

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Júlia Novaes de Araújo Campos

Brincadeira apressada: uma reflexão sobre o tempo de brincar nos anos iniciais

Sorocaba
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Júlia Novaes de Araújo Campos

Brincadeira apressada: uma reflexão sobre o tempo de brincar nos Anos Iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título/grau de licenciada em Pedagogia.

Sorocaba, 18 de setembro de 2024.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba
2024

Campos, Júlia Novaes de Araújo

Brincadeira apressada: uma reflexão sobre o tempo de
brincar nos anos iniciais / Júlia Novaes de Araújo
Campos -- 2024.
36f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos,
Gabriela Maldonado Sewaybricker
Bibliografia

1. Jogo e brincadeiras. 2. Ensino Fundamental. 3. Anos
Iniciais. I. Campos, Júlia Novaes de Araújo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 35/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JÚLIA NOVAES DE ARAÚJO CAMPOS

BRINCADEIRA APRESSADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMPO DE BRINCAR NOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 18 de setembro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 18/09/2024, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 18/09/2024, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1587778** e o código CRC **9CBD0DD6**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.027406/2024-53

SEI nº 1587778

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

E27A7444D44C4E9...

Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker

Dedico esse trabalho à todas as crianças
E também a todos os adultos que gostam de brincar

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos que lutaram pela universidade pública e tornaram possível o sonho do estudo superior.

Agradeço à minha família por ter me trazido até aqui. Obrigada à minha mãe, Simone, por ser uma inspiração, uma amiga e minha maior fã. Obrigada à minha irmã, Maria Laura, por me fazer rir quando eu precisei, me fazer companhia quando me senti só e se inspirar nas coisas boas que há em mim. Obrigada à minha prima, Mariana, que dividiu momentos maravilhosos comigo e me fez querer ser uma pessoa melhor para a aconselhar. Obrigada ao meu irmão, Douglas, que se orgulhou de mim quando nem eu mesma o fiz. Obrigada à minha avó, Júlia, que além de dividir o mesmo nome que eu, foi um dos principais alicerces de quem sou hoje. Eu amo vocês do fundo do meu coração.

Agradeço aos amigos que fiz nessa universidade, que deixaram a rotina mais leve e fizeram a caminhada menos solitária. Entre tantos, um obrigada especial à Jennifer Moura, por todas as risadas e conselhos, e Janaína Alves, por me entender melhor que eu mesma. Obrigada por ainda estarem na minha vida e dividirem suas conquistas comigo.

Agradeço aos professores que me inspiraram em toda minha trajetória como estudante, graças à vocês acreditei e acredito na educação. Um obrigada especial à Prof^a. Dr^a. Lucia Lombardi, por ter sido minha primeira grande inspiração na universidade, por ter feito as noites frias da UFSCar um pouco mais quentes com afeto e por ter aceitado me orientar neste trabalho.

Agradeço às diversas colegas de profissão que já dividiram ou ainda dividem suas realizações e angústias comigo, além de me ajudar e me inspirar, especialmente minha amiga Mirella Ciardo, que ultrapassou o espaço profissional e hoje é uma grande amiga.

Não posso deixar de agradecer, também, à Maria Emília, que me ajudou muito com este trabalho através de sugestões e incentivos quando eu estava sem perspectiva de seguir em frente.

Agradeço por fim à pessoa que é a minha maior parceira. Luana Almeida, minha colega de turma que, graças a Deus, também me escolheu para amar e dividir sua vida comigo. Meu amor, obrigada por me inspirar como mulher e como educadora, por me ajudar em todos os aspectos da vida, por acreditar em mim e por estar comigo todos os dias. Eu te amo.

A todos vocês, obrigada por tudo.

“Mas sei
Que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente
A esperança dança
Na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar”

O bêbado e a equilibrista. Aldir Blanc, Elis Regina e João Bosco

RESUMO

CAMPOS, Júlia Novaes de Araújo. **Brincadeira apressada:** uma reflexão sobre o tempo de brincar nos anos iniciais. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Sorocaba, 2024

Este trabalho investiga a presença e o respeito pelos tempos e espaços de brincar das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro do ambiente escolar. O estudo explora a questão-problema: a criança tem sido respeitada em seu direito de escolha sobre os tempos e espaços de brincar na escola? Em resposta a essa pergunta, são abordadas outras questões relevantes, como a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizado infantil, os tempos livres disponíveis na rotina escolar e a existência de espaços adequados para brincar, tanto internos quanto externos. Os objetivos foram analisar a relevância do brincar livre para as crianças e avaliar a adequação das práticas educativas quanto à sua promoção. A pesquisa tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como bibliográfica e incluindo um relato de experiência. A revisão de literatura buscou referências sobre o conceito de jogo e brincadeira, a distinção entre brincar livre e dirigido, e a investigação dos tempos e espaços disponíveis para a brincadeira nas escolas. A escrita de um relato de experiência objetivou refletir sobre o direito de brincar das crianças, examinando a presença e a qualidade das oportunidades de brincadeira oferecidas na escola.

Palavras-chave: Brincar; Jogo e brincadeiras; Ensino Fundamental; Anos Iniciais.

ABSTRACT

CAMPOS, Júlia Novaes de Araújo. **Playing in a hurry:** a reflection on playtime in the elementary school. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2024.

This study investigates the presence of and respect for playtime and spaces for children in the Early Years of Elementary School within the school environment. The study explores the following question: have children been respected in their right to choose when and where to play at school? In response to this question, other relevant issues are addressed, such as the importance of play for children's development and learning, the free time available in the school routine, and the existence of adequate spaces for play, both indoors and outdoors. The objectives were to analyze the relevance of free play for children and to evaluate the adequacy of educational practices regarding its promotion. The research has a qualitative approach, characterized as bibliographic and includes an experience report. The literature review sought references on the concept of play, the distinction between free and guided play, and the investigation of the times and spaces available for play in schools. The writing of an experience report aimed to reflect on children's right to play, examining the presence and quality of play opportunities offered at school.

Keywords: Play; Games and play; Elementary school; Early years.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Levantamento bibliográfico SciELO.....	17
TABELA 2 – Levantamento bibliográfico Google Acadêmico.....	18
TABELA 3 – Levantamento bibliográfico Repositório Institucional UFSCar.....	19

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: Pelo respeito ao brincar	11
2 CAPÍTULO I. MEMORIAL	13
3 CAPÍTULO II. METODOLOGIA	17
4 CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO	20
4.1. Conceito de jogo/brincadeira e sua importância na infância.....	20
4.2. Brincar livre e brincar dirigido	25
4.3. Quais são os tempos e os espaços de brincar das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?.....	27
5 CAPÍTULO IV. Relato de experiência: A criança tem sido respeitada em seu direito se brincar na escola?.....	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
7 REFERÊNCIAS.....	365

1. INTRODUÇÃO: PELO RESPEITO AO BRINCAR

Esta pesquisa trata de um tema que é surpreendentemente desvalorizado dentro e fora do contexto educacional: o direito das crianças ao brincar. A importância deste estudo é compreender se o brincar, parte relevante do crescimento de uma criança, está integrado ativamente no cotidiano escolar. Sendo a infância uma fase essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, é necessária uma ação que valorize o brincar não só como entretenimento, mas como um direito inalienável e componente indispensável ao pleno desenvolvimento. O tema da pesquisa se deve à crescente preocupação com a escassez de tempo e espaços para brincar nas instituições de ensino, especialmente em um cenário educacional onde currículos e atividades acadêmicas sobrepõem este direito. Esta situação levanta a questão que está no centro da pesquisa: a criança tem sido respeitada em seu direito de brincar na escola?

