



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Marques¹
Ana Lúcia Paula da Conceição²

Resumo

Este artigo aborda as infâncias sob a perspectiva sociológica de Sarmento (2005) e Corsaro (2011) e a visão antropológica de Friedmann (2020), investigando como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem a si mesmas como sujeitos ativos no contexto escolar. O estudo explora o papel do brincar na constituição das identidades infantis, destacando-o como um direito essencial e um espaço de construção e resistência nas práticas sociais e educacionais. A metodologia proposta é baseada em grupos focais, nos quais a pesquisadora atua como “ouvideira” de crianças de 8 a 9 anos de idade, que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Aurélio Frare, situada no município de Bento Gonçalves, no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa foi: conhecer e descrever as narrativas sobre o brincar produzidas por um grupo de cinco crianças do 3º ano da escola lócus da pesquisa e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis. A pergunta que orientou a pesquisa foi: onde se situa o brincar no cotidiano das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O estudo buscou descrever as narrativas das crianças sobre o brincar, aprofundando a compreensão de como elas percebem o brincar no contexto escolar e social, bem como as formas pelas quais se reconhecem enquanto crianças. A metodologia utilizada para a produção dos dados da pesquisa foi a realização do grupo focal, organizado em três encontros planejados, para promover um ambiente de reflexão e diálogo com/entre as crianças sobre suas vivências e percepções do brincar no contexto escolar. Os resultados da pesquisa demonstram que, embora o brincar seja essencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as crianças se utilizam das narrativas adultas para defender que brincar não é necessário nessa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Brincar; Crianças; Infâncias; Anos Iniciais.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves

² Doutora em Educação. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves. Pesquisa sobre Formação de Professores, Gênero, Currículo e Práticas Pedagógicas. E-mail: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

1 INTENÇÕES DA PESQUISA

Todos queremos compreender as crianças, porque todos queremos entender o ser humano. Porque decifrar quem cada um é tarefa da existência humana. E mesmo com tantos saberes, os afetos e as emoções nos desnorream. Todo dia, com cada vínculo, com cada criança, com cada novo acontecimento, os planejados e os inusitados. Porque somos tão únicos, tão diferentes e tão iguais... Porque temos sempre tanto aprender. Com cada criança, um novo universo. Com cada grupo, em cada canto, nas diversas culturas [...] (Friedmann, 2020).

A infância é um período que não pode ser medido pelo tempo cronológico; é algo vivido de forma individual, às vezes de maneira intensa, e outras vezes, infelizmente, ceifado/negado a alguns sujeitos. Quando tento recordar momentos da minha primeira infância, encontro apenas uma tela em branco, um borrão. Minhas memórias mais claras começam a partir dos 7 ou 10 anos, e, mesmo assim, são meio embaralhadas, de modo que não sei ao certo se vivenciei ou se é apenas minha imaginação preenchendo esse vazio. Poucas dessas vivências estão relacionadas à escola; a maioria são momentos de brincadeiras com meus primos na frente da casa dos meus avós ou na pracinha do bairro. Costumo dizer que eram tempos em que eu era feliz, mas não sabia.

Mesmo em tempos de humildade e escassez, os momentos de brincar com amigos e primos eram especiais. Ter acesso ao lado de fora, uma pracinha com brinquedos e possibilidades, permitia que corrêssemos, jogássemos taco, bola de gude, tomássemos banho de chuva e construíssemos uma escola de samba no fundo da casa. Essas são memórias felizes, daquilo que acredito ter sido minha breve infância.

Com a chegada dos 10 anos, comecei a querer acelerar os processos, desejando crescer logo, contando nos dedos os anos que faltavam para completar 15 anos e sonhando com as conquistas que somente ser grande me daria. Ingênuo.

Ao mudar de cidade, deparei-me com uma cultura diferente. Brincar no bairro e ter muitos amigos não era mais realidade, a casa já não estava mais cheia de primos. Com a idade avançando, as responsabilidades também chegaram. A escola, o espaço comum de crianças da minha idade, mesmo sendo acolhedora, não era feita para brincar. Naquela idade, já não devíamos ter tempo designado para isso. Na verdade, nem na minha antiga escola havia espaço para brincadeiras, a não ser no recreio.

Minha sorte era o pátio de casa, a pracinha, os primos e os amigos da rua. Esse foi o breve tempo que tive, possivelmente, para viver minha infância e compartilhar com meus pares nossas infâncias.

Ao observar a atual organização da sociedade, é possível notar que o brincar na rua está cada vez mais raro; ao invés de ser um momento lúdico, virou sinal de perigo. As casas foram sendo substituídas por apartamentos, que nos separam como se fossem caixas, e eles não comportam famílias grandes, de maneira que o contato com primos e amigos da rua é eventual. Questiono-me, então, onde as crianças irão brincar? Quais serão suas vivências infantis? Partindo das relações entre as práticas docentes e os campos teóricos, observo que as brincadeiras e as interações entre os pares na Educação Infantil fazem parte da construção do ensino-aprendizagem das crianças em algumas escolas.

