sobre currículo e infância.

O Produto Educacional resultante desta dissertação consiste em um Guia de Contribuições para a valorização do Brincar no Currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) no Ensino Fundamental, concebido como um instrumento de apoio à prática docente e à gestão curricular. Trata-se de um material que visa operacionalizar, de forma prática e reflexiva, as contribuições teóricas e os achados da pesquisa, oferecendo estratégias concretas para potencializar a presença do brincar no cotidiano escolar.

O Guia foi estruturado visando atender tanto aos professores, que participam das práticas pedagógicas e da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), quanto aos gestores escolares, responsáveis pela coordenação da elaboração do PPP. Seu propósito é auxiliar na ressignificação do PPP, de forma que este reconheça o brincar como eixo estruturante das experiências educativas, em consonância com as diretrizes das políticas públicas e com as abordagens contemporâneas sobre infância e currículo.

O Guia de Contribuições para a Valorização do Brincar no Currículo e no PPP foi concebido de modo a ser um material flexível e adaptável, que respeite as especificidades de cada contexto escolar e que possa ser utilizado em diferentes momentos da vida institucional: na formação de professores, na revisão do PPP, no planejamento pedagógico e em projetos interdisciplinares. Sua elaboração busca, assim, contribuir para a construção de um currículo mais democrático, lúdico e comprometido com os direitos da infância.



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL



CONTRIBUIÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NO CURRÍCULO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*Por meio de documentos norteadores,
fundamentações teóricas e contribuições das
crianças do 1º ano do ensino fundamental*



**Gabriel Santos Bom Sucesso e
Profa. Dra. Mariângela Camba**

PRODUTO EDUCACIONAL
SANTOS - 2025

Ficha Catalográfica

S942s SUCESSO, Gabriel Santos do Bom

Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político Pedagógico/ Gabriel Santos Bom Sucesso. Santos, 2025.

63 f.

Orientadora: Professora Dra. Mariangela Camba.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em práticas docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2025.

1. Brincar 2. Currículo 3. Projeto Político Pedagógico

CDD:370

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

Produto Educacional

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes No Ensino Fundamental

Nível: Mestrado

Área de Conhecimento: Ensino

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Gestão da Educação: Políticas Educacionais, Currículo, Avaliação e Formação Docente

Macroprojeto de pesquisa e desenvolvimento: Gestão e Políticas Públicas do Ensino Fundamental

Título da Dissertação: O Currículo e o Brincar para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental

Autor: Gabriel Santos Bom Sucesso

Orientadora: Professora Dra. Mariângela Camba

Tipo de Produto Educacional: Guia

Público Alvo: Professores de primeiro ano do Ensino Fundamental

Descrição: Material pedagógico que oferece subsídios teóricos e práticos para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do 1º ano do Ensino Fundamental, promovendo práticas educativas alinhadas aos direitos da infância e às diretrizes curriculares.

Divulgação: Em formato Digital e Impresso

Imagens: Designed by Canva

Link do site do Programa: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/quadro-defesas-2025/>

RESUMO

O presente Produto Educacional, intitulado Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, como desdobramento da pesquisa que investigou a presença e a valorização do brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental. O Produto busca responder à necessidade, identificada na pesquisa, de oferecer subsídios práticos e reflexivos para que professores e gestores possam integrar o brincar de forma intencional e estruturante no currículo escolar e no PPP.

Voltado especialmente para profissionais da educação básica, o material propõe orientações fundamentadas em referenciais teóricos contemporâneos, alinhadas às diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista, e ancoradas também nas vozes das crianças, que contribuíram significativamente para a construção da proposta.

O Produto inclui: uma fundamentação teórica sobre o brincar e o currículo; uma seção de Contribuições das crianças; uma prática pedagógica interdisciplinar realizada durante a pesquisa de campo; um repertório de atividades que inspiram a articulação entre brincar e componentes curriculares; e uma proposta de Encontros Reflexivos para promover a formação continuada e a revisão participativa do PPP.

Espera-se que este material contribua para a construção de uma educação mais democrática, lúdica e significativa, em que o brincar seja reconhecido como direito e como prática pedagógica essencial.

Palavras-chave: Brincar; Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Ensino Fundamental.



*"Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".
(Freire, 1991, p. 58)*



Carta ao leitor



Caros gestores e professores,

É com grande entusiasmo e profundo compromisso com a educação das crianças que apresento este material pedagógico, fruto do percurso de pesquisa e reflexão desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Este Produto Educacional foi concebido para inspirar e apoiar práticas pedagógicas que valorizem o brincar como um elemento essencial e estruturante do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental.



Em meio à dinâmica desafiadora do cotidiano escolar, onde o tempo para planejar e refletir, muitas vezes, é escasso, este material busca ser um apoio prático, reflexivo e significativo, articulando conhecimentos pedagógicos, documentos orientadores e, sobretudo, as valiosas vozes das crianças que participaram da pesquisa de campo e que nos ensinam, com suas perspectivas, a importância do brincar no processo de aprender.

A proposta aqui apresentada tem como horizonte uma educação que respeite os direitos da infância e que reconheça o brincar como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral, a construção de conhecimentos e a formação de cidadãos plenos. Por meio de reflexões, orientações e sugestões práticas, este material visa contribuir para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, promovendo a integração do brincar ao desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC e no Currículo Paulista, sempre pautada por uma escuta sensível e respeitosa das crianças.

Espero que este material possa ser uma inspiração e um convite para enriquecer as experiências educativas em nossas escolas e para fortalecer a missão que nos une: promover uma educação mais humana, democrática e significativa, onde o brincar seja reconhecido como um direito e como um caminho legítimo de aprendizagem.

Com carinho e respeito,
Gabriel



INTRODUÇÃO

O guia "Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP)" constitui o Produto Educacional desenvolvido como fruto da dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na linha de pesquisa Gestão da Educação: Políticas Educacionais, Currículo, Avaliação e Formação Docente. Sua elaboração é resultado direto do percurso investigativo empreendido neste trabalho, que buscou compreender as práticas e percepções em torno do brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como identificar possibilidades de integrar o brincar de forma estruturante ao currículo e ao PPP das escolas públicas.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se, a partir da análise das falas das crianças e da literatura especializada, que o brincar ainda ocupa um lugar marginal e fragmentado no currículo do Ensino Fundamental, sendo muitas vezes relegado a tempos e espaços periféricos (Apple, 2006; Silva, 2004). As vozes das crianças revelaram não apenas uma crítica às práticas atuais, mas também o desejo por uma escola mais aberta, lúdica e participativa (Arroyo, 2012; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005). Esses achados, associados às diretrizes das políticas educacionais — em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) — apontaram para a necessidade de um instrumento que auxilie escolas, professores e gestores a incorporar o brincar de modo mais sistemático e reflexivo em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Neste contexto, o Guia foi concebido como um material que pretende articular teoria e prática, oferecendo subsídios tanto conceituais quanto metodológicos para a construção de um currículo que reconheça o brincar como um direito da criança, uma linguagem própria da infância e um eixo estruturante do processo educativo (Kishimoto, 2011; Sacristán, 2000). Busca-se, com isso, contribuir para a formação docente, para a reflexão crítica sobre o currículo



e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta das crianças e com a construção de uma escola mais democrática.

O Guia Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) é, portanto, uma proposta de intervenção profissional alinhada aos princípios do Mestrado Profissional, que visa a promover mudanças concretas no cotidiano escolar, a partir da valorização das culturas da infância e da participação das crianças na construção do currículo.

Nos tópicos a seguir, são apresentadas as contribuições teóricas que fundamentam o Produto, as contribuições das crianças para sua concepção, a descrição de uma prática desenvolvida pelo autor, um repositório de atividades interdisciplinares, e sugestões para encontros reflexivos com professores e gestão escolar, com vistas a fortalecer a inclusão do brincar no PPP das escolas.





OBJETIVOS



Objetivo Geral:

Contribuir para a valorização do brincar como um importante fundamento para o currículo do primeiro ano do ensino fundamental, apresentando um material educativo que inspire e oriente os professores na articulação entre conhecimentos pedagógicos, documentos orientadores e a escuta ativa das crianças, promovendo práticas pedagógicas que respeitem o direito de aprender brincando.

Objetivos Específicos:

- Propor adaptações para o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, incluindo a valorização do brincar como uma dimensão essencial do currículo dos anos iniciais.
- Apresentar um espaço de fala das crianças para dar voz a elas para uma contribuição infantil na elaboração de propostas pedagógicas, valorizando suas perspectivas sobre o brincar e o aprendizado.
- Incentivar práticas pedagógicas inovadoras, que equilibrem o atendimento às demandas quantitativas com a promoção de uma infância plena e significativa.
- Promover reflexões pedagógicas sobre a importância do brincar como direito e ferramenta de aprendizagem, fundamentadas em documentos orientadores como a BNCC e o Currículo Paulista.





ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

Por que brincar é tão importante na escola?

A seguir, apresento um conjunto de orientações teóricas construídas com base nos estudos realizados ao longo do meu mestrado profissional, com o intuito de apoiar professores, coordenadores e gestores escolares no processo de valorização do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas reflexões dialogam com autores consagrados da área da educação, com documentos normativos que regem a prática pedagógica no Brasil, e com experiências vividas no cotidiano escolar. São textos que procuram unir o embasamento acadêmico à realidade das escolas, oferecendo subsídios para a construção de práticas mais lúdicas, sensíveis e coerentes com os direitos da criança. Ao valorizar o brincar como linguagem da infância e como eixo estruturante do currículo, estas orientações convidam à reflexão e à ação. Que possam servir de apoio à construção de um projeto pedagógico mais humanizador, inclusivo e comprometido com uma escola que respeite, escute e acolha verdadeiramente as crianças.



1. A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA

A infância é uma etapa singular e fundamental da vida humana, marcada por intensas descobertas, aprendizagens e expressões subjetivas. Nessa fase, o brincar assume papel central na construção de saberes, no desenvolvimento das funções cognitivas, na socialização e na constituição da identidade infantil. Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica, necessariamente, garantir-lhe o acesso ao brincar como linguagem legítima e estruturante da infância.

O brincar é assegurado como direito pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e por documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). No entanto, apesar do reconhecimento legal, esse direito ainda enfrenta tensões e resistências, sobretudo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde práticas escolares mais conteudistas e instrucionais tendem a marginalizar o lúdico.

A BNCC estabelece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, reforçando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, esse princípio nem sempre é respeitado na transição para o Ensino Fundamental, momento em que muitas crianças enfrentam uma ruptura entre o universo lúdico e as exigências formais da escolarização. Kramer (2007) enfatiza que as crianças têm direito a uma escola que favoreça sua inserção crítica na cultura e a uma vida digna em todas as suas dimensões. Nesse mesmo sentido, Winnicott (1975, p. 51) afirma que “o brincar configura-se como uma área intermediária de experiência entre a realidade interna e o mundo compartilhado com os outros”, permitindo à criança expressar sentimentos, elaborar experiências e construir significados.

A importância do brincar como eixo da infância é também evidenciada nas contribuições de Vygotsky (1978), para quem o brincar representa um momento privilegiado do desenvolvimento infantil, pois nele a criança vivencia situações sociais complexas, internaliza normas e amplia suas habilidades cognitivas superiores. Brincando, a criança aprende a agir em um mundo simbólico, a

cooperar, a resolver problemas, a criar e imaginar — experiências essenciais ao processo educativo.

No entanto, as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda refletem uma lógica tradicional e disciplinar, que tende a associar o brincar à ausência de seriedade ou à desorganização. Essa perspectiva reduz o brincar a momentos periféricos do cotidiano escolar, geralmente restritos ao recreio, às aulas de Educação Física ou a atividades “compensatórias”. Como destaca Freire (1996), a educação que se limita a depositar conteúdos nos alunos — o que ele chama de educação bancária — nega a dialogicidade e a construção ativa do conhecimento. Negar o brincar é, portanto, negar à criança uma forma legítima de aprender e de se expressar.

Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010) e as Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos (Brasil, 2007) reforçam a importância de garantir a continuidade das experiências lúdicas na transição entre etapas. Eles alertam para a necessidade de um currículo mais sensível às especificidades da infância, que promova o prazer, a imaginação e a curiosidade como elementos fundamentais do aprender.

Portanto, cabe aos gestores e professores repensarem o cotidiano escolar de forma que o brincar seja valorizado não apenas como estratégia metodológica, mas como direito humano e fundamento da educação na infância. Isso requer mudanças na organização do tempo, dos espaços, das práticas e da própria concepção de currículo, colocando a criança no centro do processo educativo.

2. O CURRÍCULO EM DISPUTA E A INCLUSÃO DO BRINCAR

O currículo escolar está longe de ser um conjunto neutro e técnico de conteúdos. Ele representa, antes de tudo, um espaço simbólico e político, no qual se definem quais saberes serão ensinados, quais práticas serão valorizadas e quais identidades terão lugar na escola. Ao discutir currículo, discute-se, portanto, o projeto de sociedade que se pretende construir por meio da educação.

Conforme afirma Sacristán (2000, p. 16), “o currículo é um plano de formação que regula os processos de ensino e aprendizagem vividos nas instituições educativas”, sendo um instrumento de mediação entre os objetivos sociais da educação e a realidade vivida nas escolas. Assim, o currículo não é apenas prescritivo, mas também vivenciado, interpretado e tensionado nas práticas pedagógicas.

Esse entendimento é fundamental quando se trata da inclusão do brincar nos anos iniciais. Muitas vezes, o brincar é desvalorizado por estar ausente do currículo prescrito ou por não ser reconhecido como conteúdo “legítimo” de ensino. Como destaca Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo funciona como um texto cultural que “constrói identidades e produz subjetividades”, atuando como mecanismo de inclusão e exclusão de determinados saberes e modos de ser.

A lógica tradicional de currículo, ainda presente em muitas escolas, está centrada na fragmentação do conhecimento, na centralidade do professor como transmissor de conteúdos e na preparação para avaliações. Esse modelo tende a silenciar a infância e a restringir a presença do brincar a momentos periféricos, como recreios ou datas comemorativas. No entanto, essa lógica tem sido progressivamente contestada por abordagens críticas, que reconhecem a escola como espaço de formação humana integral.

Michael Apple (2006) argumenta que o currículo pode tanto reproduzir as desigualdades sociais quanto ser um instrumento de resistência e transformação. Quando se exclui o brincar do currículo, reforça-se uma concepção adultocêntrica de educação, que nega os tempos, os interesses e as linguagens da infância.

Ao contrário, incluir o brincar é afirmar uma pedagogia que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, capazes de aprender com prazer, imaginação e criatividade.

A perspectiva de currículo como território em disputa, defendida por autores como Miguel Arroyo (2013), nos convida a pensar a escola como um espaço no qual diferentes visões de infância e de aprendizagem se confrontam. Segundo Arroyo, é preciso superar a visão homogênea e normatizadora do currículo, reconhecendo os saberes e as culturas das crianças como constituintes do processo educativo.

Essa visão crítica encontra respaldo na própria BNCC (2017), que orienta que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças devem ter garantidos seus direitos de aprendizagem, incluindo o brincar, a escuta e a interação. Contudo, o que se observa, na prática, é uma valorização excessiva de conteúdos formais e de avaliações padronizadas, em detrimento de experiências mais significativas e integradoras.

Outro ponto essencial é a reflexão sobre o currículo oculto, ou seja, os ensinamentos implícitos que a escola transmite por meio da organização do tempo, dos espaços, das relações e das normas. Como destaca Apple (2006), o currículo oculto reforça comportamentos e expectativas que muitas vezes reproduzem hierarquias sociais e silenciam vozes infantis. Ao limitar o brincar, a escola está, de forma indireta, ensinando que ele não é valioso, que é algo secundário, e que precisa ser “merecido” ou restringido a momentos não planejados.

Sacristán (2000) reforça que o currículo oculto se manifesta nas práticas cotidianas, no controle dos corpos, na linguagem utilizada e nos mecanismos de avaliação. Quando a escola limita o tempo de brincar ou o trata como recompensa, transmite às crianças uma mensagem clara: aprender é coisa séria, brincar é distração. Essa separação artificial desconsidera o quanto as crianças aprendem brincando, negociando regras, exercitando a imaginação e construindo relações sociais.

O currículo, portanto, deve ser compreendido como um território simbólico em constante disputa, como afirma Silva (1999). Incorporar o brincar no currículo não é apenas uma escolha metodológica; é um gesto político de valorização da infância e de enfrentamento às desigualdades educacionais. É, também, um convite à resignificação das práticas escolares, à escuta das crianças e ao reconhecimento das múltiplas formas de aprender e ensinar.

3. O BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento sensível no percurso escolar das crianças. Nesse processo, muitas vezes, ocorre uma ruptura abrupta entre as experiências lúdicas, acolhedoras e interativas vividas na Educação Infantil e as exigências formais e conteudistas que caracterizam os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa mudança impacta diretamente o cotidiano das crianças, podendo gerar dificuldades de adaptação e descontinuidade nas formas de aprender e se expressar.

Como aponta Arroyo (2013), o ingresso das crianças no Ensino Fundamental deve ser pensado com cuidado e respeito aos tempos, linguagens e culturas da infância. Ao contrário disso, observa-se frequentemente uma antecipação de conteúdos, a rigidez de horários, a fragmentação disciplinar e a perda da centralidade do brincar. Essa lógica adultocêntrica desconsidera que o brincar é não apenas uma atividade prazerosa, mas uma maneira essencial da criança compreender e interagir com o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece esse desafio ao propor que a transição entre etapas deve ser feita com equilíbrio, acolhimento afetivo e continuidade pedagógica. Conforme o documento:

"[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico" (Brasil, 2018, p. 53).

Esse acolhimento exige repensar as práticas escolares. Brincar não é sinônimo de ausência de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, como defende Kishimoto (2011), o brincar constitui uma prática cultural e educativa que promove o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões: social, emocional, cognitiva e motora. Incorporar o brincar às rotinas escolares é, portanto, garantir experiências significativas de aprendizagem.

Nos anos iniciais, valorizar o brincar é também reconhecer a criança como sujeito ativo, criador de sentidos, construtor de saberes. O jogo simbólico, por exemplo, permite à criança representar papéis, vivenciar regras sociais, elaborar emoções e desenvolver competências importantes para a vida em sociedade. Para Vygotsky (1998), o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Ao brincar, a criança internaliza normas sociais e amplia suas possibilidades de pensamento.

Contudo, muitas escolas ainda associam o brincar a algo “menor” ou “compensatório”, inserindo-o apenas quando “sobra tempo” ou como premiação após o cumprimento das atividades “sérias”. Isso reflete uma concepção reducionista de currículo, que privilegia a instrução formal em detrimento das múltiplas formas de aprender. É preciso, portanto, superar a dicotomia entre brincar e aprender, reconhecendo que o brincar é, por si só, uma forma legítima de construção de conhecimento.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui para o aprimoramento das habilidades motoras, sociais e de linguagem. Ao correr, empilhar, montar ou desenhar, a criança desenvolve coordenação, equilíbrio e força. Ao interagir com os pares, aprende a negociar, escutar, cooperar e lidar com frustrações. Ao inventar histórias, vivencia a linguagem como meio de expressão e de organização do pensamento. Essas experiências são insubstituíveis e não podem ser ignoradas em nome de uma escolarização precoce e descontextualizada.

A importância do brincar também se manifesta nas linguagens artísticas e na cultura popular. As obras do artista Ivan Cruz, por exemplo, retratam com sensibilidade as brincadeiras tradicionais da infância brasileira, resgatando memórias afetivas e valorizando a diversidade cultural. Segundo ele, “a criança que não brinca não é feliz, e ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. Esse olhar artístico pode inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e conectadas com a infância.

O professor e o gestor escolar desempenham papel essencial nesse processo. Cabe-lhes criar ambientes pedagógicos que favoreçam o brincar, reconhecer as linguagens da infância, planejar experiências significativas e mediar as aprendizagens com intencionalidade.

Como afirma Libâneo (1985), o professor não é um transmissor mecânico de conteúdos, mas um parceiro no processo de aprendizagem, capaz de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

4. DIMENSÕES DO BRINCAR: BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS

O brincar, enquanto linguagem da infância, manifesta-se em múltiplas formas, entre as quais se destacam o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Compreender essas dimensões é essencial para que professores e gestores possam planejar práticas pedagógicas coerentes com o universo infantil e com as diretrizes de uma educação integral.

Brincar: uma linguagem expressiva e relacional

O ato de brincar é uma expressão fundamental da natureza humana, que transcende idades, culturas e tempos históricos. Embora socialmente associado à infância, o brincar também está presente em outras fases da vida, assumindo formas e objetivos variados. No entanto, é na infância que o brincar se apresenta como elemento constitutivo do desenvolvimento, sendo meio privilegiado de aprendizagem, expressão emocional e interação social.

Huizinga (2000), ao tratar do conceito de *homo ludens*, reconhece o brincar como uma função essencial da cultura, anterior até mesmo à própria formação cultural humana. Para ele, o jogo não é um mero passatempo, mas uma forma de organização simbólica da experiência, com regras, ritmos e significados próprios.

Brinquedo: objeto mediador da ação lúdica

O brinquedo, por sua vez, representa o suporte material da brincadeira. Ele pode ser um objeto estruturado (como blocos de montar, bonecas, carrinhos) ou não estruturado (caixas, panos, pedras), pois o que lhe confere valor educativo é a ação simbólica da criança ao interagir com ele. Segundo Kishimoto (1994), o brinquedo adquire sentido no ato de brincar, pois “o conhecimento está na ação e não nos objetos”.

A criatividade da criança permite transformar qualquer objeto em um elemento do faz de conta. Uma caixa de papelão vira um castelo, uma colher se transforma em microfone. O importante é o processo de imaginação e de construção de sentidos, e não a sofisticação do objeto.

Carneiro (2012) complementa essa ideia ao afirmar que o brinquedo será sempre referenciado pela criança e sua cultura, sendo uma ponte entre o mundo real e o mundo simbólico. Assim, ao planejar o uso de brinquedos na escola, é fundamental respeitar o contexto sociocultural das crianças, considerando suas referências, histórias e modos de brincar.

Brincadeira: ação lúdica, espontânea e criadora

A brincadeira é a ação da criança ao engajar-se em atividades que envolvem movimento, expressão, imaginação, regras ou desafios. Trata-se de uma experiência relacional, que permite à criança explorar o mundo, testar hipóteses, expressar emoções e desenvolver múltiplas habilidades. Para Nallin (2005, p. 13), a brincadeira “é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento”.

Brincar com os pares permite à criança vivenciar o prazer da convivência, o exercício da cidadania, o respeito às regras e o desenvolvimento do senso de cooperação. Como afirmam Teixeira et al. (2003), as brincadeiras são espaços privilegiados de construção de valores, identidade e consciência social.

Jogo: estrutura, desafio e desenvolvimento de competências

Os jogos se caracterizam por serem atividades lúdicas com regras definidas, objetivos claros e, muitas vezes, caráter competitivo ou cooperativo. Podem ser tradicionais, como amarelinha, queimada, esconde-esconde; ou estruturados, como jogos de tabuleiro, cartas e desafios numéricos. Sua função vai além da diversão: desenvolvem o raciocínio lógico, a memória, a estratégia, a linguagem, a coordenação e o controle emocional.

Kishimoto (1993) destaca que os jogos tradicionais desempenham papel relevante na transmissão da cultura popular, além de estimular a convivência democrática entre as crianças. Já Bueno (2010) observa que os jogos educativos podem ser planejados como recurso metodológico para favorecer a aprendizagem de conteúdos específicos, desde que respeitada a intencionalidade pedagógica e a liberdade da criança de interagir com o material de maneira ativa.