A questão é relevante porque a brincadeira é o principal meio pelo qual as crianças descobrem e dão sentido ao mundo, desenvolvem competências sociais e emocionais e melhoram as suas capacidades de resolução de problemas. Nas situações em que a brincadeira fica em segundo plano ou se limita a breves momentos de passividade, existe o perigo potencial de comprometer o desenvolvimento integral da criança. Portanto, este trabalho investiga se o ambiente escolar atual respeita e fomenta efetivamente o brincar, por meio de uma análise sobre a distribuição do tempo livre, com espaços adequados para a realização dessa prática.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, mesclando revisão de literatura com a escritura de um relato que buscou refletir sobre a brincadeira livre e o respeito a essa prática. A análise identifica se as escolas oferecem condições favoráveis para atividades lúdicas ou não, e como essas atividades correspondem às ideias modernas sobre o desenvolvimento infantil. A importância deste estudo está em fornecer o impulso para refletir e reorganizar a prática educativa para proporcionar às crianças o acesso ao brincar como um direito respeitado. Reconhecer e valorizar o brincar como componente indispensável da Educação Infantil pode desencadear modificações substanciais nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas que ajudariam a promover um ambiente mais equilibrado e enriquecedor para o desenvolvimento da criança.

O trabalho está organizado com os seguintes trechos: o primeiro Capítulo apresenta o Memorial, que relata um pouco da jornada de vida que levou ao desenvolvimento desta pesquisa, tal qual as inquietações e percalços da minha vida acadêmica e profissional – intrinsecamente interligadas. O segundo Capítulo traz a Metodologia utilizada neste trabalho e

as fontes utilizadas para pesquisa. O terceiro Capítulo, denominado “Quadro teórico”, dividido em três subtítulos, é iniciado articulando principalmente os ideais de Tizuko Morchida Kishimoto, também considerando os apontamentos de Vygotsky, entre outros autores. É conceituado os termos “jogo” e “brincadeira”, também sendo feita uma reflexão sobre a diferença entre o brincar livre com o brincar dirigido, tanto quanto se os momentos de brincar livre estão sendo respeitados dentro da escola. Em seguida, no quarto Capítulo, faz-se um relato de experiência no qual são trazidas situações vivenciadas pela autora em sua jornada profissional, desde os anos de estágio até os anos onde atua de fato como professora. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

2. CAPÍTULO I. MEMORIAL

A contextualização deste memorial diz muito sobre o presente, mas também sobre como cheguei até aqui. Revisitando minha trajetória profissional e acadêmica, percebo que minha experiência pode ser considerada significativa. Sete anos de graduação. Ufa, finalmente está acabando! E conseqüentemente sete anos dentro de escolas, desde os estágios remunerados até o presente momento: professora bilíngue em um colégio privado na cidade de Sorocaba. O que vivi nesse tempo? Bom, muita coisa.

Começo esta trajetória recordando-me do meu primeiro ano de faculdade e meu primeiro estágio remunerado. O ano era 2017, e a escola era um Centro de Educação Infantil (CEI) em uma zona totalmente periférica e marginalizada da cidade. Era longe de tudo. Para chegar na escola às 7 horas, eu precisava pegar o ônibus no ponto de casa às 5h18, acordava às 5h00 já vestida com a roupa de trabalho (para poupar o tempo de me trocar), escovava os dentes, lavava o rosto, pegava uma bolacha ou um pão com margarina para comer dentro do ônibus e ia até o ponto. Assombrosamente, eu ia dormir depois da meia noite, pois pegava o ônibus na faculdade às 22h30 e chegava no ponto de casa 23h45.

Relatando essa rotina me recordo também que esse curto período de madrugada era o único momento no qual eu estava em casa durante a semana, já que ao sair do estágio às 12h era mais vantajoso ir direto para a faculdade, pois 19h começava a aula, 18h eu precisava estar jantando no Restaurante Universitário, para isso precisava pegar o ônibus de 17h10 e sair da minha casa às 16h, sendo que saindo do estágio 12h eu chegava em casa por volta de 14h45. Uma rotina no mínimo cansativa e, realmente, eu me sentia cansada, mas era um cansaço diferente.

Eu me sentia realizada por estar na escola. Nada como uma estudante de primeiro ano da graduação totalmente apaixonada pelo seu curso. Essa paixão não foi passageira - virou amor. E como alguém que ama a educação, e já amava na época, eu me dedicava integralmente, de corpo e alma, mesmo que o corpo estivesse cansado. Porém havia uma coisa que me incomodava: aparentemente eu era a única (ou pelo menos uma das poucas) que estava se dedicando de verdade à escola. Não só o meu comportamento era atípico, como também tinha um prazo de validade segundo as colegas de trabalho, que diziam coisas como "Aproveita esse começo porque depois você não vai ter esse pique!", ou "Eu também era assim quando comecei, mas a gente vai mudando.", entre outras frases pouco esperançosas.

Como era possível que a dedicação, a entrega e o envolvimento fossem exclusividade dos recém-formados ou estudantes? Ora, até onde eu pensava, em uma carreira profissional você está cada vez mais preparada, e não cada vez menos envolvida. Por mais que aquela profecia não tenha virado realidade naquele ano, conforme previsto, eu nunca esqueci dela.

Meu segundo ano de faculdade chegou, e com ele minha segunda experiência profissional: estagiária em um certo colégio particular, onde, por bem ou por mal, estou até hoje. Meu primeiro choque foi, indubitavelmente, o de classe. Como aluna de escolas públicas minha vida toda e cotista na universidade, nunca havia sequer entrado em uma escola particular até então. E lá estava eu, diante de computadores de 10 mil reais, mochilas de 2 mil e estojos de 500. E as crianças? Bom, com 8 anos já haviam feito viagens internacionais pelo menos 5 vezes, moravam todos em condomínios de luxo e não tinham ideia de que, bem ao lado deles, estava uma auxiliar que pegava transporte público todos os dias.

As professoras, porém, ainda pareciam um pouco com as do ano anterior - admiravam minha boa vontade e disposição. Porém, elas precisavam ter a mesma postura que eu. Não porque se sentiam iguais a mim, mas porque quem não produz não permanece no colégio. Naquele ano comecei a ouvir frases novas, que também me incomodavam, mas de uma outra maneira. O segundo choque. As frases eram "As demandas são exageradas, mas fazer o quê? Se eu não fizer, tem uma fila de pessoas para entrar no meu lugar." ou "Aproveita enquanto você tem tempo, porque depois que assumir turma não vai mais ter tempo pra nada". Sinceramente, se a vida que eu estava levando, dormindo cerca de 5h por dia, e precisando estudar e produzir academicamente todos os dias sobre temas como materialismo histórico-dialético era uma vida "com tempo", eu não queria nem imaginar o que viria a seguir.

Eu não sabia ainda, mas esse segundo choque estava diretamente ligado com o terceiro, que foram os disparadores da minha pesquisa. O terceiro choque em questão foi perceber que essas crianças não tinham tempo de serem crianças. Como assim? Bom, eu achava que a minha rotina era corrida: acordar cedo, tomar café dentro do ônibus indo trabalhar, sair do trabalho e ir direto para a universidade, ler os textos do dia em duas horas antes da aula, jantar no Restaurante Universitário enquanto finaliza a leitura, entrar para aula, respirar um pouco no intervalo, pegar o ônibus de noite, chegar em casa, comer algo rápido, tomar banho e torcer para que no dia seguinte eu conseguisse acordar no primeiro despertador.