No entanto, ao adentrarem para a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as metodologias abordadas mudam drasticamente, e o brincar por vezes não tem mais espaço no processo de aprendizagem das crianças. A cobrança acadêmica, a construção do currículo e a prática pedagógica das(os) professoras(es) influenciam no distanciamento dessa criança com a sua infância. Cruz (2022, p. 22) ressalta que há uma “[...] inquietação e percepção de que nos anos iniciais do ensino fundamental os brincar das crianças se demonstram ainda mais distantes e ausentes, desde os pressupostos e orientações curriculares, até as práticas realizadas nas salas de aula”.

Onde fica o brincar no cotidiano das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A ausência de práticas pedagógicas que valorizem o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribui para a perda da identidade infantil das crianças, afastando-as de suas narrativas infantis e culturais. Devemos, então, buscar conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis.

Dentro da perspectiva da psicologia socio-histórica, Vygotsky (1978) enfatizou que a aprendizagem é profundamente influenciada pela interação social e pelo contexto cultural. De acordo com o autor, o conhecimento é construído através da mediação social, evidenciando a importância da colaboração e do suporte no processo de aprendizagem e a intencionalidade nas brincadeiras e nos objetos oferecidos para as crianças; refletir sobre os objetos ofertados para as crianças é fundamental, pois definir o

[...] brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto [...] No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades das crianças nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (Vygotsky, 2008, p. 107).

Como Adriana Friedmann (2020, p. 33), professora e antropóloga nos ensina, “na infância ocorrem processos de produção e reprodução cultural, sistemas simbólicos acionados pelas crianças, que dão sentido às suas experiências”, então identificar a presença das crianças como sujeitos ativos na vida social, e que suas contribuições são relevantes para os demais, vem a partir do reconhecimento de que ser criança é diferente de ser adulto, e que a infância é uma fase presente e historicamente construída na sociedade. A infância é a noção de um grupo social plural, que:

[...] está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. A definição desse período varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre que se vive a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades [...] (Friedmann, 2020, p. 31).

Já como conceito de criança, a autora discorre que os indivíduos que participam desse grupo constroem territórios, a partir dos tempos e espaços, são consideradas uma população ou conjunto de populações, e a “conotação desse campo é de ordem psicológica. Com efeito, nas disciplinas oriundas da psicologia comportamental, o discurso que trata das ‘fases de desenvolvimento’ da criança adquiriu marcante legitimidade” (Friedmann, 2020, p. 32).

Durante a minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, foi possível aprofundar os conhecimentos acerca das teorias que orientam a formação de professores, em especial para a Educação Infantil. As minhas experiências práticas, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, despertaram um profundo interesse em entender como as crianças vivenciam essa etapa escolar, avivando em mim o desejo em trabalhar como professora dos Anos Iniciais.

Na construção do referencial teórico acerca da Educação, idealizei formas de agir como professora, em que o respeito e a troca seriam essenciais entre a minha prática e meu relacionamento com os/as estudantes. Busco com este artigo, que tem

como objetivo problematizar sobre o papel do brincar e as narrativas das crianças do Anos Iniciais, agregar algo às demais pesquisas acerca das infâncias, do brincar e das crianças do Ensino Fundamental.

Ao identificar as lacunas na construção dos sujeitos e das infâncias na formação das crianças dos Anos Iniciais, que motivaram a escolha deste tema de pesquisa, investigar com as crianças que frequentam essa etapa revela a urgência de uma investigação que valorize não apenas o aspecto acadêmico, mas também as dimensões sociais e emocionais das crianças. Com a intenção de pesquisar e conhecer sobre esse campo, formulei a seguinte pergunta: onde fica o brincar no cotidiano das crianças dos Anos Iniciais? Essa pesquisa aprofundará o olhar da criança sobre seu papel no contexto em que vive, com o objetivo de conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicia-se com as *Intenções de Pesquisa*, em que são apresentadas a justificativa para a escolha da temática, o problema e o objetivo da pesquisa. Em seguida, discuto as concepções históricas e sociais de infância, com base nos aportes da Sociologia e da Antropologia da Infância, intitulado como *Dos Conceitos e Campos Teóricos da Pesquisa*. No terceiro tópico, apresento o *Percurso Metodológico*, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados, com destaque para a realização de grupos focais com crianças. Nas próximas seções, são abordados o brincar como linguagem essencial da infância e direito garantido por documentos legais e diretrizes educacionais, a análise de como o brincar é incorporado às práticas pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental, e a construção dos dados coletados no grupo focal, momento no qual as narrativas das crianças são analisadas à luz da literatura e dos objetivos da pesquisa. Por fim, nas *Considerações Finais*, retomo as reflexões centrais do estudo, reafirmando a importância de inserir o brincar no cotidiano e no currículo escolar como linguagem legítima de aprendizagem e expressão das infâncias.