Integração no cotidiano escolar

Para além da diferenciação conceitual, é fundamental compreender que brinquedo, brincadeira e jogo compõem um mesmo universo

de experiências que devem ser integradas às rotinas escolares com intencionalidade e sensibilidade. O brincar livre e o brincar orientado, o jogo estruturado e a brincadeira espontânea, o uso de brinquedos comerciais ou de materiais reutilizáveis — todas essas possibilidades contribuem para a formação integral da criança.

No ambiente escolar, é papel do professor organizar contextos que estimulem essas diferentes formas de brincar, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. É preciso abrir espaço para que elas criem, explorem, descubram e compartilhem, ampliando suas formas de expressão e interação com o mundo.

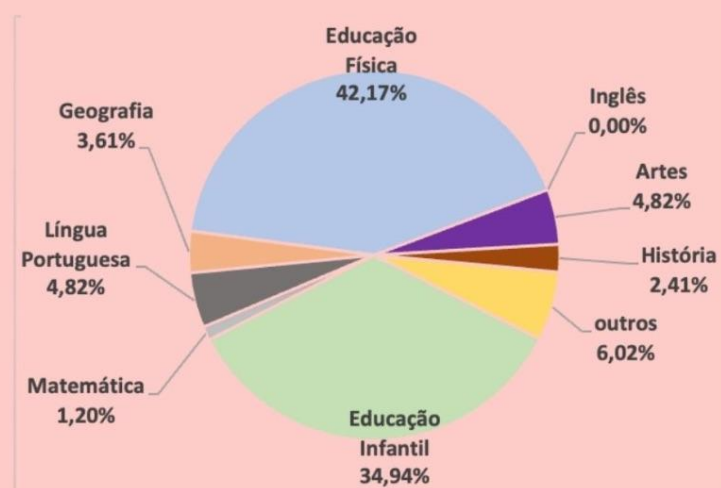
5. A BNCC E O LUGAR DO BRINCAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes da Educação Básica em todo o território nacional. No que se refere à infância, a BNCC reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, valorizando-o como linguagem primordial da criança e estratégia central de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, ao avançar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma significativa mudança de enfoque. O brincar deixa de ocupar um lugar de centralidade e passa a ser mencionado de forma muito mais restrita, concentrando-se quase que exclusivamente no componente curricular de Educação Física. Essa diferença revela uma lacuna entre o discurso normativo de valorização da infância e as práticas prescritas para o Ensino Fundamental.

A análise quantitativa dos termos “brincar”, “brincadeira” e variações na BNCC, conforme gráfico a seguir, ilustra essa desigualdade:

Figura 1: Gráfico Ocorrência da Palavra 'Brincar' na BNCC: Comparativo entre a Educação Infantil e os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A concentração do brincar na Educação Física (35 menções) contrasta fortemente com a baixa ocorrência nos demais componentes: Artes e Língua Portuguesa (4 menções cada), Geografia (3), História (2), Matemática (1) e Inglês (0). Essa distribuição revela uma visão segmentada do brincar, restringindo-o a um campo disciplinar específico e marginalizando suas possibilidades pedagógicas nas demais áreas do conhecimento.

Essa fragmentação curricular reforça uma concepção tradicional que separa, artificialmente, o brincar do aprender, e que associa a ludicidade a momentos de “movimento” ou “descontração”, desvinculando-a do processo formativo mais amplo. Tal lógica reduz o brincar a uma atividade acessória, em vez de reconhecê-lo como prática transversal, capaz de promover aprendizagens significativas em todas as áreas do saber.

Como aponta Sales (2021, p. 40):

“O brincar supre mais do que uma necessidade imediata, pois transcende o físico, caminhando na direção do espírito e da vontade; não estão no plano material, mas além dele. Reconhecer o brincar como estratégia didática necessária na escola confirma que a ludicidade faz uma relação direta com o prazer e a satisfação, algo necessário nos dias de hoje, pois as crianças passam tempo demais brincando em ambientes tecnológicos, e precisamos resgatar as interações com o ambiente, com o brinquedo e com o outro.”

A restrição do brincar a uma única disciplina escolar revela não apenas um empobrecimento das práticas pedagógicas, mas também uma compreensão limitada sobre o desenvolvimento infantil. Crianças aprendem brincando em todas as linguagens: ao contar histórias, ao cantar, ao resolver problemas matemáticos, ao representar cenas do cotidiano, ao explorar mapas e imagens, ao dramatizar conteúdos históricos, entre tantas outras possibilidades.

Para que a escola cumpra seu papel de promotora de uma educação integral e humanizadora, é necessário que o brincar seja incorporado como estratégia didática em todos os componentes curriculares. Isso demanda planejamento pedagógico intencional, reorganização dos tempos escolares e, sobretudo, mudança de mentalidade por parte dos profissionais da educação.

6. O PAPEL DO PROFESSOR E DO GESTOR NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A efetivação do brincar como direito da criança e como fundamento da prática pedagógica depende diretamente das concepções e ações dos sujeitos que organizam e conduzem o cotidiano escolar: professores, gestores e coordenadores pedagógicos. São esses profissionais que, ao planejar as rotinas, selecionar os conteúdos, organizar os espaços e mediar as relações, constroem — ou negam — a presença do brincar na escola.

No entanto, para que o brincar seja verdadeiramente incorporado ao currículo, é necessário superar antigas resistências e ressignificar o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Em muitas escolas, ainda prevalece uma lógica que associa o brincar à desorganização, ao improviso ou à falta de rigor. Tais visões limitam o potencial do brincar como ferramenta didática potente e revelam a permanência de concepções tradicionais de currículo e de infância.

Libâneo (1985) já alertava que o professor deve se afastar da postura autoritária e transmissiva para tornar-se um mediador do conhecimento, um parceiro das crianças no processo educativo. Isso implica reconhecer a importância da escuta, da sensibilidade, da criatividade e da construção coletiva de saberes.

A mediação do professor no brincar exige intencionalidade pedagógica. Como explica Kishimoto (2011, p. 41):

“Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.”

Nesse sentido, o planejamento do professor deve integrar momentos lúdicos às diferentes áreas do conhecimento, articulando as experiências das crianças aos objetivos de aprendizagem. É possível ensinar matemática com jogos de tabuleiro, trabalhar linguagem com dramatizações, explorar ciências com experiências sensoriais e dialogar sobre valores com contação de histórias.

Já o papel do gestor escolar vai além da administração. É o gestor quem garante as condições para que o brincar se efetive como prática pedagógica: define prioridades no Projeto Político-Pedagógico (PPP), organiza o tempo e o espaço da escola, fomenta a formação da equipe e legitima culturalmente a infância no ambiente escolar. O gestor é corresponsável pela promoção de uma escola acolhedora, inclusiva e significativa para as crianças.

Kramer (2007, p. 21) reforça que educar é sempre uma escolha ética, especialmente em tempos marcados por valores individualistas e pragmáticos:

“Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.”

A gestão escolar, portanto, deve criar espaços de formação e diálogo com os professores, incentivando a reflexão crítica sobre o currículo, sobre os direitos da infância e sobre o papel da ludicidade na aprendizagem. Valorizar o brincar é também valorizar os profissionais da educação, suas experiências, suas dúvidas e suas potencialidades.

Além disso, é fundamental promover a escuta das crianças no planejamento curricular. Como defendem autores como Arroyo (2012) e Kuhlmann Jr. (1998), as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos de saberes e de desejos, capazes de participar ativamente da construção das propostas escolares. A escuta atenta dos alunos pode revelar caminhos inovadores, além de fortalecer vínculos afetivos e garantir uma escola mais humanizada.

7. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento fundamental da autonomia escolar e representa a materialização do projeto educativo que a escola deseja construir. Mais do que um documento burocrático, o PPP expressa os princípios, valores e finalidades que norteiam a ação pedagógica. Por isso, é nesse espaço coletivo de elaboração que se deve afirmar a importância do brincar como prática pedagógica e como direito das crianças.

Para Veiga (2001, p. 13), o PPP “é uma ação intencional, que expressa as finalidades e objetivos da escola, assumidos coletivamente, e se materializa em práticas pedagógicas cotidianas”. Ou seja, trata-se de uma construção política, ética e pedagógica, que precisa dialogar com a realidade da escola e com os sujeitos que a compõem.

Do ponto de vista normativo, a obrigatoriedade do PPP está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). A legislação também determina a articulação do currículo escolar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, documento de caráter vinculante que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica.

Além desses documentos vinculantes, existem orientações pedagógicas não obrigatórias — como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2004) — que também oferecem subsídios importantes para a elaboração do PPP. Essas orientações reforçam o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral da criança e reconhecem o brincar como elemento essencial da prática educativa.

Na perspectiva da Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen (1996), é importante distinguir entre normas cogentes (obrigatórias) e normas orientadoras (não vinculantes). A BNCC, por exemplo, possui força normativa, enquanto documentos como as “Orientações Gerais” funcionam como guias para a implementação. Cabe ao PPP articular essas normativas, adaptando-as à realidade concreta da escola e garantindo a centralidade da infância no currículo.

No campo teórico, essa discussão encontra respaldo nas obras de Sacristán (2000), que distingue o currículo prescrito (documentos oficiais) do currículo implementado (aquilo que de fato se realiza na escola). O PPP deve ser o elo entre esses dois níveis, servindo de ponte entre a legislação educacional e as práticas cotidianas, respeitando as especificidades do território e das crianças que ali estão inseridas.

Libâneo (2013, p. 268) reforça esse entendimento ao afirmar que “o currículo não é um elemento isolado do projeto político-pedagógico, mas sim um componente fundamental que traduz, em termos de organização do conhecimento escolar, as finalidades educativas propostas no projeto”. Portanto, o brincar precisa estar previsto no PPP não apenas como um eixo metodológico, mas como um valor central, que orienta as concepções de infância, de aprendizagem e de formação humana da escola.

Além disso, o PPP é o espaço onde se explicitam os compromissos da escola com a justiça social, com a equidade e com o respeito à diversidade. Arroyo (2011) afirma que o PPP deve expressar os sonhos, as lutas e os compromissos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, incorporar o brincar ao projeto pedagógico é também reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais, com direito à ludicidade, à expressão e ao protagonismo.

“O PPP deve expressar as lutas, os sonhos e os compromissos da comunidade escolar. Deve ser um lugar de memória e de desejo, um espaço de elaboração coletiva do presente e do futuro da escola.”
(Arroyo, 2011, p. 153)

Ao incluir o brincar no PPP, a escola assume uma posição ética e política em defesa de uma infância plena, criativa e respeitada. Essa decisão implica revisar horários, reorganizar espaços, redimensionar as práticas pedagógicas e repensar as formas de avaliação. É um movimento que exige coragem, escuta e compromisso coletivo.

8. VOZES DAS CRIANÇAS: O CURRÍCULO REAL E O CURRÍCULO SONHADO

As crianças são sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar o mundo à sua volta, atribuir significados às suas experiências e expressar desejos, críticas e propostas. Por isso, ouvir as vozes das crianças é essencial para compreender como elas vivenciam o cotidiano escolar e quais sentidos atribuem às práticas pedagógicas que as envolvem. A escuta da infância deve ser compreendida como um ato ético, político e pedagógico — uma atitude de respeito aos direitos da criança à participação e à expressão.

Com esse propósito, foram realizados encontros de escuta com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de ensino. Esses encontros, realizados em forma de roda de conversa lúdica e descontraída, permitiram conhecer as percepções das crianças sobre o brincar e sobre a escola que frequentam. As falas a seguir, aqui reproduzidas com sigilo e cuidado ético, oferecem importantes pistas sobre o currículo real vivenciado pelas crianças e também sobre os sonhos que elas têm para a escola ideal.