E a rotina das crianças? Certamente as tarefas eram diferentes, mas de modo geral, a quantidade não. A rotina era mais ou menos assim: acordar cedo, ir, para escola, ser buscado pela babá que leva até a casa para almoçar, ir para aula de natação, aula de piano, aula de inglês,

aula de tênis e de noite, depois de um dia todo cronometrado, fazer o dever de casa, jantar com um dos pais enquanto o outro ainda não chegou, assistir um pouco de TV e dormir no quarto sozinho. Uns ou outros tinham a sorte de ter a "sexta-feira livre", isso é, uma sexta sem atividades extras na qual eles podiam finalmente brincar. Uma rotina também exaustiva.

Para não me estender muito, pulo para o atual momento. No pós pandemia assumi turmas em que leciono aulas em inglês e continuo lecionando, até o presente. Aqui ressalto que, em uma escola com contexto bilíngue, e sendo quem sou, antes de ser professora de inglês sou, puramente, uma pedagoga. E, se é que é possível, estou ainda mais cansada do que eu estava quando dormia 4h30 por noite e tomava café da manhã de pé no ônibus. Hoje, depois de inúmeras sessões de terapias e reflexões em busca de autoconhecimento, percebo que tem no meu vocabulário uma palavra que uso muito mais do que eu gostaria: sobrecarga. Percebo ainda que o uso exagerado dessa palavra não é exclusividade minha. Parece que, de maneira geral, todos estão cansados e sobrecarregados.

Na sala dos professores o discurso é praticamente o mesmo, saindo de bocas diferentes. É dito o quanto não estamos dando conta das demandas, o quanto está difícil, como o sentimento de ansiedade prevalece, sendo diversas vezes relatado, inclusive, crises de ansiedade aos domingos. Reuniões? Quantidade exagerada. Papelada? Quantidade exagerada. Exigências burocráticas? Quantidade exagerada. E no que diz respeito à motivação e ao envolvimento que me avassalou no início dessa trajetória? Infelizmente estes sim, estão em uma quantidade reduzida, ínfima. É uma década, senão um século, no qual a sobrecarga parece ser universal.

Gostaria de ter mais tempo para cozinhar para os meus familiares com amor. Gostaria de ter mais tempo para viver a vida *offline*. Lembra do *offline*? Quando vivíamos o agora, olhávamos nos olhos e éramos, talvez, mais humanos? Gostaria de ter mais tempo para ouvir músicas enquanto não faço nada além de observar o céu. Gostaria de ter mais tempo para ler, atividade esta que parece ter perdido o prazer, visto que virou uma obrigação. Resumidamente, gostaria de ter mais tempo para viver as coisas que realmente importam.

Não posso deixar de refletir (criticar) sobre o capitalismo enquanto escrevo esse memorial, pois realmente vivemos uma época no qual não temos mais tempo para as coisas humanas, e conseqüentemente, os trabalhadores estão desumanizados, transformados apenas em um recurso econômico e negando seu potencial criativo e social. Idealmente, o trabalho deveria ser uma forma de expressão pessoal, não apenas uma tarefa para ganhar a vida sem miséria, e isso se perde cada vez mais ao pensar sobre nossa realidade. Estamos engolidos pelas

demandas do trabalho, de modo que o amor por ele mesmo se esconde atrás daquela palavra dita anteriormente: a sobrecarga.

E como este grande desabafo volta para a rotina daquelas crianças? Acontece que, apesar de privilegiadas financeiramente, elas são grandemente desprivilegiadas no que diz respeito à vivência plena de uma infância brincante. Quando olho para mim e para os meus semelhantes, vejo pessoas com uma grande sede de voltar a viver coisas simples, dessas que o dinheiro não compra. Vejo pessoas que lutam por sua felicidade escondida em momentos pequenos entre tarefas exageradas. Vejo, sem mais, seres humanos carentes de humanidade. E essa realidade me dói.

Agora, se a sobrecarga me devasta igualmente devasta meus amigos, colegas e familiares, me revolta ver que ela já chegou nas crianças. Sim, essas crianças, especificamente, possuem uma rotina extensa de atividades extracurriculares que os impedem de brincar o tanto que eles deveriam, mas será que isso é exclusividade dessas crianças?

De maneira geral, toda criança merece brincar. Toda criança tem o direito de brincar. E a ideia de que esse direito pode estar sendo roubado, antecipando todo um sentimento de sobrecarga, me desespera. Também me motiva a pesquisar e a entender melhor sobre o assunto. Quero ter propriedade ao defender esse direito, quero ter consciência para não reproduzir erros que já vi, e principalmente, quero saber se a criança tem sido respeitada em seu direito sobre os tempos e espaços de brincar na escola, visto que para muitas, esse é o único lugar onde elas o podem fazer.

Por crianças mais brincantes e por escolas que respeitem isso.

Por adultos menos sobrecarregados, pois tiveram uma infância feliz.

3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é do tipo qualitativa e de caráter bibliográfico, tendo como foco característico a busca pela compreensão da complexidade das práticas e percepções relacionadas ao brincar na infância. Dessa forma, a etapa inicial do processo investigativo, que correspondeu à revisão da literatura ou levantamento bibliográfico, teve como objetivo identificar as contribuições científicas sobre o tema específico do estudo presente na literatura disponível (Malheiros, 2011). Esse processo envolveu a busca por pesquisas já realizadas em diversas fontes, confrontando e analisando seus resultados. A segunda fase foi composta pela escrita de um relato de experiência que possibilitando uma reflexão sobre aspectos observados na escola.

A primeira fase envolveu a realização de uma revisão da literatura sobre a importância do brincar. Seu objetivo foi reunir e analisar os estudos e teorias sobre o papel que a brincadeira tem no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A revisão tratou da relevância do brincar para a formação de identidade e a aquisição de habilidades sociais e emocionais. Foram considerados livros e trabalhos acadêmicos como base de operações para compreender como a brincadeira afeta o desenvolvimento das crianças.

As informações foram coletadas em três bases de dados distintas: Scielo — Scientific Electronic Library Online (<https://www.scielo.br/>); Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (<https://repositorio.ufscar.br/>), como demonstram as tabelas a seguir.

Na pesquisa feita em *Scientific Electronic Library Online* – SciELO foi aplicado o filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil, e o filtro de áreas temáticas, selecionando apenas Ciências Humanas e Educação. Os resultados podem ser observados na Tabela 1 abaixo.

TABELA 1 – Levantamento bibliográfico SciELO

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra- chave	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Brincar	67	1	NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. DE.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 37, n. 1, p. 121–140, jan. 2011. Disponível em

			< https://www.scielo.br/j/ep/a/NQN5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?lang=pt# >. Acesso em 04 set. 2023.
Brincar AND Ensino Fundamental	14	1	PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. Rev. Port. de Educação, Braga, v. 30, n. 2, p. 203-221, dez. 2017. Disponível em < http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200010&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 04 set. 2023
Brincar livre	11	0	
Brincar AND Vygotsky	1	0	

Na pesquisa feita pelo Google Acadêmico foi aplicado filtro de língua, selecionando apenas artigos em Português. A Tabela 2 abaixo detalha os resultados.