2 DOS CONCEITOS E CAMPOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Faz parte da declaração dos direitos das crianças, em seu item 7, que a criança deve ter plenas possibilidades de brincar e dedicar-se a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os objetivos da educação; é dever da sociedade e dos

poderes públicos esforçarem-se para assegurar o exercício deste direito. Incluída como atividade espontânea no lar, ou no dia a dia escolar nos momentos do recreio, ou direcionada a conteúdos específicos deste ou daquele campo de conhecimento (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 15).

Em seu estudo, Ariès (1981) categoriza as etapas da vida como “idades da vida”; no século XVIII, quando a criança ainda não era retratada e nem nomeada, ele traduz para a sua língua três etapas da vida: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. Para aqueles que se relacionavam com o termo infância, a dependência era sua principal característica. A partir da pesquisa de Ariès (1981), compreende-se a infância como uma construção social, porquanto o pesquisador pontua que essa nova visão sobre a criança possibilitou a produção da infância moderna.

Ao buscar encontrar os rostos e características das crianças na sociedade, Ariès (1981) testemunha a mudança na organização das famílias, que se privam da comunidade e vivenciam o seu íntimo, quando cada indivíduo passa a ter seu espaço na família, inclusive as crianças, que ganham roupas e obrigações exclusivas:

Cada família queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. Foi também nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança e essa passou a frequentar instituições escolares, ou seja, foram realmente apartadas da vida adulta por meio de um processo de quarentena (Ariès, 1981, p. 60).

As discussões acerca das infâncias e das crianças ganham ênfase com estudos e leis criadas para essa etapa da vida, sobretudo a partir do discurso da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, quando “a criança passa a ser vista com um setor específico da sociedade e que possui características que lhe são próprias, o que demanda também ações específicas objetivando seu controle, o aumento de sua utilidade e sua reforma moral” (Oliveira, 2008, p. 16).

As crianças em idade escolar, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), são aquelas com idades entre zero e doze anos. No contexto da educação básica, elas são divididas em duas etapas: a Educação Infantil, que abrange de zero a seis anos, e os Anos Iniciais, que incluem crianças de sete a doze anos.

Sarmiento (2005) acrescenta que a infância deve ser entendida como uma categoria social geracional, que conecta as crianças aos seus contextos socioculturais

e é influenciada por fatores como gênero, classe social e etnia. Nesse sentido, as crianças são vistas como atores sociais plenos, capazes de interpretar e atribuir significado às suas ações e ao mundo ao seu redor.

Enquanto a Educação Infantil prioriza o brincar e o desenvolvimento emocional e social, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental frequentemente se concentram na aquisição de conhecimentos acadêmicos e habilidades cognitivas. Essa transição pode resultar na desvalorização da vivência da infância, afastando o brincar e o desenvolvimento socioemocional, que continuam a ser essenciais nessa fase. Embora as crianças nessa etapa da educação básica ainda sejam consideradas crianças, surge a questão: onde fica o brincar em seu cotidiano? Quais espaços e tempos elas têm à disposição para brincar e ser crianças?

Partindo dessa perspectiva, ressaltamos que os termos crianças e infâncias, grafados no plural, fazem referência à diversidade de sujeitos e realidades vivenciados em suas diversas experiências infantis. Essa percepção plural aproxima-se da própria compreensão do que é o campo: múltiplo, diverso, formado por diferentes povos, que apresentam saberes e modos de vida distintos (Cruz, 2022, p. 22).

No contexto do Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais, a abordagem pedagógica tende a enfatizar a formação acadêmica e a preparação para a vida em sociedade. Sarmiento (2005) discute como a infância é muitas vezes vista como um período de projeção para o devir adulto, um momento de treinamento para o papel social futuro, reduzindo a criança a um mero preparatório para a vida em sociedade, em vez de reconhecer sua singularidade e seu momento de desenvolvimento.

Corsaro (2011) nos ensina que o conceito de infância é uma construção social que deve ser compreendida em seus próprios termos e contextos. Enfatiza que a infância é uma fase ativa, na qual as crianças estão constantemente construindo suas próprias identidades e significados a partir de suas interações sociais. Essa perspectiva sugere que a abordagem educacional precisa respeitar e integrar as experiências vividas pelas crianças, reconhecendo-as como participantes ativas no processo educativo.