De forma recorrente, as crianças associaram o brincar a momentos específicos e restritos do dia escolar: entrada, recreio, Educação Física e momentos após o cumprimento de atividades. Uma das crianças afirmou:

“Agora a gente brinca menos e estuda mais.”

Essa fala revela uma percepção de que o brincar é, aos poucos, suprimido pela lógica das tarefas e das obrigações escolares. Outra criança declarou:

“Nossa escola não é de brincar, é de atividades.”

Percebe-se, assim, uma tensão entre a lógica lúdica da infância e as exigências formais do Ensino Fundamental. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é percebida pelas crianças como um marco de perda: menos tempo para brincar, menos liberdade, menos prazer.

Entretanto, as crianças também demonstraram compreender que o brincar pode ser um meio de aprender, como evidenciam outras falas:

“Brincar pode ser aprender brincando também, como na aula daquele dia que o senhor fez com a gente.”

“Brincar fazendo lição, como aquele dia dos desafios, é muito legal. A gente aprende muito e também aprende as brincadeiras para fazer com nossos irmãos em casa.”

Essas expressões reforçam a concepção defendida por Vygotsky (1998) de que o brincar é uma atividade pedagógica rica e complexa, que envolve pensamento, imaginação, memória, linguagem e socialização. As crianças, mesmo pequenas, reconhecem o valor formativo da ludicidade e demonstram interesse por propostas pedagógicas que integrem o brincar ao aprender.

Quando convidadas a imaginar a escola dos sonhos, algumas crianças expressaram o desejo de uma rotina mais lúdica, mais livre e mais próxima das experiências vividas na Educação Infantil. Uma das falas resume esse anseio:

“Na escola dos meus sonhos, pode brincar quando quiser e pode até brincar na praia.”

Esse tipo de expressão, embora carregado de imaginação infantil, comunica um desejo profundo por uma escola mais acolhedora, mais conectada com as experiências da infância e menos centrada em exigências formais. A escola ideal, na visão das crianças, é um espaço onde o brincar não precisa ser merecido — ele é parte da rotina, do aprender e do conviver.

As falas das crianças devem ser consideradas como instrumento potente para reflexão dos educadores. Elas nos ajudam a entender como as propostas pedagógicas são vividas, o que provoca prazer ou resistência, o que engaja ou exclui. Como defende Arroyo (2012, p. 167):

“Uma escola aberta à infância é aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e de saberes, e que se dispõe a aprender com elas, respeitando suas culturas, seus tempos e seus modos de ser.”

Entretanto, as crianças também demonstraram compreender que o brincar pode ser um meio de aprender, como evidenciam outras falas:

“Brincar pode ser aprender brincando também, como na aula daquele dia que o senhor fez com a gente.”

“Brincar fazendo lição, como aquele dia dos desafios, é muito legal. A gente aprende muito e também aprende as brincadeiras para fazer com nossos irmãos em casa.”

Essas expressões reforçam a concepção defendida por Vygotsky (1998) de que o brincar é uma atividade pedagógica rica e complexa, que envolve pensamento, imaginação, memória, linguagem e socialização. As crianças, mesmo pequenas, reconhecem o valor formativo da ludicidade e demonstram interesse por propostas pedagógicas que integrem o brincar ao aprender.

Quando convidadas a imaginar a escola dos sonhos, algumas crianças expressaram o desejo de uma rotina mais lúdica, mais livre e mais próxima das experiências vividas na Educação Infantil. Uma das falas resume esse anseio:

“Na escola dos meus sonhos, pode brincar quando quiser e pode até brincar na praia.”

Esse tipo de expressão, embora carregado de imaginação infantil, comunica um desejo profundo por uma escola mais acolhedora, mais conectada com as experiências da infância e menos centrada em exigências formais. A escola ideal, na visão das crianças, é um espaço onde o brincar não precisa ser merecido — ele é parte da rotina, do aprender e do conviver.

As falas das crianças devem ser consideradas como instrumento potente para reflexão dos educadores. Elas nos ajudam a entender como as propostas pedagógicas são vividas, o que provoca prazer ou resistência, o que engaja ou exclui. Como defende Arroyo (2012, p. 167):

“Uma escola aberta à infância é aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e de saberes, e que se dispõe a aprender com elas, respeitando suas culturas, seus tempos e seus modos de ser.”

Essas contribuições foram fundamentais, que busca justamente promover a inclusão do brincar como eixo estruturante do PPP e como prática pedagógica integrada ao currículo. Ao valorizar as culturas da infância e a participação das crianças, o Guia se alinha às concepções defendidas por Rinaldi (2012), para quem:

“A escuta das crianças não é apenas um ato de atenção, mas um princípio ético e político que deve orientar a organização da escola e das práticas pedagógicas.” (Rinaldi, 2012, p. 151)

Ao incorporar as vozes das crianças, pretende-se reforçar a ideia de que a construção de um currículo democrático e humanizador exige escuta ativa e respeito às experiências e saberes infantis. Nesse sentido, o PPP deve ser um documento vivo e participativo, que reflita não apenas as concepções dos adultos, mas também as expectativas e direitos das crianças que vivem e constroem o cotidiano da escola.



ENCONTROS REFLEXIVOS COM PROFESSORES

Uma proposta de Formação

Compreendendo que a valorização do brincar no currículo escolar demanda mudanças de concepção e de prática, esta seção apresenta uma sugestão de encontros formativos voltados à equipe docente. A proposta tem como base a reflexão coletiva, o diálogo com a teoria e a escuta ativa dos profissionais da escola.

A formação continuada é uma estratégia fundamental para fortalecer a identidade docente, construir saberes compartilhados e repensar os sentidos da escola nos anos iniciais. Por isso, os encontros aqui sugeridos foram pensados para promover momentos de troca, escuta e planejamento conjunto, com foco na integração do brincar como eixo pedagógico.

Que esta proposta sirva de apoio para coordenadores, gestores e professores que desejam ressignificar suas práticas e construir uma escola mais lúdica, mais acolhedora e mais conectada à infância.



Proposta de Formação

A construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que valorize o brincar no currículo, além de um compromisso institucional, deve ser um processo contínuo de reflexão e formação coletiva por parte dos professores e gestores escolares. Como destaca Libâneo (2013, p. 103), “a construção do currículo e das práticas pedagógicas deve ser um processo coletivo e participativo, que valorize a reflexão sobre a prática e o diálogo entre os profissionais da escola.”

Nesse sentido, este Produto propõe a realização de Encontros Reflexivos sobre a temática da valorização do brincar no currículo e no PPP, como uma estratégia de formação continuada integrada ao cotidiano da escola. Tais encontros podem ser organizados pela gestão escolar utilizando os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTP) ou outros espaços e momentos formativos que a equipe gestora considerar oportunos.

A proposta não se configura como um "curso" formal, mas como um espaço de escuta, diálogo, construção coletiva e estudo compartilhado, em que os professores possam:

- Refletir criticamente sobre suas concepções de infância, currículo e brincar;
- Compartilhar experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao brincar;
- Estudar e dialogar com referenciais teóricos que fundamentam o tema;
- Identificar possibilidades e desafios para a inclusão efetiva do brincar no PPP da escola;
- Planejar ações concretas para ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas.

Como reforça Nóvoa (1992, p. 25), “a formação dos professores deve ser entendida como um processo de construção coletiva dos saberes da profissão, em diálogo permanente com a experiência e com os desafios da prática.”

Do mesmo modo, Imbernón (2010, p. 37) defende que:

“A formação continuada deve ser um espaço de construção de sentidos e de projetos comuns, que valorize a experiência dos docentes e promova a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.”

Nesse contexto, os Encontros Reflexivos sugeridos por este Produto visam justamente criar um ambiente formativo em que os professores possam exercitar a escuta ativa, a análise crítica e a construção compartilhada de práticas curriculares que reconheçam o brincar como um direito da criança e um elemento central da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como lembra Arroyo (2012, p. 162), “o currículo deve ser um espaço de vida, um espaço de infância”, e para que isso aconteça, é fundamental que os educadores possam reconstruir coletivamente suas práticas e suas concepções de currículo.

Da mesma forma, a escuta, princípio ético e político destacado por Rinaldi (2012, p. 151) em relação às crianças, deve também orientar a gestão e a formação de professores, garantindo que os saberes, experiências e vozes dos docentes sejam reconhecidos e valorizados na construção do PPP.

A seguir, é apresentada uma sugestão de organização dos Encontros Reflexivos, que pode ser adaptada à realidade e às possibilidades de cada escola, de acordo com seu calendário, seu contexto e suas demandas formativas.



ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS REFLEXIVOS

A seguir, apresenta-se uma sugestão de organização dos Encontros Reflexivos sobre a temática da valorização do brincar no currículo e no PPP, a ser adaptada pelas escolas conforme seu contexto e possibilidades.

Sugestão de estrutura geral:

- **Número de encontros:** 2 a 4 encontros (flexível, conforme o planejamento da escola).
- **Duração sugerida:** 2 horas/aula cada encontro.
- **Metodologia geral:** rodas de conversa, estudo de textos e documentos, análise de práticas, espaço de fala e de escuta, planejamento colaborativo, atividades práticas.
- **Documentação:** registros reflexivos, sínteses coletivas que possam alimentar a revisão e atualização do PPP.



PROPOSTA COM 4 ENCONTROS

Encontro 1

- Sugestão de leitura: separar os professores em 2 grupos para que cada grupo faça a leitura e reflexão de um dos textos:
 - A Infância e o direito de brincar na escola (páginas 11 e 12);
 - O currículo em disputa e a inclusão do brincar (páginas 13 e 14);
- Debate inicial: Cada um dos grupos compartilha suas reflexões sobre a leitura;
- Reflexão coletiva: como o brincar aparece (ou não) em nosso cotidiano escolar?
- Sugestão de material de apoio: Resenha da obra *Território em disputa* do autor Miguel Arroyo.

Encontro 2

- Sugestão de leitura: separar os professores em 2 grupos para que cada grupo faça a leitura e reflexão de um dos textos:
 - O brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (páginas 15 à 17);
 - Dimensões do brincar: Brinquedos, brincadeiras e jogos (páginas 18 à 20)
- Debate inicial: Fazer pequenos grupos para leitura compartilhada e posterior debate sobre o tema;
- Reflexão coletiva;
- Sugestão de material de apoio: Resenha da obra *O brincar, o brinquedo e o jogo* da autora Tizuko Kishimoto.

Encontro 3

- Sugestão de leitura: separar os professores em 2 grupos para que cada grupo faça a leitura e reflexão de um dos textos:
 - A BNCC e o lugar do brincar (páginas 21 e 22);
 - O papel do professor e do gestor na valorização do brincar (páginas 23 e 24);
 - O PPP como espaço de expressão (páginas 25 e 26);
- Debate inicial: Fazer pequenos grupos para leitura compartilhada e posterior debate sobre o tema;
- Reflexão coletiva;

Sugestão de material de apoio: *Currículo, cultura e sociedade*, Moreira e Silva.

Encontro 4

- Sugestão de leitura: separar os professores em 2 grupos para que cada grupo faça a leitura e reflexão de um dos textos:
 - Vozes das crianças: O currículo real e o currículo sonhado (páginas 27 à 29)
- Debate inicial:
 - Fazer pequenos grupos para uma atividade prática: Vivência em estações com jogos e brincadeiras, socialização das experiências;
 - O coordenador poderá utilizar do repositório que conta com 8 atividades nas páginas 46 à 58.
- Reflexão coletiva;
- Encerramento.

PROPOSTA COM 2 OU 3 ENCONTROS

Para adaptar a proposta formativa a dois ou três encontros, uma possibilidade é organizar os professores em grupos menores, de modo a ampliar o número de textos lidos e favorecer a reflexão coletiva, seguida de momentos de socialização entre os grupos.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) também pode selecionar os temas a serem abordados com base nas necessidades e especificidades do seu coletivo docente, garantindo maior alinhamento com a realidade da escola.