TABELA 2 – Levantamento bibliográfico Google Acadêmico

Google Acadêmico			
Palavra- chave	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Brincar AND Ensino Fundamental	103.000	1	BARROS, Flávia. Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em < https://books.scielo.org/id/bdcnk >. Acesso em 04 set. 2023.
Brincar AND Kishimoto	18.600	1	KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, 1997. São Paulo: Cortez.
Brincar AND Vygotsky	31.600	0	

Durante a pesquisa feita no Repositório Institucional UFSCar não foi aplicado nenhum filtro. Na tabela 3 é possível observar os resultados encontrados e selecionados.

TABELA 3 – Levantamento bibliográfico Repositório Institucional da UFSCar

Repositório Institucional da UFSCar			
Palavra- chave	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Brincar AND Ensino Fundamental	925	1	SOUZA, Fernanda Antunes de. Sobre o brincar e os jogos teatrais no ensino fundamental: movimentos de dentro e de fora. 2020. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.
Brincar livre	5	0	

É necessário ressaltar que, de maneira geral, os textos escolhidos criaram um grande envolvimento nos temas e, ao pesquisar as próprias citações destes textos, foram encontrados outros textos relevantes que foram usados neste trabalho.

A etapa final da pesquisa envolveu a realização de um relato de experiência que possibilitou uma visão mais prática e reflexiva das vivências pedagógicas relacionadas ao brincar. Foram feitas observações em salas de aula e outros ambientes escolares sobre como as brincadeiras acontecem na prática. Isso incluiu a produção de um relatório reflexivo baseado nas experiências sobre a prática docente.

A pesquisa também focou nos tempos e nos espaços dedicados ao brincar dentro da escola. Foram examinadas práticas pedagógicas para identificar como e onde o brincar é integrado na rotina escolar. Este exame incluiu a análise dos espaços físicos disponíveis para o brincar, tanto internos quanto externos, e a avaliação de como esses espaços são utilizados pelas crianças. Além disso, foram investigados os tempos livres que as crianças têm na rotina escolar e como esses momentos são aproveitados para o brincar. Essa análise permitiu identificar limitações e obstáculos enfrentados para garantir que as crianças tenham acesso a oportunidades adequadas de brincar durante o horário escolar.

A escrita do relato possibilitou à estudante-pesquisadora comparar as práticas observadas com as teorias e conceitos discutidos na revisão de literatura, proporcionando uma visão crítica das práticas pedagógicas. Assim, a metodologia adotada garantiu uma visão detalhada do papel do brincar na escola, unindo a base teórica com um exercício reflexivo das práticas pedagógicas.

4. CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO

Antes de refletir sobre a questão de se a criança tem sido respeitada em seu direito de brincar na escola, é necessária uma compreensão sobre o conceito de jogo/brincadeira, entendendo semelhanças e diferenças, assim como sua importância no desenvolvimento e no aprendizado infantil.

4.1. CONCEITO DE JOGO/BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Tizuko Morchida Kishimoto, renomada pesquisadora brasileira, oferece uma valiosa contribuição ao entendimento do jogo e da brincadeira no contexto do desenvolvimento infantil. Sendo assim, este capítulo possui base nas suas concepções. De acordo com a autora, o jogo e a brincadeira, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, apresentam distinções essenciais que moldam a experiência das crianças no processo de crescimento (Kishimoto, 1997).

Segundo a autora, o termo jogo é polissêmico, derivado do grego "poli" (muitos) e "sema" (significado), o que significa que ele pode ter vários sentidos. Para compreender o significado exato da palavra, é fundamental considerar o contexto em que é utilizado. Somente por meio da análise da situação é possível distinguir as diferentes interpretações associadas ao conceito de jogo. É possível delimitar, entretanto, que o jogo é caracterizado pela presença de regras e normas predefinidas, como explica a autora. E todo jogo acontece em um tempo e um espaço, com uma sequência própria de cada brincadeira:

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (Kishimoto, 1997, p. 14).

O jogo oferece um espaço para as crianças exercitarem suas habilidades cognitivas, motoras e sociais. Caracteriza-se por regras e objetivos específicos, de modo que as crianças possam aprender ou familiarizar-se com a importância da conformidade e da cooperação em um ambiente restrito. A conformidade também os ajuda a enfrentar desafios e frustrações de maneira segura e estruturada, ao mesmo tempo que segue regras. No decorrer do jogo, as crianças podem aplicar suas habilidades de raciocínio e de resolução de problemas. A maioria

dessas atividades lúdicas apresenta desafios que devem ser enfrentados com planejamento e estratégia: é assim que se desenvolvem intelectualmente. A repetição da prática por meio desse processo durante o jogo, passando por diferentes cenários, auxilia na construção do conhecimento, aplicando conceitos em diversos contextos (Kishimoto, 1997).

O jogo envolve a participação de um ou mais indivíduos em uma atividade estruturada, na qual há um objetivo claro a ser alcançado. Seja na forma de jogos de tabuleiro, esportes ou atividades lúdicas direcionadas, o jogo oferece às crianças uma oportunidade única de aprendizado. É por meio dessas regras que as crianças começam a compreender conceitos de cooperação, competição e responsabilidade, aspectos importantes para a interação social.

Segundo Fernanda Souza (2020), “(...)o jogo engloba a multiplicidade de manifestações concretas.”, e são desvendadas complexidades associadas ao termo "jogo", sendo propostos três níveis de diferenciações significativas. Pode ser entendido como, "o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social" (Kishimoto, 1997, p. 13).

Neste primeiro nível, o jogo é concebido como o desdobramento de um sistema linguístico enraizado em contextos sociais específicos. A linguagem opera pragmaticamente, gerando interpretações e significados que refletem a vida cotidiana. Destaca-se a importância do entendimento do jogo não como designação científica, mas como uma expressão do uso cotidiano e social da linguagem. Assim, a percepção do jogo é intrinsecamente ligada à cultura, variando conforme o contexto sociocultural e histórico.

O segundo nível de diferenciação é descrito como "um sistema de regras" (Kishimoto, 1997, p. 13) e concentra-se justamente nas normas regulamentares do jogo, identificando uma estrutura sequencial distintiva em cada atividade lúdica. O xadrez difere das damas, do loto ou da trilha devido às suas regras explícitas. O jogo, portanto, é caracterizado por um sistema normativo que define sua natureza e diferenciação, permitindo que seja executado e compreendido dentro de um conjunto de regras específicas.

No terceiro nível, o jogo é percebido como um objeto físico materializado (Kishimoto, 1997). Por exemplo, o xadrez ocorre no tabuleiro e nas peças e pode ser feito de diversos materiais como papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. A diversidade desta dimensão tangível do jogo reflete as diversas formas como ele pode ser representado e vivenciado. Essas três distinções ajudam a compreender melhor que a interpretação do jogo varia de acordo com diferentes culturas, regras específicas e objetos físicos associados.

O jogo também é um elemento cultural, enfatizando características essenciais como prazer, natureza "não séria", liberdade, separação do cotidiano, regras, caráter fictício ou

representativo e a limitação temporal e espacial. Embora o prazer seja predominante, existem casos em que o desprazer pode caracterizar o jogo. A noção de "não sério" não sugere que a brincadeira infantil seja desprovida de seriedade; ao contrário, as crianças frequentemente se envolvem de maneira concentrada. A falta de seriedade refere-se à ausência de cunho trabalhoso, pois o jogo é considerado uma atividade lúdica em oposição ao trabalho, isto é, visto como uma atividade séria (Kishimoto, 1997).