Quando observo as crianças em meu cotidiano, reflito sobre o tempo e a pressa nas interações e brincadeiras, ou a pressa que nós adultos ensinamos a elas como modo de vida e normal da existência. Questiono-me, então, onde esta criança tem

que chegar? A pressa vai levá-las para qual lugar? Quais compromissos e responsabilidades essa criança tem? Recordo-me neste momento do livro de Lygia Bojunga (1976), *A Bolsa Amarela*, no qual a menina não queria ser mais criança, pois criança nada podia, apenas quem tinha suas vontades respeitadas e espaço para ser, que eram os adultos, e por isso ela tinha pressa de crescer, como apresentado no excerto retirado da obra:

Às vezes a gente quer muito uma coisa e então acha que vai querer a vida toda. Mas aí o tempo passa. E o tempo é o tipo de sujeito que adora mudar tudo. Um dia ele muda você e pronto: você enjoa de ser pequena e vai querer crescer (Nunes, 1998, p. 16).

Muitas crianças são ensinadas sobre responsabilidades, direitos e deveres, no entanto, percebe-se que, em muitos contextos, as demandas e cobranças direcionadas a elas tendem a se sobrepôr às vivências próprias da infância. Elas seguem no ritmo dos adultos, acessam eletrônicos, acompanham horários e responsabilidades dos adultos. Friedmann (2020) reflete sobre como o tempo das crianças, que antes era dedicado a brincadeiras e explorações livres, tem sido substituído por uma série de atividades estruturadas, impostas por um mundo adulto que muitas vezes prioriza o futuro ao invés do presente. A autora aponta que os adultos frequentemente deixam de reconhecer a importância do “aqui e agora” para as crianças, na tentativa de prepará-las para um futuro idealizado.

O professor e sociólogo William Corsaro (2011, p. 15) evidencia que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Friedmann (2020) também reflete sobre o papel ativo das crianças na construção de sua própria realidade e identidade, ao afirmar que:

As crianças, ao brincarem e se envolverem com práticas culturais, atribuem significados a suas experiências, tornando-se agentes criadores de sua própria cultura. Essas práticas não são apenas reproduções, mas transformações contínuas da sociedade, refletindo um sistema simbólico dinâmico e essencial para entender o lugar da criança no mundo. Assim, elas são protagonistas na redefinição de sua condição social e cultural, renovando constantemente as estruturas culturais ao seu redor (Friedmann, 2020, p. 33).

A infância é uma fase estrutural da vida humana, assim como todas as outras etapas. Corsaro (2011) destaca que é durante essa fase que as crianças vivenciam suas infâncias, e essa estrutura exerce um impacto duradouro na sociedade, mesmo

que suas características e os sujeitos que a compõem mudem ao longo do tempo. Embora seja evidente que a maioria das crianças não têm o direito de ser apenas criança, devido a diferenças de classe social, cultura, origem e gênero, é fundamental adotar uma perspectiva cuidadosa ao analisar as infâncias.

Atualmente, é essencial reconhecer que nem todas as crianças têm acesso a uma vivência plena e significativa dessa etapa. Embora os dados sobre os ambientes e o acesso às infâncias não sejam o foco da minha pesquisa, ao abordar os sujeitos, não podemos segmentá-los ou ocultar suas realidades. Em suma, a visão das crianças como participantes ativas na construção de seu conhecimento representa uma transformação significativa na compreensão do processo educacional. Ao nos aproximarmos do campo da sociologia da infância, devemos questionar como e por que as crianças são percebidas na sociedade.

O Ensino Fundamental, por sua vez, é uma etapa da educação básica que frequentemente se concentra na alfabetização das crianças de maneira cíclica, sem levar em conta suas necessidades emocionais e sociais. Essas experiências contribuem para a construção de uma visão em que as crianças são vistas como coadjuvantes no seu próprio desenvolvimento. Na prática pedagógica o brincar, as hipóteses e a exploração muitas vezes não são levadas em conta como elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais, mesmo constando nos documentos normatizadores da etapa, sendo necessário refletir sobre o papel da rotina escolar, que é

[...] pensada e estruturada numa lógica adulta, marcada pelo esquecimento do brincar como parte constituinte da criança, principalmente das crianças ditas 'maiores', que são aquelas que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental (Cruz, 2022, p. 22).

Cruz (2022) observa que a estrutura da rotina escolar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é concebida com base em uma lógica adulta, o que leva ao esquecimento do brincar como parte fundamental do desenvolvimento infantil. As práticas curriculares e as atividades realizadas nas salas de aula revelam uma ausência do brincar, especialmente entre as crianças mais velhas, que frequentam essa etapa escolar.