Recomenda-se que o último encontro, independentemente do número total, contemple uma vivência prática com brincadeiras ou atividades lúdicas, favorecendo o fechamento da formação de forma significativa e participativa.



EXPOSIÇÃO DE PRÁTICAS E REPERTÓRIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Esta seção reúne experiências vividas no cotidiano escolar que mostram como o brincar pode ser incorporado, de forma sensível e significativa, ao currículo dos anos iniciais. Compartilho aqui uma prática realizada com uma turma de 1º ano, como inspiração para professores e gestores que desejam resgatar a ludicidade como linguagem legítima da infância. Além disso, apresento um repertório com sugestões de atividades e brincadeiras que dialogam com as áreas do conhecimento e podem ser adaptadas conforme a realidade de cada turma.



1. EXPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA



A prática pedagógica apresentada nesta seção foi concebida e desenvolvida como parte da intervenção realizada durante o percurso da pesquisa, com o objetivo de experimentar, de forma integrada e interdisciplinar, os princípios defendidos neste Produto Educacional. A proposta consistiu em uma sequência de estações de desafios lúdicos, estruturadas de modo a articular conteúdos de diferentes componentes curriculares — Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia — e a promover aprendizagens significativas por meio do brincar.

A prática foi cuidadosamente planejada para respeitar os direitos e as culturas da infância, em consonância com os referenciais teóricos do Produto (Vygotsky, 1998; Kishimoto, 2011; Arroyo, 2012), e para demonstrar que o brincar pode ser um eixo estruturante do currículo, capaz de integrar objetivos de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

A análise da intervenção, realizada a partir da observação participante e das falas das crianças no grupo focal pós-intervenção, indicou que os elementos mais significativos da prática foram:

- A proposta de desafios lúdicos, que despertou alto engajamento, curiosidade e colaboração entre os alunos;
- A integração entre brincar e aprender, percebida pelas próprias crianças como uma forma mais prazerosa e eficaz de construção do conhecimento, como evidenciado em falas como: “A gente prefere aula de brincar como aquele dia que o senhor fez com a gente do que aula de lição.” (C1, Grupo Focal – Dia 2);
- A valorização das múltiplas linguagens infantis (movimento, imaginação, cooperação), que favoreceu a participação ativa de todos os alunos, respeitando diferentes estilos de aprendizagem.

Esses resultados reforçam a premissa de que atividades interdisciplinares fundamentadas no brincar não apenas promovem aprendizagens significativas, mas também contribuem para a construção de um currículo mais democrático e humanizador. A prática descrita neste Produto constitui, assim, um exemplo de como o brincar pode ser integrado de maneira planejada e intencional ao PPP, inspirando professores e gestores a repensar suas práticas e a valorizar a presença do brincar no cotidiano escolar.



Prática realizada pelo pesquisador com duas turmas do 1º ano da unidade escolar no ano de 2024

Foi desenvolvido um percurso dinâmico com rotações por estações, abrangendo cinco atividades planejadas para integrar habilidades de quatro componentes curriculares diferentes. O circuito tinha como meta engajar as crianças em desafios variados, promovendo aprendizagens interdisciplinares de forma lúdica. Como motivação adicional, os participantes eram incentivados a completar o circuito para conquistar um prêmio, podendo escolher entre quatro opções previamente selecionadas pelo professor: um vale-parque, um vale-astronomia, utilizando telescópio, um vale-laboratório, utilizando o microscópio ou um vale-desenho. Essa abordagem não apenas estimulou a participação ativa das crianças, mas também reforçou o vínculo entre o esforço nas atividades e o reconhecimento de suas conquistas.



ESTAÇÃO 1

Desafio 1, as crianças foram introduzidas a um exercício de contagem e somatória utilizando dinheiro fictício, confeccionado previamente pelo pesquisador. O objetivo era reunir um montante de 30 reais, sendo 5 em moedas e 25 em cédulas, reforçando habilidades matemáticas básicas como contagem, agrupamento e soma.



Habilidades:

(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.

(EF01MA08) Resolver e elaborar situações-problema de adição e subtração, com significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.



ESTAÇÃO 2

Já na Estação 2, a atividade envolvia o lançamento de três dados em três rodadas distintas. Após cada lançamento, as crianças deveriam utilizar blocos do material dourado para representar as quantidades obtidas, exercitando competências relacionadas à contagem e representação concreta de números.



ESTAÇÃO 3

A Estação de Desafio 3 trouxe uma abordagem voltada para o processo de alfabetização, onde as crianças organizavam 12 palavras curtas com suas respectivas figuras. A seleção das palavras (PÉ, PÁ, MÃO, MEL, SOL, CÉU, NÓ, REI, LUA, PÃO, entre outras) foi realizada considerando o estágio de alfabetização das crianças, permitindo que elas explorassem o reconhecimento das palavras e o desenvolvimento da associação entre imagem e palavra escrita.



Habilidades:

(EF01CI01B) Identificar os modos de descarte/des- tinação dos objetos de uso cotidiano e como podem ser usados e reaproveitados de forma consciente e sustentável.(EF01CI01A) Reconhecer e comparar as característi- cas dos objetos de seu uso cotidiano e identificar os materiais de que são feitos.(EF02CI04) Observar e descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida e local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.



Habilidades

(EF01LP05) Compreender o sistema de escrita alfabética.
(EF01LP07) Compreender as notações do sistema de escrita alfabética -segmentos sonoros e letras.
(EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto.
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.

ESTAÇÃO 4

Na Estação de Desafio 4, com o apoio de lupas e potinhos, as crianças exploraram o ambiente externo da escola. A tarefa consistia em coletar itens como insetos mortos, materiais descartados inadequadamente ou insetos vivos para posterior investigação. Essa atividade promoveu a observação e interação com o ambiente, estimulando o pensamento crítico e a curiosidade científica, além de trabalhar a conscientização ambiental.



ESTAÇÃO 5

Por fim, na Estação de Desafio 5, os participantes foram convidados a observar imagens relacionadas a diferentes grupos culturais e identitários, como indígenas, caiçaras e quilombolas. As crianças tinham a tarefa de agrupar as 20 imagens espalhadas pelo espaço, de acordo com a identificação de elementos que representassem esses grupos



A atividade incentivou a valorização da diversidade cultural e a observação das características dos lugares de vivência. Considerando a proximidade da escola com a Aldeia Rio Silveira e sua inserção em um bairro de forte tradição caiçara, essa atividade se mostrou especialmente significativa para promover reflexões sobre a identidade e a diversidade cultural no contexto local.



Habilidades:

(EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, rua entre outros.) e identificar as semelhanças e diferenças entre esses lugares.

(EF01GE12*) Reconhecer nos lugares de vivência a diversidade de indivíduos e de grupos sociais como indígenas, quilombolas, caiçaras entre outros.

(EF02CI04) Observar e descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida e local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.



PRÊMIO DA BRINCADEIRA



Vale-parque
Vale-astronomia
Vale-laboratório
Vale-desenho



2. REPOSITÓRIO DE ATIVIDADES



Esta seção do Produto Educacional apresenta um repertório de atividades interdisciplinares, concebidas a partir dos princípios defendidos neste trabalho, com o objetivo de subsidiar professores e gestores na reflexão e no planejamento de práticas pedagógicas que integrem o brincar ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). As atividades aqui propostas não se constituem como um modelo prescritivo, mas como exemplos inspiradores, que podem ser adaptados e recriados de acordo com o contexto de cada escola e com os interesses e necessidades das crianças.

A seleção das atividades priorizou aquelas que demonstraram, durante a intervenção pedagógica realizada na pesquisa, um alto potencial de promover aprendizagens significativas e de articular diferentes componentes curriculares por meio do brincar. Buscou-se contemplar propostas que valorizem:

- a exploração ativa e investigativa das crianças;
- o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento;
- a valorização das múltiplas linguagens infantis;
- e o fortalecimento de um currículo que respeite os direitos e culturas da infância.

Espera-se que este repertório possa contribuir para que professores e gestores avancem na construção de práticas pedagógicas mais lúdicas, participativas e integradas, e para que o PPP das escolas reflita, de forma concreta e operacional, o compromisso com a valorização do brincar como eixo estruturante da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ATIVIDADE 1: Cantiga de roda com objetos diversificados – 1º ano



Habilidades da BNCC:

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

EF01CI02: Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

EF01MA02: Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.

EF01MA06: Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.

Objetivo: Promover a integração de diferentes objetos de conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências e Matemática) por meio de uma cantiga de roda.

Desenvolver:

- a consciência fonológica e a oralidade (Língua Portuguesa);
- o esquema corporal e a percepção de partes do corpo (Ciências);
- a contagem, a correspondência número-quantidade e a identificação de letras e grafemas (Matemática/Alfabetização).

Descrição: Formar uma roda com a turma de 1º ano (pode ser na sala ou em espaço externo).

O(a) professor(a) canta a cantiga e bate palmas para marcar o ritmo:

“Roda, roda, roda...

Roda, roda, roda...

Você... virou um sapo / canguru / lagartixa / urso / ...”

Variações possíveis:

1. Esquema corporal (Ciências)

- Em vez de “você virou...”, troque por “pegue seu cotovelo / seu calcanhar / sua mão direita / seu pé esquerdo”.

2. Contagem (Matemática)

- Em vez de “você virou...”, troque por “agora mostre com as mãos o número 5 / 7 / 9”.

3. Alfabetização (Língua Portuguesa)

- Em vez de “você virou...”, troque por “agora toque em algo que comece com a letra A / M / S...”.
- Fica uma brincadeira semelhante a “o chão é lava”, mas com foco



ATIVIDADE 2:

Tabuada em roda – 3º ano

Habilidades da BNCC:

EF03MA03: Construir e utilizar fatos básicos da adição, subtração e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.

EF03MA05: Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição, subtração e multiplicação com números naturais.

EF15LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

Objetivo: Fixar os fatos básicos da multiplicação (tabuada) de forma lúdica e colaborativa.

Desenvolver:

- agilidade no cálculo mental (Matemática);
- cooperação e atenção compartilhada (Habilidades socioemocionais);
- oralidade e escuta ativa ao enunciar resultados (Língua Portuguesa).

Descrição:

1. Organização das rodas

- Após sondagem diagnóstica da turma, forme grupos de 6 a 8 alunos em roda, de mãos dadas, com as palmas voltadas para cima.

2. Regras do jogo

- A criança que inicia bate levemente com a mão direita na palma da mão direita da colega à sua esquerda e anuncia o primeiro múltiplo “2”.

- A próxima criança repete o gesto e o próximo múltiplo ("4!"), seguindo a tabuada de 2.
- O jogo prossegue até o limite combinado (por exemplo, múltiplos de 2 até 30 ou 50).

Variações de dificuldade

- Tabuada de 2: Iniciar com os múltiplos de 2.
- Tabuada de 3, 4,...: Após domínio da tabuada de 2, mudar para as tabuadas seguintes, mantendo o mesmo gesto e ritmo.

Encerramento

- Reunir a turma em círculo maior e propor desafios: "Qual o próximo múltiplo de 4?", "Quem lembra o 7×3 ?"
- Refletir coletivamente sobre estratégias usadas para lembrar dos resultados.



ATIVIDADE 3:

Jogo das Sílabas – 1º ano.



Habilidades da BNCC:

EF01LP06: Segmentar oralmente as palavras em sílabas.

EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

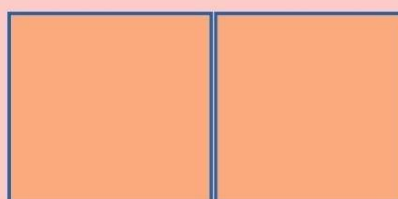
Objetivo:

- Desenvolver a consciência silábica e a segmentação de palavras em sílabas.
- Trabalhar a correspondência entre sons e grafias, reforçando o sistema alfabético.
- Estimular a coordenação motora fina e o trabalho colaborativo.