Na mesma linha, são definidas outras características do jogo, incluindo a liberdade de ação do jogador, a separação de espaço e tempo, a incerteza, a natureza improdutiva e a presença de regras, enfatizando que esta é voluntária por parte da criança e é um fim em si mesma; não visa a obtenção de quaisquer resultados tangíveis. Em vez de qualquer produto resultante da brincadeira, seja de natureza material ou intelectual (resposta frequentemente exigida dos adultos), a atenção está focada no processo da brincadeira por si só. A incerteza incorpora uma parte integrante deste mundo porque o desenvolvimento da ação pode ser confinado por fatores internos mais estímulos ambientais (Kishimoto, 1997).

Além das vantagens cognitivas, o jogo também pode ter influência no desenvolvimento físico da criança. Muitos jogos são ativos e coordenados, contribuindo para o desenvolvimento da aptidão motora e física geral. Por exemplo, correr, saltar, manipular objetos enquanto brinca auxiliam no desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas, levando a uma capacidade física adequada que permite desfrutar ainda mais de um estilo de vida ativo.

Socialmente, o jogo oferece oportunidades para as crianças se envolverem com seus colegas e aprenderem algumas dinâmicas sociais. Através dele, desenvolvem habilidades importantes como cooperação, comunicação e empatia. Ajuda-os a trabalhar em equipe, a respeitar os outros e a lidar com conflitos de forma construtiva – ingredientes necessários para relações interpessoais positivas. Em termos emocionais, o jogo permite às crianças expressar e processar emoções de forma segura e controlada. As emoções vivenciadas durante o jogo ajudam a compreender os sentimentos, administrá-los. Um aspecto importante do equilíbrio da saúde mental e da construção positiva da autoimagem.

Ao se falar de brincadeira, referimo-nos a algo obrigatoriamente ligado ao jogo? Ao consultar um dicionário foram encontradas diversas definições para “brincar”, todas referindo-se a conceitos como diversão, distração e faz de conta. No entanto, o brincar não tem de andar de mãos dadas com o jogo, nem ser limitado, especialmente no caso da criança. Nesse aspecto, o brincar assume posição central no desenvolvimento das crianças, servindo como veículo eficaz para a aprendizagem e para a autoexpressão.

Pela brincadeira, a criança utiliza linguagem própria, composta por gestos e atitudes cheias de significados, investindo na afetividade, na atividade. É por essa razão que a brincadeira deve ser tratada com seriedade, ser reconhecida como necessária para o crescimento emocional, social e cognitivo da criança. A brincadeira é o lúdico em ação, experiência que ultrapassa o entretenimento e se torna experimentação e construção de sentido para o mundo (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

Nas brincadeiras, as crianças utilizam os brinquedos como veículos para expressar essas emoções, criando um mundo onde questionam e desafiam o universo adulto. Com efeito, nascidas num ambiente estritamente regulado socialmente, as crianças encontram na brincadeira um espaço de liberdade. As regras sociais podem ser adaptadas ou subvertidas de acordo com as necessidades e desejos. Isto não significa fugir da realidade; pelo contrário, é uma forma de explorar e de conhecer o mundo ao seu redor. Pelo brincar, as crianças constroem e recriam o seu universo particular, no qual seus papéis e espaços estão seguros. Nesse sentido: a capacidade de imaginar e criar fantasias funciona como mecanismo de compensação das pressões diárias, permitindo-lhes explorar temas como o poder (e suas diferentes formas) e a vulnerabilidade de forma segura e controlada.

A invenção de uma situação de faz de conta durante a brincadeira não é só uma atividade lúdica, mas um sinal da libertação da criança da pressão situacional imediata. A criança, pela participação em jogos de representação, compreende que o prazer não consiste apenas em agir de acordo com impulsos imediatos, mas em renunciar a eles em forma de gratificação elevada, complexa e duradoura, neste caso ligadas à capacidade de seguir regras, de sublimar desejos.

Kishimoto (1997) enfatiza que a brincadeira livre é importante para expressar a criatividade e a imaginação das crianças. Na perspectiva de Vygotsky (1998), contudo, podem-se reconhecer conexões entre desenvolvimento e aprendizagem; mostra como os brinquedos se tornam ferramentas importantes para as crianças satisfazerem as necessidades criadas durante o desenvolvimento. Vygotsky (1998) explica que para compreender a criança e o seu desenvolvimento é necessário ter em mente o que ela necessita e que tipo de incentivos são necessários, pois o avanço desta é uma transformação de suas motivações, uma vez que suas necessidades mudam ao longo da vida, já os brinquedos se tornam ferramenta importante para satisfazer demandas criadas no desenvolvimento, para que possam explorar e compreender, de forma segura e significativa, o ambiente (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

A capacidade da criança mais velha participar em brincadeiras de faz de conta indica esse salto, pois ela já está no nível de cognição em que pode iniciar a agir conforme significados

abstratos e não só com respostas oriundas de estímulos imediatos vindos desse ambiente. Na brincadeira, a criança aprende a separar pensamento, da percepção visual direta, e isto é uma conquista da capacidade de agir, tendo como foco o significado da situação, não só os objetos concretos colocados diante de si. Portanto, isso indica que as crianças são capazes de fazer a transição na capacidade de pensamento; e podem começar a agir com base em ideias independentes, e deixar de serem guiadas só pelo mundo físico.

A brincadeira imaginativa da criança mais velha indica que ela atingiu um nível bastante elevado de desenvolvimento cognitivo, podendo começar a agir com base em significados abstratos, em vez de simplesmente responder a estímulos imediatos do ambiente (Vygotsky, 1998). Nas suas brincadeiras, as crianças treinam-se para serem capazes de separar o pensamento da percepção visual imediata, desenvolvendo a capacidade de agir de acordo com o significado de uma situação e não apenas com base no que significam os objetos concretos que estão à sua frente. Esta seria uma mudança vital na independência do pensamento e da ação da criança, de acordo com as suas ideias, em vez de ser conduzida exclusivamente pelo mundo físico (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

A brincadeira, ainda segundo Vygotsky (1998) introduz um segundo conceito de zona proximal da criança, que é a área psicológica na qual surge a tendência de desenvolvimento da maturação mental até alcançá-la. Durante a brincadeira, a criança supera dificuldades presentes em sua formação, quando atinge a fase particular e avança em relação ao que é próprio da faixa etária. É quando novas habilidades e funções psicológicas são desenvolvidas (e depois aperfeiçoadas) com foco na atividade.

A invenção de situação de faz de conta numa brincadeira não é só atividade recreativa; mas expressão de libertação da criança da restrição situacional imediata. Ao renunciar aos impulsos imediatos por prazer mais elaborados e duradouros, as crianças envolvem-se em papéis e regras, renunciando aos desejos de satisfações imediatas com o objetivo de subordiná-las com um propósito maior incorporado na sua capacidade de seguir regras.

Vygotsky (1998) acredita que os brinquedos passam a ser importantes para a criança estabelecer uma nova relação entre significado e percepção visual. E estabelece uma interface entre situações pensadas e situações reais, produzido pela atividade lúdica da criança; influencia a forma como esta percebe o mundo e molda ações futuras. Logo, o brincar não representa uma atividade secundária, ou menor, ou em si, mas está centrada pelo desenvolvimento psicológico e social, no qual constroem a compreensão do mundo; bem como capacidades cognitivas e emocionais. Os brinquedos proporcionam às crianças oportunidades de se testarem

experimentalmente, estabelecendo quem são e, ao mesmo tempo, aprendendo sobre o que se espera dos outros membros físicos (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

Respeitar a brincadeira na vida de uma criança é compreender que esses momentos de brincadeira são, em si, tão sérios quanto outro envolvimento construtivo. Brincar não é só evasão da realidade, mas um meio pelo qual as crianças tecem percepções do mundo e de si mesmas. Valorizar as condutas e preservá-las significa, portanto, chegar às crianças: liberdade de crescer, reforço que lhes permite florescer e, fortalecer o sentido de identidade e a capacidade de enfrentar obstáculos futuros. Brincar, então, é coisa séria e precisa ser tratada com a devida importância.