A partir deste artigo, proponho-me a investigar as percepções destas crianças participantes da pesquisa sobre o brincar, buscando compreender como essa

atividade, embora em alguns ambientes escolares naturalmente associada à Educação Infantil, permanece essencial para o desenvolvimento integral das crianças dos Anos Iniciais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao propor uma pesquisa é preciso definir os percursos que serão realizados para a construção da metodologia de estudo. Assim, para a produção do material empírico, propus a realização de um grupo focal, processo no qual me coloquei como “ouveira” das crianças matriculadas no terceiro ano, em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves/RS, a escolha dessa faixa etária foi motivada pela minha experiência com crianças e espaços escolares, na qual observei que os momentos de brincar vivenciados com esse grupo eram potentes e significativos. Compreendi, a partir dessas vivências, que meu interesse não estava voltado para as crianças em transição da Educação Infantil, mas para aquelas que, mesmo já inseridas em uma etapa escolar mais avançada, continuam experienciando a infância em suas múltiplas dimensões. A escola selecionada como lócus da pesquisa foi escolhida por potencializar o brincar em sua proposta pedagógica e por dispor de espaços externos que favorecem as interações e brincadeiras entre as crianças.

Dessa forma, ocorreu a seleção do público-alvo da pesquisa, seguindo os seguintes critérios de forma a garantir a viabilidade e a profundidade do processo metodológico. As crianças deveriam ter entre 8 e 9 anos, estar alfabetizadas, ser matriculadas exclusivamente na escola lócus da pesquisa e participar mediante aceite institucional, familiar e que a criança tivesse interesse e desejo de participar da pesquisa. Com auxílio das professoras foram indicadas 8 crianças que atendiam os critérios da pesquisa, assim as crianças foram convidadas para uma conversa explicativa sobre a natureza da pesquisa e o modo como ela seria conduzida. Nesse momento, foi realizado o convite formal para as crianças e o encaminhamento dos documentos necessários.³O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e

³ Cabe destacar que foi o primeiro projeto de Trabalho de Conclusão do Curso da Licenciatura em Pedagogia do campus Bento Gonçalves submetido e aprovado no Comitê de Ética Pesquisa do IFRS- Instituto Federal do Rio Grande do Sul com o cadastro sob nº 86906325.7.0000.8024.

Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), para apreciação e liberação para a realização da pesquisa. No final do mês de abril de 2025, o projeto foi aprovado pelo CEP, permitindo o início das etapas da produção do material empírico. Foram recolhidos o Termo de Anuência da Escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) das próprias crianças. Esses documentos foram enviados ao Comitê de Ética conforme os trâmites exigidos. Tais documentos foram recolhidos como parte do compromisso da pesquisa, apresentados aqui nos Apêndices A e B, e enviados para o Comitê de Ética do IFRS, levando-se em consideração que

Embora alguns critérios pautem em convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja atividade no grupo focal deve ser atraente para participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental (Gatti, 2012, p. 13).

A metodologia utilizada para a construção dos dados da pesquisa deu-se a partir da realização do grupo focal. Gatti (2012) caracteriza o trabalho com grupos focais como uma possibilidade de compreensão profunda de como determinados grupos sociais constroem suas realidades, manifestam suas práticas cotidianas e respondem a eventos, comportamentos e atitudes. Essa técnica é relevante para investigar representações, percepções, crenças e valores compartilhados entre pessoas com características comuns, o que contribui para obter diferentes perspectivas sobre uma questão específica e para entender como as interações cotidianas influenciam os indivíduos.

Para construção do campo empírico, foi proposto um grupo focal organizado em três encontros planejados para promover um ambiente de reflexão e diálogo com/entre as crianças sobre suas vivências e percepções das infâncias e do brincar no contexto escolar. Em cada encontro foi utilizado, como material disparador, uma obra literária selecionada que abordou temas relacionados à infância, ao brincar e às relações entre os pares no ambiente escolar.

As literaturas selecionadas para os encontros foram: *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha (2015) e ilustrações de Elma e *O guardião da bola* (2015), escrito e ilustrado por Lúcia Hiratsuka. No primeiro encontro foi apresentada a organização do grupo focal com as crianças, quando esclareci que nossos encontros seriam gravados

em áudio e vídeo, e que elas poderiam escolher um nome fictício que seria utilizado para referenciar cada uma durante a pesquisa.

De acordo com Gatti (2012), na condução de um grupo focal é essencial que o facilitador respeite o princípio da não diretividade, garantindo que os participantes possam se expressar livremente, sem interferências indevidas, como comentários afirmativos ou negativos, opiniões pessoais ou conclusões do próprio mediador. Assim, a pesquisadora tem o papel de mediadora durante a contação de histórias, facilitando o diálogo entre os participantes e os incentivando a compartilhar suas interpretações e reflexões sobre os temas discutidos, realizando intervenções pontuais para manter o foco nos objetivos de pesquisa e estimulando a participação de todos os integrantes.