Descrição:

1. Preparação

- Escolha imagens que ilustrem cada palavra dissilábica (ex.: CASA, BOLA, MESA etc.) e cole-as em um quadro maior.
- Imprima e recorte as sílabas correspondentes (dois retângulos para cada palavra), conforme a lista de sugestões abaixo.



2. Execução

- Cada criança, em duplas ou pequenos grupos, recebe o conjunto de sílabas de uma palavra.
- Ao sinal do professor, as duplas devem ler em voz alta o nome da figura e, em seguida, “montar” a palavra, colocando as duas peças de sílaba nos quadrados sob a imagem.
- Ao completar corretamente, trocam de estação ou recebem nova palavra.

3. Sugestão de palavras

CA-SA BO-LA ME-SA GA-TO PI-PA LA-GO RO-DA BO-CA
TE-TO FO-CO JA-CA MA-LA PE-NA NA-DA LU-LA SA-CO
PO-LO VA-CA RA-TO CO-LA DA-DO PI-SO MO-TO FA-DA

4. Variações

- **Competição amistosa:** cronometre quem monta cada palavra mais rápido.
- **Invertendo sílabas:** apresente palavras trissilábicas e peça para omitirem uma sílaba, reforçando a distinção entre mono-, di- e trissílabas.
- **Produção escrita:** após o jogo oral, peça que as crianças cole as sílabas na ordem correta em seus cadernos.



ATIVIDADE 4:

Aprendendo unidade, dezena e centena com um pote de feijão – 1º ano



Habilidades da BNCC:

EF01MA02: Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.

EF01MA04: Contar a quantidade de objetos de coleções de no mínimo 20 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.

EF01MA06: Construir fatos básicos da adição e da subtração e utilizá-los em procedimentos de cálculos mentais, escritos e para a resolução de problemas.

EF01MA07: Compor e decompor números de duas ou mais ordens, por meio de diferentes adições e subtrações, com ou sem o uso de material manipulável, contribuindo para a compreensão do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.

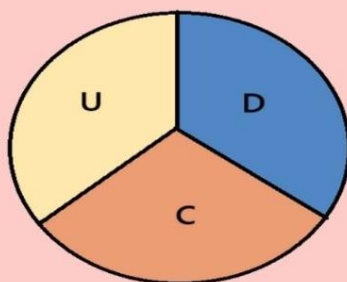
Objetivo:

- Introduzir o sistema de numeração decimal, relacionando unidades, dezenas e centenas de forma concreta.
- Desenvolver:
 - a contagem e a representação de quantidades agrupadas em ordens de grandeza (unidade, dezena e centena);
 - a composição e a decomposição de números usando material manipulável;
 - a resolução de operações de adição acumulativa e o registro de resultados.

Descrição:

1. Preparação

- Distribua, em cada estação, um “pote” (tampinha, copinho ou prato fundo) e uma porção de feijões.
- Providencie uma ficha com três colunas delimitadas: Unidade (U), Dezena (D) e Centena (C).



2. Execução

- Cada criança, em sua vez, sacode o pote e lança os feijões sobre a mesa.
- Descarta-se qualquer feijão que tenha caído fora do círculo-pote ou sobre as linhas.
- A criança conta quantos feijões ficaram dentro do pote e registra o total na coluna de UNIDADES.
- A cada 10 feijões, a criança faz uma troca física por um feijão “marca-dezena” (ou usa palito) e registra essa dezena na coluna D.
- De 10 dezenas acumuladas, faz-se a troca por uma “marca-centena” (por exemplo, uma ficha diferente) e registra na coluna C.

3. Encerramento e variações

- Após um tempo pré-estabelecido, cada criança soma os valores de C, D e U (por exemplo, 2 centenas + 3 dezenas + 5 unidades = 235) e anuncia seu número formado.
- Proponha a soma coletiva de todos os números formados, usando calculadoras se desejar, e identifique o “ganhador” (quem formar o maior número).
- Variação 1: adicione uma coluna de “milhar” para aprofundar o conceito de ordem de grandeza.
- Variação 2: use diferentes tipos de sementes ou tampinhas para representar unidades, dezenas e centenas.

ATIVIDADE 5:

Jogo do dinheiro – 2º ano



Habilidades da BNCC:

EF02MA05: Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.

EF01MA19: Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.

Objetivo:

- Trabalhar a composição, decomposição e a equivalência de valores monetários por meio de situações lúdicas.
- Desenvolver:
 - a identificação e o uso de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro;
 - o cálculo de adições e trocas (composição e decomposição de valores);
 - o planejamento e a tomada de decisões ao gerenciar “trocas” de dinheiro.

Descrição:

1. Preparação

- O(a) professor(a) imprime “dinheirinhos” em diferentes valores (R\$1, R\$2, R\$5, R\$10, R\$20 etc.).
- Para maior durabilidade, cubra as figuras com contact transparente.

Organize estações com grupos de 4 a 6 crianças, cada estação com 1 ou 2 dados



2. Regras do jogo

- Na sua vez, a criança lança o(s) dado(s) e “recebe” em fichas o valor correspondente ao resultado (ex.: lança 4 e pega uma cédula de R\$4 ou combina, por exemplo, duas de R\$2).
- As fichas ficam acumuladas em frente à criança.
- Quando atingir determinadas composições, a criança pode trocar:
 - 2 cédulas de R\$5 → 1 cédula de R\$10;
 - 5 cédulas de R\$2 → 1 cédula de R\$10;
 - 2 cédulas de R\$10 → 1 cédula de R\$20;
 - e assim por diante, conforme as regras definidas pelo professor.

3. Encerramento

- Ao final de um tempo ou ao esgotar as fichas, peça que as crianças contem o valor total que têm em mãos e registrem por extenso.
- Proponha desafios de comparação de quantias (“Quem tem mais?”, “Quem conseguiu fazer a maior troca?”) e problemas simples de adição ou subtração de cédulas.





ATIVIDADE 6:

Amarelinha das Palavras

Objetivo: explorar a escrita e a leitura de forma lúdica e corporal.

Habilidades da BNCC

(EF01LP09) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre seus sons e suas partes (aliterações, rimas entre outras).

(EF01LP13) Comparar o som e a grafia de diferentes partes da palavra (começo, meio e fim).

Material: Uma amarelinha, 2 dados, fichas (cartões) de palavras.

Descrição: O 1º jogador joga os 2 dados, o valor que sair indicará a casa em que o jogador deverá pegar a ficha. Após pegar a ficha e terminar a amarelinha, irá responder uma palavra que comece com letra da escritas em seu cartão ou que rime com a mesma.

Possibilidades de adaptação: Trabalhar só com rimas ou só com a palavra da letra inicial, ou fazer cartões de operações matemáticas, ou de perguntas relacionadas a componentes curriculares diversos.



ATIVIDADE 7:

Caça ao tesouro da natureza



Objetivo: investigar o ambiente natural e ampliar o repertório de conhecimento científico.

Habilidades:

(EF02CI01) Identificar de que materiais os objetos utilizados no dia a dia são feitos (metal, madeira, vidro, entre outros), como são utilizados e pesquisar informações relacionadas ao uso destes objetos no passado.

(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).

Descrição: listar e registrar elementos a serem encontrados no pátio, no quintal da escola, no jardim ou entorno escolar, em exploração guiada. Exploração com lupa e ferramentas diversas, observação de minhocas, insetos e raízes, entre outros.

Possibilidades de adaptação: Caça ao tesouro com foco em diferentes temas (cores, formas, texturas). Fazer um ditado a partir lista de itens encontrados. Possibilidades de adaptação: conexão com projetos de horta escolar. Roda de conversa sobre os itens da lista construída, sua utilidade e seu contexto. Construção de objetos a partir dos materiais coletados.





ATIVIDADE 8:

Laboratório de Cheiro e sabores

Objetivo: investigar os sentidos e explorar características dos alimentos e plantas.

Habilidades da BNCC:

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

Descrição: mesa de exploração com diferentes elementos para serem, investigados, cheirados e/ou degustados (galhos, folhas, flores, ervas, chás, frutas, especiarias).

Possibilidades de adaptação: trabalhar alimentação saudável, culinária, produção textual do gênero receita, ingredientes, quantidades, medidas matemáticas de volume em litros ou ml, peso em kg e gramas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



As reflexões, propostas e recursos apresentados neste Produto Educacional — Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) buscam responder aos objetivos que nortearam sua elaboração, construídos a partir do percurso investigativo e formativo realizado nesta dissertação.

Como objetivo geral, o Produto visou contribuir para a valorização do brincar como um importante fundamento para o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, oferecendo um material educativo que inspire e oriente os professores na articulação entre conhecimentos pedagógicos, documentos orientadores e a escuta ativa das crianças, promovendo práticas pedagógicas que respeitem o direito de aprender brincando.

Ao longo da construção do Produto, esses objetivos foram materializados nas diferentes seções que o compõem: a introdução e a fundamentação teórica que contextualizam a proposta; as sugestões de Encontros Reflexivos, concebidos como espaços de escuta e formação coletiva; a exposição de uma prática pedagógica interdisciplinar, realizada no contexto da pesquisa de campo; e o repertório de atividades, que oferece exemplos concretos e adaptáveis para a integração do brincar ao currículo.

A escuta das crianças, realizada por meio dos grupos focais, proporcionou um elemento diferencial e humanizador ao Produto, reforçando a importância de considerar suas perspectivas e experiências na construção do PPP e das práticas pedagógicas. As vozes infantis ecoam em todo o percurso formativo proposto, reafirmando que a escola que respeita o direito de brincar é também aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e de saberes.

Espera-se que este Produto possa subsidiar processos de reflexão, formação e transformação curricular nas escolas, estimulando professores e gestores a repensarem suas concepções e práticas e a

fortalecerem o compromisso institucional com um currículo mais democrático, lúdico e humanizador.

Como enfatizam Arroyo (2012), Sacristán (2000), Silva (2004), Kishimoto (2011) e outros autores aqui mobilizados, a construção de um currículo que valorize o brincar requer processos contínuos de reflexão e participação coletiva.

Assim, este Produto não pretende ser um “modelo fechado”, mas um instrumento inspirador, que possa ser apropriado, recriado e enriquecido nos diferentes contextos escolares.

Finaliza-se, portanto, esta etapa do trabalho com a expectativa de que o Guia de Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no PPP possa ser uma ferramenta de diálogo, de formação e de transformação, sempre em movimento, a serviço de uma educação que respeite a infância e que reconheça o brincar como um direito e como um caminho potente de aprendizagem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. Escola é território de infância: saberes e fazeres com os pequenos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR — BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: novos desafios para a educação infantil. In: KRAMER, S. (org.). Infância e educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Ática, 2005. p. 17-34.

KRAMER, Sonia. Por entre as frestas do presente: reflexões sobre a escola e a infância. In: _____. Infância e educação infantil: uma abordagem histórico-crítica. São Paulo: Ática, 2007.

KUHLMANN JR., Moyses. Infância e educação escolar: entre rupturas e permanências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 11-24, jul. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. São Paulo: Cortez, 1999.

RINALDI, Carlina. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMIRES, Juliana; SILVA, Ana Paula. O desafio da transição da educação infantil para o ensino fundamental: questões para reflexão. Cadernos de Educação Infantil, v. 1, n. 1, p. 127-142, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Cristiane Barbosa. Brincar é coisa séria: a brincadeira na escola e o papel do professor. Curitiba: Appris, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A pesquisa com crianças: perspectivas e compartilhamento de saberes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (orgs.). Pesquisa com crianças: perspectivas e práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-46.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sugestão de leituras e materiais complementares

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013

7.1 Validação do Produto Educacional

A validação do Produto Educacional, Guia de Contribuição para a valorização do Brincar no Currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi realizada de forma articulada ao percurso metodológico da presente pesquisa, por meio de uma intervenção pedagógica desenvolvida com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da escola participante. Esta etapa foi planejada com o objetivo de verificar, na prática, a pertinência e a aplicabilidade das propostas do Guia, bem como de colher feedbacks reais dos beneficiários do Produto, neste caso, os próprios alunos, cujas percepções constituem um elemento central da pesquisa.