4.2. BRINCAR LIVRE E BRINCAR DIRIGIDO

Indiscutivelmente o brincar é relevante. É uma atividade indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, pois: 1) é através do brincar que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem a criatividade, experimentam diferentes papéis sociais e constroem sua identidade, e 2) aprendem a lidar com emoções, resolvem conflitos e adquirem habilidades importantes como a cooperação, a comunicação e o pensamento crítico. Porém, dentro do contexto escolar, nos deparamos diante de duas maneiras de brincar: o brincar livre e o brincar dirigido.

O brincar livre, conforme refletido previamente, é defendido pelos autores como ponto importante para o desenvolvimento da criança, pois promove a autonomia, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. A criança aqui é considerada protagonista ao explorar ambientes, objetos e interações sociais de uma forma que seja significativa para elas.

Conforme afirma Tânia Ramos Fortuna (2000), nas práticas pedagógicas atuais, porém, o brincar é colocado em segundo plano e fora de muitas atividades escolares. Por vezes é reduzido a momentos específicos como o “cantinho dos brinquedos” ou o “dia do brinquedo”, se incluídos. Esses momentos são considerados auxiliares, secundários às exigências acadêmicas e muitas vezes são reduzidos para se adequarem ao horário escolar e às demandas do currículo da escola. A segregação da brincadeira neste contexto trata a brincadeira como um luxo ou apenas uma pausa entre atividades mais “sérias”.

No entanto, o brincar dirigido também pode ser importante em contextos específicos, como quando é utilizado como ferramenta didática para fins pedagógicos. Segundo Marcia Barros, Jean Miranda e Rosa Costa (2019), os jogos têm sido uma constante ao longo da

história, atuando como ferramentas de aprendizado. O aspecto lúdico dos jogos não apenas expande o conhecimento, mas também estimula áreas importantes para a aprendizagem, aprimora habilidades e revela o potencial criativo das crianças. É fundamental promover a interatividade dentro do processo educativo, oferecendo às crianças uma sensação de pertencimento e desenvolvendo uma conexão mais profunda com o ambiente de aprendizado.

O uso de brincadeiras dirigidas e jogos na sala de aula provou ser uma ferramenta pedagógica eficaz para melhorar a aprendizagem através do envolvimento das crianças. Segundo Joel Pereira e Carlos Bispo (2024), os jogos didáticos implementados no ambiente escolar provocam nas crianças não apenas uma aprendizagem mais significativa, mas também o desejo de aprender mais. A pesquisa realizada pelo autor aponta que, segundo relatos dos professores, os jogos têm efeito positivo na motivação dos estudantes, na promoção de uma comunicação mais rica e no aumento do engajamento nas atividades escolares.

Os jogos didáticos revelaram-se muito mais do que entretenimento, foram ferramentas que dinamizaram os conteúdos acadêmicos e envolveram a transformação do ensino-aprendizagem para que os educandos tenham oportunidades de lidar com seus conteúdos de estudo de forma lúdica e interativa.

Portanto, se usados estrategicamente durante as aulas, nota-se que as brincadeiras dirigidas podem ajudar a manter o interesse das crianças, ao mesmo tempo que estimulam a participação ativa, bem como trabalhar no sentido de reforçar o conteúdo curricular de uma forma prazerosa, mas eficaz. Nem sempre os educadores de todos os anos, porém, usam essa metodologia como aliada dentro de sala de aula. De acordo com a pesquisa de Míriam Palma (2017), enquanto as crianças da Educação Infantil relatam uma prática de brincadeiras diversificadas e incentivadas dentro das salas de aula, as crianças do Ensino Fundamental enfrentam um cenário bem diferente. Para estas, o ambiente escolar é rigidamente separado entre estudo e brincadeira. Muitas expressam que a sala de aula é exclusivamente para aprender e que não têm permissão para brincar durante esse período. Alguns mencionam que brincadeiras acontecem apenas quando há espaço ou tempo fora do controle das professoras, como durante o recreio, em dias chuvosos ou de forma escondida.

Dessa maneira, destaca-se uma curiosidade sobre o brincar livre e o brincar dirigido: a presença de regras e orientações externas no brincar dirigido prejudica a possibilidade de experimentar e até mesmo de aprender com seus próprios erros. A liberdade de exercer autonomia nas brincadeiras livres permite que as crianças façam escolhas sobre formas de se relacionar com o meio e com os outros, porém quando não há essa possibilidade, perde-se a

autonomia. Nas brincadeiras dirigidas, as regras são pré-estabelecidas, pouco flexíveis, o que pode limitar a criatividade das crianças e a sua capacidade de adaptação.

Portanto, é evidente que todo brincar genuíno é, por natureza, um brincar livre. Esta forma de brincar dá às crianças os princípios básicos de independência e dedicam-se à exploração e aprendizagem de uma forma real e criativa. A brincadeira dirigida, por outro lado, assemelha-se ao jogo, por também possuir estruturas, muitas vezes inegociáveis, regras e limitações. Dessa maneira, o brincar dirigido tem de se perceber como não podendo ser considerado uma brincadeira no sentido pleno, pois não permite que as crianças tenham a liberdade que é característica da brincadeira real.

4.3. QUAIS SÃO OS TEMPOS E ESPAÇOS DE BRINCAR DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Conforme considerado anteriormente, percebe-se que todo brincar contém, em um grau relevante, liberdade. Dessa maneira, é necessário compreender quais são os momentos e espaços de brincadeira que a escola oferece para estudantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, que vão do 1º ao 5º ano (crianças de 6 a 10 anos de idade).

O início do Fundamental I é marcado por diversas mudanças, sendo uma delas a rotina dos educandos sobre os tempos reservados ao brincar. Observado por Vanessa Neves, Maria Cristina Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira (2011), na Educação Infantil, o brincar não é apenas a atividade central, mas também está inerentemente ligada com a organização das rotinas e do espaço na escola, havendo diversos locais destinados para essa atividade.

No Ensino Fundamental I, este foco tende a mudar: a brincadeira deixa de ser protagonista, dando lugar ao cumprimento dos livros didáticos e/ou apostilas que enraízam e sistematizam o processo de ensino-aprendizagem. Tal mudança cria uma lacuna na experiência das crianças, visto que elas estão habituadas a um ambiente onde o brincar era central.

Devido à redução dos momentos de brincadeira na rotina escolar das crianças dos anos iniciais, o recreio/intervalo se torna o principal espaço em que as crianças encontram a oportunidade de brincar. Analisando as experiências destas durante esse momento, Palma (2017) revela que esses breves períodos são extremamente valiosos para elas. Nesse espaço de tempo, as crianças podem se divertir com amigos, explorar brinquedos, inventar e ensinar novas brincadeiras, além de assumir diversos papéis, como jogador de futebol ou policial. O recreio também é um campo para a resolução de conflitos e a negociação de regras, frequentemente

marcados por estereótipos de gênero e pela transgressão das normas estabelecidas. Muitas vezes, ele representa uma das poucas oportunidades que as crianças têm para interagir de forma mais livre e autônoma.