Quadro 1 – Roteiro do primeiro encontro

Encontro I 06/05/2025	
Objetivo: - Conhecer melhor os participantes e criar vínculos com as crianças. - Refletir criticamente sobre as condições e oportunidades de brincar no ambiente escolar, considerando as perspectivas das crianças. - Identificar possíveis mudanças ou sugestões das crianças para promover e enriquecer o brincar na escola. - Compreender como as crianças associam o brincar ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, considerando suas próprias experiências.	
Duração: uma hora e trinta minutos	
Perguntas disparadoras: O que vocês gostam de fazer no tempo livre, quando não estão na aula? Como vocês acham que é "brincar" dentro da escola? É diferente de brincar fora dela? Por que vocês acham que é importante brincar? Qual foi a última brincadeira que vocês inventaram ou participaram? Como foi? Como vocês se sentem quando têm tempo para brincar na escola?	

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 2 – Roteiro do segundo encontro

Encontro II 07/05/2025	
Literatura	Roupa de brincar
Objetivo: - Refletir criticamente sobre as condições e oportunidades de brincar no ambiente escolar, considerando as perspectivas das crianças. - Identificar possíveis mudanças ou sugestões das crianças para promover e enriquecer o brincar na escola. - Compreender como as crianças associam o brincar ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, considerando suas próprias experiências.	
Duração: uma hora e trinta minutos	
Perguntas disparadoras: O que a história fez vocês lembrarem sobre o brincar com outras crianças? Vocês costumam brincar juntos ou cada um gosta de brincar sozinho?	

Tem algum momento na escola em que vocês se juntam para inventar brincadeiras?
 Vocês acham que todos na sala têm a chance de brincar? Por quê?
 Como vocês escolhem quem vai brincar com vocês? Como se sentem quando alguém fica de fora?

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 – Roteiro do terceiro encontro

Encontro III 08/05/2025	
Literatura	O guardião da bola
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre as condições e oportunidades de brincar no ambiente escolar, considerando as perspectivas das crianças. - Identificar possíveis mudanças ou sugestões das crianças para promover e enriquecer o brincar na escola. - Compreender como as crianças associam o brincar ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, considerando suas próprias experiências. 	
Duração: uma hora e trinta minutos	
Perguntas disparadoras:	
<p>Vocês já tiveram que cuidar de algo muito importante durante uma brincadeira? Como foi? Vocês acham que as professoras e professores entendem a importância do brincar? Por quê? Se vocês pudessem mudar alguma coisa na escola para ter mais brincadeiras, o que seria? Vocês acham que brincar ajuda a aprender? De que forma? Como o brincar na escola poderia ser mais divertido e especial para vocês?</p>	

Fonte: Elaboração da autora.

Para garantir a integridade e autenticidade das falas das crianças, todos os encontros foram gravados em vídeo e áudio. Essas gravações serviram como material de análise, permitindo a transcrição e avaliação detalhada das interações e narrativas construídas pelas crianças. O uso de vídeo também possibilitou captar as expressões faciais e linguagem corporal, elementos importantes para a compreensão integral das percepções infantis sobre a temática em estudo.

Jobim Souza e Castro (2008) argumentam que, em vez de simplesmente estudar a criança para compreendê-la melhor, a pesquisa deve ser realizada em colaboração com a criança, enfocando as experiências sociais e culturais que ela compartilha com os outros ao seu redor. Nessa abordagem, a criança é vista como uma parceira ativa do adulto pesquisador, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contínua da experiência humana.

No dia 28 de abril de 2025, foi realizada uma visita à escola com o objetivo de dialogar com a professora regente e a turma, a fim de organizar a etapa inicial da seleção das crianças participantes do grupo focal. Durante essa visita, foram pré-selecionadas oito crianças, às quais foram enviados os documentos necessários para a autorização de participação na pesquisa: o Termo de Anuência da Escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) destinado às próprias crianças. A participação estava condicionada à devolução dos termos devidamente assinados pelos responsáveis legais.

No dia 5 de maio de 2025, retornei à escola para coletar os documentos e verificar as autorizações, confirmando a adesão de seis famílias, conforme o número estipulado para a pesquisa. A produção dos dados ocorreu entre os dias 6 e 8 de maio de 2025. Como previamente acordado com a escola, a biblioteca foi utilizada como espaço de encontro para a pesquisa. Nesse momento, foi realizada a leitura e assinatura do termo de assentimento pelas crianças; uma delas optou por não participar, alegando desconforto com o uso de gravações. Assim, a etapa de produção de dados foi conduzida com cinco crianças.