A intervenção consistiu na implementação de uma sequência de estações de desafios lúdicos, planejadas com base nos princípios defendidos no Guia: integração do brincar ao currículo, abordagem interdisciplinar, valorização das culturas da infância, e promoção de aprendizagens significativas. As atividades abrangeram componentes curriculares diversos como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, articulando o brincar com os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e no Currículo Paulista.

A aplicação das atividades revelou um alto engajamento e entusiasmo das crianças, que participaram ativamente das estações de desafios, demonstrando curiosidade, criatividade e colaboração. As falas colhidas no grupo focal confirmam a relevância pedagógica da proposta. Como relataram os participantes: *“A gente prefere aula de brincar como aquele dia que o senhor fez com a gente do que aula de lição”* (C1, Grupo Focal – Dia 2); *“Brincar fazendo lição como aquele dia dos desafios que o senhor fez é muito legal e a gente aprende muito”* (C6, Grupo Focal – Dia 2).

Essas percepções reforçam a premissa de que o brincar, quando integrado de forma planejada e intencional ao currículo, não apenas potencializa o desenvolvimento integral das crianças, mas também favorece aprendizagens mais significativas e duradouras (Vygotsky, 1998; Kishimoto, 2011; Arroyo, 2012). A experiência validou, portanto, os objetivos centrais do Produto, ao demonstrar que as práticas propostas no Guia são viáveis e eficazes para promover um currículo mais lúdico e humanizador.

Além das crianças, a intervenção também gerou interesse e reconhecimento entre os profissionais da escola, que manifestaram intenção de incorporar algumas das estratégias do Produto em suas próprias práticas pedagógicas. Tal receptividade indica o potencial de disseminação do Guia para outros contextos escolares, especialmente como instrumento de apoio à formação de professores e à revisão dos Projetos Político-Pedagógicos.

Além das percepções das crianças e do interesse manifestado pelos professores, a intervenção pedagógica realizada com base no *Produto Educacional* contou também com a observação e o feedback da coordenadora pedagógica da escola, que acompanhou o desenvolvimento das atividades. Em sua avaliação, a proposta revelou grande potencial de articulação com as concepções da escola, especialmente pelo alinhamento com as pedagogias participativas que fundamentam a prática da Educação Infantil na instituição, entre elas a abordagem de Reggio Emilia. A coordenadora destacou que as atividades propostas possibilitaram às crianças explorar, investigar e aprender de forma autônoma e significativa, em sintonia com a perspectiva de currículo como espaço de construção conjunta e de valorização das culturas infantis. Ressaltou ainda que o Guia poderá ser um importante instrumento de apoio para os professores do Ensino Fundamental, favorecendo a continuidade das práticas lúdicas e participativas no processo de transição entre as etapas educativas.

A validação prática permitiu, ainda, identificar possíveis aprimoramentos no Produto, como a ampliação de exemplos de práticas interdisciplinares e sugestões de estratégias para favorecer a escuta das crianças no planejamento curricular. Tais ajustes serão incorporados na versão final do Guia, com o objetivo de torná-lo ainda mais acessível e relevante para os contextos escolares diversos.

Em síntese, a aplicação do Produto demonstrou sua coerência com os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa, sua viabilidade prática e **seu** potencial para contribuir com a construção de um currículo mais aberto ao brincar e às culturas da infância. A validação reforça, assim, a pertinência do Produto como uma contribuição concreta do Mestrado Profissional para a melhoria das práticas pedagógicas e para a promoção dos direitos das crianças no contexto escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise das diretrizes curriculares nacionais e das potencialidades do brincar no Ensino Fundamental, reafirma-se a centralidade da ludicidade como prática pedagógica e como direito da criança. O presente estudo teve como propósito contribuir para a valorização do brincar nos Anos Iniciais

, reconhecendo-o não apenas como recreação, mas como linguagem própria da infância e como estratégia fundamental para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, buscou-se dialogar com a literatura especializada e com os marcos legais, bem como ouvir as vozes das crianças e construir um Produto Educacional capaz de subsidiar a prática docente e a gestão curricular nas escolas.

Os dados desta pesquisa, ao revelarem o sonho das crianças de uma escola que contemple o brincar todos os dias, evidenciam uma contradição estrutural: a instituição que deveria garantir os direitos da infância e valorizar suas linguagens próprias é a mesma que, em grande medida, submete a experiência infantil a uma lógica adultocêntrica e produtivista. Essa tensão é apontada por Arroyo (2011), ao afirmar que o currículo se constitui em um território de disputas, no qual certas práticas são legitimadas enquanto outras são silenciadas. Assim, o desejo das crianças não é apenas uma expressão espontânea, mas uma denúncia que revela os limites de um modelo escolar que privilegia o rendimento imediato e a antecipação de etapas, subordinando a ludicidade e comprometendo a premissa do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Não obstante, é preciso refletir sobre como a valorização do brincar pode ser incorporada sem se converter em mais uma cobrança direcionada aos professores, já sobrecarregados por exigências burocráticas, avaliações externas e pressões sociais. O desafio, como aponta Freire (2011), é transformar a escola em um espaço de diálogo e de construção coletiva, em que o brincar não se configure como uma tarefa adicional, mas como uma perspectiva transversal, integrada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, mais do que prescrever novas obrigações, trata-se de ressignificar práticas, tempos e espaços, reconhecendo o brincar como direito da criança e como dimensão constitutiva da docência nos anos iniciais.

Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: realizar uma revisão da literatura e das legislações sobre o currículo e o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança; investigar com as crianças se existem potencialidades, fragilidades ou outros elementos que possam trazer contribuições para a valorização do brincar; e construir um Produto Educacional do tipo Guia de Orientações, com contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

O percurso da pesquisa foi estruturado em diferentes etapas inter-relacionadas. Inicialmente, nos capítulos teóricos, foram aprofundadas as abordagens contemporâneas sobre o brincar e sobre o currículo, com o objetivo de construir um referencial sólido para a análise e para a proposição do Produto. O capítulo dedicado ao brincar explorou concepções que reconhecem o brincar como linguagem da infância (Kishimoto, 2011), como forma de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998), e como prática cultural e socialmente situada (Kramer, 2005; Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). Discutiu-se ainda o brincar como direito, a partir da BNCC (2017) e das diretrizes para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

No capítulo dedicado ao currículo, foram analisadas algumas perspectivas críticas e sociológicas do currículo (Sacristán, 2000; Silva, 2004; Apple, 2006), compreendendo-o como prática social, espaço de disputas e construções identitárias. Foram exploradas as noções de currículo oculto, de currículo em movimento e de currículo como espaço de vida e de infância (Arroyo, 2012), dialogando com a proposta de um currículo que integre o brincar como elemento estruturante.

O referencial teórico articulou-se ainda com a análise das políticas educacionais vigentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Currículo Paulista, e as Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), reconhecendo que a efetiva valorização do brincar no currículo exige não apenas mudança nas práticas pedagógicas, mas também revisão crítica dos documentos orientadores das escolas, especialmente do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A etapa metodológica foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e participativa, com o intuito de compreender em profundidade as percepções das crianças sobre o brincar no contexto escolar. A coleta de dados envolveu a realização de grupos focais com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, articulados a uma intervenção pedagógica com atividades interdisciplinares fundamentadas no brincar, planejadas e executadas no ambiente escolar. A proposta metodológica buscou não apenas ouvir as crianças em situações de fala dirigida, mas também observar suas interações e experiências concretas com práticas pedagógicas que integrassem o brincar ao currículo.

Os resultados dessa etapa de campo revelaram a riqueza das vozes infantis e a sua capacidade de refletir sobre o cotidiano escolar. As crianças demonstraram clareza em distinguir os espaços e tempos dedicados ao brincar e expressaram anseios por uma escola mais lúdica e participativa. A intervenção com atividades interdisciplinares gerou altos níveis de engajamento, entusiasmo e participação ativa, evidenciando que práticas pedagógicas que valorizam o brincar não apenas promovem aprendizagens significativas, mas também contribuem para o bem-estar e para o desenvolvimento integral das crianças.

A escuta das crianças durante os grupos focais após a intervenção reforçou que o brincar integrado ao currículo é percebido por elas como uma forma legítima de aprender, ampliando seu interesse pelas atividades escolares e fortalecendo os vínculos com a escola. Tais achados foram fundamentais para embasar as propostas do Produto Educacional e para sustentar a defesa do brincar como um eixo estruturante do currículo e do PPP.

Os achados desta pesquisa permitem evidenciar que o brincar, longe de ser uma atividade secundária ou acessória, constitui-se como um ponto crucial nas disputas em torno do currículo escolar para as crianças. Ao revelar as vozes infantis que reivindicam mais tempos e espaços para brincar, este estudo mostra que as políticas curriculares não podem ser pensadas apenas a partir de prescrições normativas, mas devem considerar os sujeitos concretos que vivem a escola. Nesse sentido, dialoga-se com Arroyo (2011) e Apple (2006), que apontam o currículo como território de poder, em que se decide quais saberes e experiências são legitimados e quais são marginalizados. O brincar, frequentemente relegado a um lugar periférico,

é expressão dessa disputa e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de ressignificação democrática do fazer escolar.

Dessa forma, este trabalho contribui para a área de políticas curriculares ao problematizar a centralidade do brincar como direito da infância e como dimensão estruturante de currículos mais democráticos e humanizadores. Ao reconhecer a ludicidade como linguagem da infância e como prática pedagógica legítima, abre-se espaço para uma escola menos conteudista, menos produtivista e mais sensível às culturas infantis. Trata-se, portanto, de uma contribuição que não se limita à prática docente individual, mas que aponta para a necessidade de políticas que fortaleçam Projetos Político-Pedagógicos comprometidos com a escuta das crianças e com a construção de um currículo que valorize a diversidade de tempos, espaços e formas de aprender da criança.

A etapa de análise de dados foi conduzida com rigor metodológico, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008), que possibilitou organizar e interpretar as informações de forma sistemática e fundamentada. As falas das crianças, coletadas por meio dos grupos focais, foram transcritas, codificadas e categorizadas, permitindo a emergência de três categorias analíticas, que ofereceram uma estrutura consistente para compreender as dinâmicas escolares e fundamentar as proposições do Produto Educacional.

A primeira categoria: *“Brincar no cotidiano escolar: tempos, espaços e restrições”*, evidenciou que o brincar, embora presente em alguns momentos do cotidiano escolar, encontra-se frequentemente limitado a tempos periféricos (recreio, momentos pós-tarefa) e a espaços pouco valorizados no planejamento pedagógico. As crianças relataram uma redução significativa das oportunidades de brincar na transição para o Ensino Fundamental, revelando uma concepção ainda tradicional de currículo, centrada em atividades instrucionais. Essa constatação reforça a necessidade de repensar o currículo, de modo que o brincar seja reconhecido como eixo estruturante e como linguagem própria da infância (Vygotsky, 1998; Kishimoto, 2011; Arroyo, 2012).

A segunda categoria: *“Formação docente e o lugar do brincar na prática pedagógica”*, destacou que a valorização do brincar no currículo está fortemente

relacionada às concepções e práticas dos professores. As falas das crianças mostraram que experiências de brincar mais integradas e significativas ocorreram quando os professores adotaram práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinarizadas e lúdicas. Por outro lado, também emergiram fragilidades na formação docente, especialmente no que diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Pimenta, 1999). Isso aponta para a importância da formação continuada e da reflexão coletiva, elementos que foram incorporados à proposta dos Encontros Reflexivos sugeridos no Produto.