Assim, o intervalo é compreendido como um momento de importância básica para as crianças em seu cotidiano escolar para desconectá-los das atividades acadêmicas e, principalmente, brincar. No entanto, limitado a apenas 15 ou 20 minutos nos quais as crianças precisam se autogerir não só para brincar como também para se alimentar (Luiz e Marinho, 2021), esta limitação de tempo não permite que a criança se envolva plenamente na brincadeira.

Outro aspecto importante destacado por Maria Eduarda Luiz e Alcyane Marinho (2021) é a interação social que acontece durante o intervalo. Este período permite que as crianças estabeleçam e reforcem laços de amizade, bem como criem uma rede de relações que pode ser decisiva para o seu bem-estar emocional e social. No recreio, por ser um momento informal, as crianças têm liberdade para selecionar com quem querem brincar e como querem se relacionar, garantindo uma autonomia de atuação – muitas vezes negada dentro da sala de aula.

Segundo Flávia Barros (2009), a falta de tempo e de acesso ao parque na escola também pode ser vista como um dos fatores que limitam as brincadeiras. Na prática, esta limitação resulta numa experiência escolar em que o brincar é relegado para segundo plano: poucos minutos lhe são dedicados e muitas vezes não há acesso a espaços adequados (entre outros, o parque). Embora o direito ao brincar seja, em algumas ocasiões, formalmente previsto pela gestão escolar, esse direito nem sempre é respeitado na prática pelas professoras.

Conforme observado pela autora, há casos em que o uso do parque é negligenciado por justificativas que não consideram a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Em um exemplo específico, mesmo com o horário combinado para levar as crianças ao parque, a professora optou por não realizar a atividade, priorizando o trabalho com a apostila. Situações como essa revelam que o brincar no parque é frequentemente tratado como uma obrigação burocrática, e não como uma atividade indispensável para o crescimento psíquico e social das crianças.

Desta maneira, entende-se que os tempos e espaços reservados para brincadeiras nas escolas dos primeiros anos, embora reconhecidos como importantes, são muitas vezes insuficientes para satisfazer as necessidades das crianças. Isto não só reduz a oportunidade de interação social e de desenvolvimento emocional, mas também tira das crianças a liberdade de poderem explorar, criar e experimentar o mundo à sua volta de formas muito significativas. A brincadeira, que deveria ser central em muitos momentos, é deixada em segundo plano por

outras exigências curriculares (Barros, 2009). Estas restrições de tempo e espaço afetam diretamente o desenvolvimento das crianças, pois enquanto estudantes encontram poucas oportunidades de participar de brincadeiras prolongadas e envolventes. O intervalo – embora seja um dos poucos momentos reservados para o jogo – oferece apenas uma fração.

5. CAPÍTULO IV. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CRIANÇA TEM SIDO RESPEITADA EM SEU DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA?

Desde 2018, quando comecei a trabalhar como auxiliar de educação e depois como professora em um colégio particular na zona sul da cidade de Sorocaba, S.P. tive a oportunidade de observar de perto as práticas pedagógicas e como elas impactam o direito das crianças ao brincar. O colégio em que atuo é frequentado por crianças de famílias de alta renda e, apesar de toda a infraestrutura e os recursos disponíveis, nem sempre o direito ao brincar é respeitado como deveria. Isso me trouxe reflexões importantes sobre o papel deste brincar na educação e os desafios que se enfrenta para garantir que seja efetivamente cumprido.

Uma das primeiras situações que me chamou a atenção foi o problema do intervalo. Em diversas ocasiões o tempo destinado ao intervalo era reduzido para que as crianças pudessem finalizar atividades escolares que não foram completadas durante a aula. Nesses momentos, eu percebia a frustração das crianças que, ao invés de aproveitarem para brincar, tinham que se concentrar em tarefas que já estavam cansadas de realizar. Isso acontecia frequentemente, principalmente nas turmas dos anos iniciais, nas quais a pressão por resultados acadêmicos parecia sobrepor-se à necessidade de um tempo livre para brincar.

Outra situação recorrente era a escolha das crianças entre brincar e comer durante o intervalo. Como o tempo disponível era limitado, muitas vezes as crianças optavam por brincar em vez de fazer um lanche. Essa escolha, embora pareça trivial, tem implicações significativas. Certa vez, uma aluna chegou à sala após o intervalo, visivelmente irritada, e disse: "Eu não comi porque queria brincar, mas agora estou com fome e não posso mais comer". Essa situação reflete um dilema comum que as crianças enfrentam diariamente, quando precisam escolher entre duas atividades que deveriam ser complementares, e não excludentes.

Além disso, observei que o tempo de brincadeira também era frequentemente comprometido por questões disciplinares. Em várias ocasiões, presenciei situações em que professoras tiravam o direito da criança de brincar como uma forma de punição, por mau comportamento, ou por não ter completado as atividades em sala de aula. Esse tipo de prática, embora frequente e tida como natural, me deixou inquieta, pois acredito que o brincar não deva ser tratado como uma recompensa, ou algo que pode ser retirado como forma de disciplina. O brincar é um direito e, como tal, deve ser garantido, independentemente do comportamento ou do desempenho acadêmico da criança.

Outro aspecto que observei foi o excesso de controle durante as atividades lúdicas. O brincar dirigido, em que a professora intervém constantemente, é uma prática comum. Recordo-me de um dia em que estávamos realizando uma atividade ao ar livre, e as crianças começaram a criar suas próprias regras para um jogo de bola. No entanto, a professora interrompeu a brincadeira várias vezes, tentando impor regras pré-estabelecidas e direcionando as ações das crianças. O entusiasmo das crianças diminuiu, e a brincadeira perdeu parte de seu encanto e espontaneidade. Fiquei refletindo sobre como essas intervenções, embora bem-intencionadas, podem limitar a criatividade e a autonomia das crianças.

Essas experiências me levaram a questionar a forma como o brincar é visto dentro do ambiente escolar. Apesar de todo o discurso em torno da importância do brincar para o desenvolvimento e o aprendizado infantil, na prática, o tempo e o espaço dedicados a essa atividade ainda são insuficientes. O brincar com maior grau de liberdade, que deveria existir com grande relevância no cotidiano escolar, muitas vezes é relegado a segundo plano, visto como algo secundário ou até mesmo dispensável em dias de maior carga acadêmica.

O ambiente escolar, especialmente em uma escola particular de alto padrão, deveria proporcionar condições ideais para que as crianças possam brincar de forma livre e segura. No entanto, o que se observa é que a pressão por resultados, e o cumprimento de um currículo extenso, muitas vezes comprometem esse direito. Mesmo com pátios amplos e áreas verdes disponíveis, as crianças acabam não utilizando esses espaços da maneira que deveriam, devido à falta de tempo ou à imposição de atividades dirigidas que limitam sua liberdade de escolha.

Acredito que uma das razões para isso seja a visão utilitarista da educação que ainda prevalece em muitas escolas. O brincar é muitas vezes visto apenas como um meio para se alcançar outros fins, como o desenvolvimento de habilidades motoras ou sociais, e não como uma atividade valiosa por si só. Essa visão reduz o brincar a uma ferramenta pedagógica, quando, na verdade, é muito mais do que isso.