Em todos os encontros, o ambiente foi cuidadosamente preparado de forma acolhedora, com um tapete no centro da biblioteca, almofadas dispostas em círculo e algumas obras literárias que foram utilizadas na construção da pesquisa e na produção de dados, respeitando os princípios éticos da pesquisa com crianças. Os materiais de registro, como câmera e gravadores, foram devidamente posicionados e, com o consentimento das crianças, o processo de pesquisa teve início.

4 CAMPOS TEÓRICOS: O BRINCAR

Ao compreender que os modos de viver as infâncias e de reconhecimento como crianças são múltiplos/as, faz-se necessário observar como elas vivenciam esta etapa de suas vidas. O brincar é uma das formas que as crianças utilizam para se comunicar entre o mundo dos adultos e os seus pares; a partir de suas brincadeiras, representam e revelam sua forma de ver o mundo ao seu redor.

O brincar, conforme a pesquisa de Oliveira (2008), é frequentemente associado exclusivamente ao universo infantil e é visto como uma atividade oposta ao trabalho. Historicamente, a cultura tem sido entendida como um atributo dos adultos, relegando às crianças o papel de meras reprodutoras dessa cultura. No entanto, as manifestações culturais que emergem nas brincadeiras e produções, como os desenhos infantis, refletem não apenas a criatividade das crianças, mas também a forma como elas interagem, interpretam e ressignificam o mundo que as cerca, evidenciando seu papel ativo na construção cultural.

O brincar carrega significados e disputas teóricas e conceituais, e é possível identificar diversas compreensões sobre essa prática nos campos da antropologia e da sociologia da infância. O ato de brincar é entendido como uma ação aprendida pelas crianças e aqueles que brincam, ensinada a partir da convivência e troca entre os pares. Nesse contexto, percebe-se que o brincar faz parte do jogo simbólico, que se caracteriza em “jogo simbólico, desenvolvido pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interações grupais e construído coletivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida favorece a sua apreensão do mundo” (Sarmiento, 2005, p. 15).

Como apontado por Corsaro (2011, p. 15), “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto [...]”. Dessa forma, a criança não se preenche com aquilo que se é aprendido, mas a partir dessa troca também modifica o meio no qual está inserida. A sociologia da infância, nesse sentido, compreende a

[...] criança como um agente ativo no processo de produção cultural, assim como a psicologia do desenvolvimento está dando uma virada histórica ao romper com a visão tradicional de que esta é um ser passivo. Ao encarar a infância como um período da vida em que ela é participante ativa da sociedade, que está situada no tempo e espaço, que é produtora e reprodutora de cultura, a psicologia do desenvolvimento passa a estudar a criança como uma categoria social que age sobre o mundo (Brandão, 2010, p. 17).

Sarmiento (2005, p. 22), ao dialogar com a distinção analítica do objeto de estudo, caracteriza “crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. Ao aprofundar o olhar sobre as diferentes crianças, infâncias e etapas da educação em distintos contextos culturais, torna-se evidente que não há uma infância única, homogênea ou universal. A infância, como categoria social e histórica, manifesta-se de forma plural, conforme a cultura, o tempo, o espaço e os valores de cada sociedade (Sarmiento; Pinto, 1997). As experiências de uma criança negra de cinco anos em uma comunidade marginalizada brasileira diferem significativamente daquelas vividas por uma criança da mesma faixa etária em um grande centro urbano, por exemplo. Essa diversidade se expressa nas formas de brincar, nos modos de se relacionar com os adultos, na organização dos tempos e espaços da vida cotidiana e nas expectativas sociais sobre o que é “ser criança”.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, é fundamental reconhecer que cada grupo de crianças produz sua própria cultura, marcada por relações com os pares, experiências locais e negociações com os discursos institucionais. Portanto, compreender a criança e o brincar em sua complexidade exige um olhar atento às diferenças geracionais, sociais, geográficas e simbólicas que atravessam as infâncias no mundo contemporâneo; o brincar é visto como parte da intervenção da criança na sociedade, e “a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade intrínseca da infância e muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo de crianças entre dois e sete anos” (Brandão, 2010, p. 21).

4.1 A VOZ DAS CRIANÇAS: SUAS RELAÇÕES COM O BRINCAR

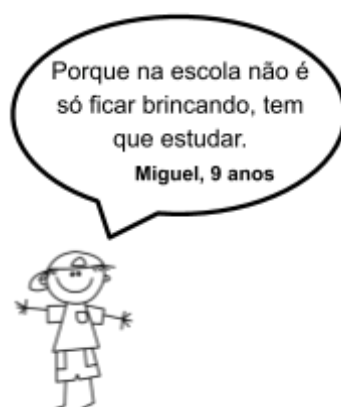
Partindo dos conceitos apresentados, nota-se que o brincar é trabalho e movimento realizado pelas crianças em suas diferentes vivências de infâncias, tendo impacto nos processos de desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, uma vez que, quando a

[...] criança brinca, ela armazena em sua memória, várias situações e experiências que mais tarde poderão ser colocadas em prática, por isso é muito importante que a diversidade e a complexidade das brincadeiras se elevem gradativamente, para que o aprendizado seja constantemente construído e reconstruído (Pereira; de Souza Silva, 2021, p. 117).