A terceira categoria: “*A escola que temos e a escola que sonhamos: vozes infantis sobre o currículo*”, revelou as expectativas e os desejos das crianças por uma escola mais lúdica, aberta e participativa. As crianças expressaram com clareza que gostariam de um ambiente em que o brincar estivesse integrado às práticas de ensino e que houvesse maior diálogo entre suas experiências e o currículo formal. Essa categoria reforça a importância de uma escuta ativa e ética das crianças (Rinaldi, 2012; Sarmiento, 2005), princípio que permeia tanto a construção do Produto quanto as reflexões propostas nos Encontros Reflexivos. As contribuições das crianças mostraram-se fundamentais para a construção de um currículo mais democrático e humanizador.

Este processo evidenciou a importância de escutar as crianças como sujeitos epistêmicos (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011) e de integrar suas perspectivas na construção de um currículo que respeite a infância e valorize o brincar como eixo formativo.

Como culminância do percurso investigativo, foi construído o *Produto Educacional: “Contribuições para a valorização do brincar no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP)”*, que reúne uma fundamentação teórica crítica, as contribuições das crianças coletadas na pesquisa de campo, a descrição de uma prática pedagógica interdisciplinar aplicada, um repertório de atividades inspiradoras, e uma proposta estruturada de Encontros Reflexivos voltados à formação continuada de professores e à revisão participativa do PPP.

A aplicação e a validação do Produto, realizadas no contexto da escola investigada, evidenciaram não apenas sua pertinência e aderência às demandas da

prática escolar, mas também seu potencial de fomentar práticas pedagógicas mais lúdicas, significativas e respeitosas dos direitos da infância.

Para além de sua utilização pontual, o Produto se propõe como um instrumento formativo e reflexivo, que pode ser adaptado e apropriado em diferentes contextos escolares, estimulando a construção de um currículo mais democrático e humanizador. Seu foco em articular teoria, prática e escuta das crianças oferece um caminho fecundo para que gestores e professores repensem suas concepções e práticas e fortaleçam a presença do brincar como um eixo estruturante da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, acredita-se que o Produto tem o potencial de gerar impactos positivos não apenas no planejamento curricular e nas práticas pedagógicas, mas também na própria cultura institucional da escola, contribuindo para uma visão mais ampla e integrada do currículo, uma visão que respeite as culturas da infância e que reconheça o brincar como um direito e como um caminho legítimo de aprendizagem.

Considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, o estudo contribui para a prática profissional ao oferecer um instrumento formativo e reflexivo que pode apoiar professores e gestores na construção de um currículo mais democrático e humanizador. Também contribui para a área do ensino ao reforçar a importância do brincar como direito e como prática pedagógica essencial, ancorada em políticas públicas e em abordagens teóricas críticas e contemporâneas.

Reconhece-se, no entanto, que a pesquisa apresenta limitações, entre as quais a delimitação do estudo a uma única escola e a um grupo específico de crianças, o que não permite generalizações. Além disso, o Produto Educacional é uma proposta em constante construção, que deverá ser adaptada e recriada em cada contexto escolar.

Como possíveis desdobramentos, sugere-se que novas pesquisas possam aprofundar a investigação sobre a formação docente para o brincar e sobre as condições institucionais necessárias para que o brincar se torne um eixo efetivo do currículo. Também se aponta a importância de ampliar a escuta das crianças e de

promover processos participativos de revisão dos PPPs em diferentes redes e contextos.

Finaliza-se este trabalho com a convicção de que a valorização do brincar no currículo é um caminho fecundo para a construção de uma escola que respeite a infância, que promova aprendizagens significativas e que forme cidadãos críticos, criativos e plenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Ângela M. de C. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 33-45, 2007.

BORBA, Ângela M. de C. **Brincar e aprender:** desafios e possibilidades para a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Maria Silva. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera a redação dos arts. 208 e 227 da Constituição Federal para dispor sobre a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Subsídios Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Específicas para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/2010

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Maria M.. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns pontos para reflexão. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-28.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Tabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CULTURA GENIAL. **Imagem**: Ivan Cruz e suas obras sobre a infância. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FGV. **Mães Solo no Mercado de Trabalho**. Blog do IBRE, São Paulo. 2023. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho#:~:text=Atualmente%2C%20de%20todas%20as%20m%C3%A3es,estar%20desempregada%20sobe%20para%2010%25>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FRADE, Isabel Cristina A. da. **Currículo e cotidiano: aproximações possíveis**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 189-213.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANKLIN, Barry M. **Building the American community: The school curriculum and the search for social control**. Philadelphia: Falmer Press, 1974.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1993.

FREIRE, Paulo. O **Compromisso do profissional com a sociedade**. In: **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIRIOUX, Henry. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GIRIOUX, Henry. Os professores como intelectuais In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Curriculum and Ideology**. London: Falmer Press, 1995.

GRILLO, Rogerio de Melo. **O Jogo e a “Escola Nova” no Contexto da Sala de Aula: Macéio, 1927-1931**. Belo Horizonte, Educação em Revista V.32|n.04|p. 345-364 |Outubro-Dezembro 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE. **IBGE registra queda da taxa de natalidade no Brasil**. Jornal da USP no ar. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/ibge-registra-queda-da-taxa-de-natalidade-no-brasil/> Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2024**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 1. ed. 172 p.

KLIEBARD, Herbert M. **Curriculum theory: Give me a “for instance”**. Curriculum Theory Network, v. 5, n. 1, 1975.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: a criança e os direitos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem plural**. São Paulo: Ática, 2007. p. 9-24.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**: novos desafios para a educação infantil. In: KRAMER, S. (org.). *Infância e educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Ática, 2005. p. 17-34.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. O currículo nos primeiros anos do ensino fundamental: uma abordagem histórico-cultural. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. S. de. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo. Loyola, 1985.

LIBÂNEO J. C., OLIVEIRA J.F. e TOSCHI M.S. **Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo. Cortez, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ana Laura G. Educação, Saúde e Progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). **Estudos Avançados**, 37(109), 57-70. Janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MwGCPVn9tqYQ8GgZyX7wTgn/>. Acesso em: 15/03/2025.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v.27, n.3, jul-set, 2020, p.819-836.

MARQUES, Rita. **Escola: espaço de brincar e aprender.** São Paulo: Moderna, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Nacionais: Projeto Político-Pedagógico.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar, 1921-**Os sete saberes necessários à educação do futuro** / tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ;– 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean; BUEY, Francisco J. F. **Psicología y pedagogía.** Madrid, España: Sarpe, 1983.

PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro. **Professores Reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G. **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. São Paulo: Cortez, 1999.

PINAR, William F.; GRUMET, Madeleine R. **Toward a poor curriculum**. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company, 1981.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. London: Routledge, 2012.

ROCHA, Martinho. **Cartilha das mães**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

ROSAS, Clarice N. **A ludicidade na construção da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMIRES, Juliana; SILVA, Ana Paula. O desafio da transição da educação infantil para o ensino fundamental: questões para reflexão. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 1, n. 1, p. 127-142, 2004.

SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Felipe da S. M. **O jogo como conteúdo e estratégia didática na Educação Física escolar**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2021.

SANTOS, Boaventura de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Luciana A. dos. **As Brincadeiras no Âmbito Escolar**: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil de uma escola privada do Paraná. Brasília: 2008

SANTOS, Renata. **Brincar é coisa séria**. São Paulo: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. A pesquisa com crianças: perspectivas e compartilhamento de saberes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (orgs.). **Pesquisa com crianças: perspectivas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-46.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas. In: Qvortrup, J.; Sarmento, M.J. (org.). **Para uma sociologia da infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGUEL, Sheldon R. **The curriculum field: Its formation and justification**. New York: Teachers College Press, 1966.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Welington S. Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar. **Educação Física cultural : o currículo em ação / organizado por Marcos Garcia Neira**. — São Paulo: Labrador, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STOCCO, Ana Lúcia. **Espaços seguros para as brincadeiras**. Pastoral da Criança, 10 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 1978.

WALLON, Henri; CARVALHO, Cristina. **A evolução psicológica da criança**. 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>>. Acesso em: 15/08/2025.

ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL- TAI**ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI****UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “O Currículo e a importância do brincar para as crianças nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental”, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador Prof. Gabriel Santos Bom Sucesso, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/10/2024 a 29/11/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

São Sebastião, 16 de setembro de 2024.

Gizete Simone Silva dos Santos
Diretora de Escola

Gizete Simone da Silva Santos
RG: 27.386.871-6
Diretor de Escola



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Gabriel Santos Bom Sucesso e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é "O Currículo e a Importância do Brincar para as Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Essa pesquisa tem como objetivo: contribuir para a valorização da importância do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vou pedir para conversarmos do assunto sobre brincar na escola, essa conversa será no formato de entrevista. Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós também estamos pedindo a sua autorização. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Se sentir cansaço ao responder o questionário poderá não responder as perguntas ou parar, descansar e retornaremos as questões.

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, seus pais e você podem perguntar e me localizar pelo telefone (13) 99658-0159 ou no e-mail: bomsucesso.br@gmail.com. Você e seus pais ou responsáveis poderão, também, entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br. Telefone: (13) 3228-3400 ramal: Comitê de Ética.

Caso concorde com o que lemos e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Sebastião, _____ de novembro de 2024.

Menor: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) *ONLINE* OU EM AMBIENTE VIRTUAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(TCLE) ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL**

Estamos convidando seu(ua) filho(a) ou dependente a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é O Currículo e a Importância do Brincar para as Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável do participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu dependente participe ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Esse trabalho tem como objetivo contribuir para a valorização da importância do brincar no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, destaco os respectivos objetivos específicos:

- Fazer uma revisão da literatura e de legislações, sobre o currículo e o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.
- Investigar contribuições para a valorização do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio do olhar das crianças do 1º ano da escola EM. Vilma Aparecida de Almeida Ribas.

- Construir um guia de instruções objetivando contribuir com o Projeto Político Pedagógico, de modo a valorizar o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Procedimentos:

Vou pedir para as crianças para conversarmos sobre o assunto do brincar na escola, essa conversa será no formato de entrevista. A entrevista terá um roteiro com 10 perguntas.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso a criança não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo a entrevista, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua autorização contribuirá para a construção do conhecimento científico e para que possamos entender melhor como podemos contribuir para a valorização da importância do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu dependente serão mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer desconforto, custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Gabriel Santos
 Bom Sucesso Endereço: Avenida Conselheiro Nébias,
 536 - 2. andar. Santos- SP E-mail:
 bomsucessobr@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito de meu dependente participe

Nome _____ do(a) _____ responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____ / ____ / _____. (Assinatura do pesquisador)



ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Gabriel Santos Bom Sucesso

Título da Dissertação: O Currículo e o Brincar para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental

Produto Educacional: Contribuições para a Valorização do Brincar no Currículo e no Projeto Político Pedagógico

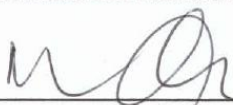
Orientador(a): Profa. Dra. Mariângela Camba

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	☒ o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. ☐ o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. ☐ o PE possui ISSN ou ISBN. ☐ o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	☒ o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. ☒ a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. ☒ há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. ☐ há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	☐ protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. ☒ protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema

	relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	☐ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. ☒ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. ☐ PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	☐ PE sem acesso. ☐ PE com acesso via rede fechada. ☒ PE com acesso público e gratuito. ☒ PE com acesso público e gratuito pela página do Programa ☐ PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	☐ Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. ☒ Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.	☐ PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ☒ PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). ☐ PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).

Observações: _____

Assinatura dos membros da banca:



Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora
Profa. Dra. Mariângela Camba



Prof. Dr. Michel da Costa
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora



Prof. Dr. Pedro Paulo de Mello e Souza Lima
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 27/08/2025

Obs. Esta ficha é preenchida pelos membros da banca de avaliação da dissertação e do produto. Após a defesa, o aluno deve tirar cópia da ficha de avaliação realizada pela banca e anexá-la aqui como anexo.