Ao longo dos anos, também se percebe que o brincar é constantemente ameaçado por uma agenda escolar lotada. Os tempos livres são escassos, e quando existem, muitas vezes são preenchidos com atividades planejadas e dirigidas pelos adultos. As crianças têm poucas oportunidades para simplesmente explorar, imaginar e criar de forma espontânea. Isso é especialmente preocupante nos anos iniciais, uma fase em que o brincar livre é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Essas reflexões me levaram a repensar minha própria prática docente. Como professora, passei a valorizar ainda mais o brincar livre e a defender a importância de garantir que as

crianças tenham tempo e espaço suficientes para essa atividade. Comecei a propor momentos de brincadeira não estruturada em sala de aula, quando as crianças pudessem escolher o que fazer, sem a intervenção constante dos adultos. Os resultados foram positivos: notei que as crianças se mostraram mais criativas, engajadas e felizes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre práticas escolares relacionadas ao brincar traz à tona um fato alarmante: o direito da criança ao brincar, que é um princípio fundamental para o crescimento saudável, frequentemente não é respeitado. O tempo para brincadeiras continua diminuindo por conta das atividades acadêmicas e exigências disciplinares que afetam não apenas a liberdade das crianças, mas também seu desenvolvimento socioemocional. Essa prática reflete uma visão reducionista da infância, na qual o brincar é visto como uma atividade secundária, e não como uma parte indispensável do processo educativo. A ausência de tempo para brincar na rotina escolar diária, a utilização de apenas brincadeiras dirigidas e a compreensão do brincar como recompensa ou punição evidenciam uma cultura escolar que valoriza a produtividade em detrimento do bem-estar infantil.

Esta abordagem educacional é um reflexo dos valores em nossa sociedade: resultados acadêmicos, disciplina, às custas da brincadeira. Esta perspectiva utilitária sobre o tempo escolar reflete a lógica produtivista de nossa sociedade contemporânea. O lugar onde o lazer e a ociosidade são vistos como sinônimos da preguiça ou improdutividade — vistos com um conceito negativo. As crianças desde cedo são inseridas em um ambiente que coloca a brincadeira como algo secundário ou mesmo dispensável. Uma cultura na qual pressões por resultados têm precedência sobre o direito da criança de ser criança.

A quantidade de trabalho para as crianças nessa idade é alta. Elas são colocadas em uma esteira exaustiva na qual o tempo de brincadeira é reduzido ou até mesmo eliminado, como se a brincadeira não tivesse um lugar importante em seu desenvolvimento. Na maioria dos casos, a brincadeira é vista como um símbolo que seria usado para recompensar o bom comportamento ou para fazer algumas tarefas aqui, o que prejudica completamente sua função natural, que é uma expressão vinda da liberdade e da criatividade.

Essa instrumentalização da brincadeira transforma algo que deveria ser intrinsecamente motivado em algum tipo de troca, prejudicando imensamente o desenvolvimento saudável relacionado a uma criança. A diminuição do tempo fornecido para o recreio e a força sobre as crianças para fazer uma escolha entre brincar ou se envolver com outras atividades representam deturpações relacionadas à inadequação que as demandas escolares têm sobre as necessidades básicas associadas à infância.

Além disso, o brincar dirigido, no qual as professoras intervêm excessivamente, também limita a autonomia e a criatividade das crianças. O direcionamento constante das atividades

lúdicas impede que as crianças explorem suas próprias ideias e interesses, restringindo o desenvolvimento de habilidades importantes, como a resolução de problemas e a inovação. A intervenção adulta, ao invés de ser um apoio, muitas vezes se torna uma barreira, transformando o brincar em uma atividade controlada e previsível, que pouco contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Vygotsky (1998) já destacava a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo um espaço onde a criança pode experimentar, criar e aprender de forma livre. No entanto, quando essa liberdade é cerceada, o potencial educativo do brincar é drasticamente reduzido.

Este cenário demonstra o quão urgente é rever as práticas pedagógicas dentro das escolas. O brincar precisa ser reconhecido e valorizado como um direito, não um privilégio concedido de vez em quando. A escola tem que ser o lugar que, no equilíbrio entre a aprendizagem acadêmica e as necessidades lúdicas das crianças, devolva o brincar além do processo educacional. Para isso, quem trabalha na educação com crianças tem que saber o valor que o brincar tem no desenvolvimento das crianças e se comprometer para que haja tempo e espaços, livres de condicionamentos e pressões.

O desrespeito ao direito das crianças de brincar decorre do mesmo sistema que se sente justificado em sobrecarregar trabalhadores adultos, exigindo uma produtividade constante, fazendo-os se sentirem culpados por não se manterem ocupados. Assim como os adultos, as crianças são forçadas a viver para serem produtivas em vez de estarem bem. Este ciclo de sobrecarga começa bem cedo durante os anos escolares de uma criança e continua a incutir nelas a importância de "fazer" ao custo de "ser".

Uma possível saída para essa realidade está na valorização de uma educação que respeite os tempos e as necessidades das crianças, garantindo que o brincar tenha um papel central na formação escolar. Isso requer uma mudança de atitude por parte não somente dos professores, mas também dos gestores e das políticas educacionais, promovendo um ambiente que priorize o bem-estar e o desenvolvimento integral, não focando apenas na produtividade e no cumprimento de metas e conteúdos extensos.

Portanto, é importante para a sociedade em geral, e as escolas especificamente, avaliar suas prioridades e entenderem que brincar não é apenas um direito, mas também essencial se as crianças precisam crescer plena e saudavelmente. Somente assim será possível garantir que as crianças possam crescer em um ambiente que respeite sua natureza lúdica e promova seu desenvolvimento integral, sem as pressões e sobrecargas que caracterizam uma sociedade obcecada pela produtividade desde a infância.

7. REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em <<https://books.scielo.org/id/bdcnk>>, Acesso em: 04 set. 2023.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. **Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem.** *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>>. Acesso em 22 ago. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: Xavier, M. L. M. e Dalla Zen, M. I. H. (Org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais.* Porto Alegre: Mediação, 2000. Cadernos de Educação Básica, 6 p. 147-164. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>, Acesso em: 22 ago. 2024.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARINHO, Alcyane. **Espaços e equipamentos de lazer:** reflexões sobre o tempo de recreio escolar, v. 32, p. e3225, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jpe/a/twpmB4vYbSCKd9DXGn7mY3f/?lang=pt#>> Acesso em: 22 ago. 2024.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NEVES, Vanessa F. A.; GOUVÊA, Maria Cristina S.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121–140, jan. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?lang=pt#>>. Acesso em 04 set. 2023.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 203-221, dez. 2017. Disponível em <<http://scielo.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0871-872017000200010&lng=pt&nrm=iso>> Acesso em: 04 set. 2023.

PEREIRA, Joel Gomes; BISPO, Carlos de Oliveira. Jogos didáticos e o ensino-aprendizagem: concepções de professores de Geografia no município de São Lourenço da Mata – PE. **Geopauta**, v. 8, p. e14287, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/geop/a/7wrT8ChWZX9myH8Gc4YmYmc/?lang=pt#>> Acesso em: 22 ago. 2024.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, 2008. v. 23, n. 2, p. 176 - 180. Disponível em: <<https://brincarbrincandopbworks.com/f/brincar+vygotsky.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2024.

SOUZA, Fernanda Antunes de. **Sobre o brincar e os jogos teatrais no ensino fundamental: movimentos de dentro e de fora**. 2020. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13282>>. Acesso em 19 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REFERÊNCIA MUSICAL

BLANC, Aldir; REGINA, Elis; BOSCO; João. **O bêbado e a equilibrista**. Warner Bros. Records, 1979.