A compreensão sobre o brincar e seus desdobramentos foi construída com o grupo focal realizado para essa pesquisa, a partir dos questionamentos: “O que vocês acham que é brincar?”; “Como vocês acham que é ‘brincar’ dentro da escola? É diferente de brincar fora dela?”; “Por que vocês acham que é importante brincar?”; “Qual foi a última brincadeira que vocês inventaram ou participaram? Como foi?”; “Como vocês se sentem quando têm tempo para brincar na escola?”. O ponto de partida para a realização do primeiro encontro teve o objetivo de compreender como as crianças associavam o brincar ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal e suas próprias experiências. A partir do diálogo apresentado no decorrer deste texto, deu-se embasamento às narrativas das crianças participantes da pesquisa.

Na relação entre o brincar, o espaço e os pares, as crianças criam oportunidades para novas conexões, facilitando a aprendizagem de novos conceitos e regras, partindo de jogos simbólicos, nos quais “[...] as crianças afetam e são

afetadas pela sociedade” (Corsaro, 2011, p. 16). A partir das falas, gestos e expressões é possível perceber a leitura de mundo feita por um determinado sujeito. Segundo Corsaro (2011), é por meio da interação com seus pares que a criança expressa sua representação interpretativa, construindo e compartilhando culturas infantis compostas por rotinas, valores, artefatos e preocupações que se mantêm e se renovam nas relações sociais do cotidiano escolar.



Ao afirmar que “não é só ficar brincando”, Miguel revela uma percepção já mediada por discursos adultos sobre o que é considerado trabalho sério na escola: o estudar. Isso indica que ele já aprendeu, ainda que de forma implícita, que o brincar está em um plano secundário, menos importante ou até mesmo contraposto ao aprender. As crianças absorvem as representações culturais dominantes sobre o papel da escola e o valor do brincar. De acordo com Corsaro (2011), são geralmente os familiares que decidem quando e em quais contextos sociais os filhos começarão a se inserir fora do ambiente familiar, como grupos de vizinhança, creches ou instituições de educação. Essas decisões, e até mesmo como essas crianças irão se portar nos ambientes, estão profundamente ligadas às condições culturais, aos valores e às práticas específicas de cada sociedade.

Pesquisadora: O que vocês acham que é brincar? O que vocês gostam de fazer no tempo livre de vocês, quando não têm aula?



As narrativas levantadas pelas crianças demonstram que há uma associação do brinquedo à ação de brincar. Para elas, em algum momento o objeto e ação se tornam intrínseco, limitando o ato de brincar a partir de um objeto, podendo suas capacidades imaginativas e empíricas de construir e criar suas próprias brincadeiras. Também permite identificar uma dicotomia ainda recorrente nas práticas escolares tradicionais: a separação entre brincar e estudar, como se fossem atividades excludentes e hierarquizadas. Essa visão reducionista considera o brincar como uma ação meramente recreativa, desvinculada dos processos formais de aprendizagem, e associa o estudar a atividades sistematizadas, conteudistas e predominantemente verbais.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ao reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, propõe uma ressignificação do currículo escolar, ao ampliar a noção de aprendizagem para além da dimensão cognitiva e incluir as dimensões sensível, expressiva, corporal e relacional, todas intrinsecamente presentes nas brincadeiras. Mesmo que essa ênfase ainda seja dada prioritariamente à etapa da Educação Infantil, o brincar é provocativo e potente também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois mobiliza saberes

múltiplos, favorece a autoria infantil e contribui para a construção de vínculos afetivos e sociais. Quando a escola reconhece o brincar como direito e linguagem da criança, passa a valorizar os modos próprios de ser e estar no mundo da infância, promovendo uma aprendizagem mais significativa, integrada e respeitosa às culturas infantis. Nesse sentido, incorporar o brincar como prática pedagógica contínua é fundamental para superar a lógica escolar, que fragmenta o conhecimento e silencia a expressividade e a criatividade das crianças.

Pesquisadora: E vocês acham importante ter brinquedos para brincar na escola?

Crianças: Não...



De acordo com Friedmann (2020), o ato de brincar permite às crianças expressarem seus conhecimentos, interagir com os outros e com o ambiente, atuar no mundo e construir cultura. Por meio das brincadeiras, sejam elas tradicionais, reinventadas ou criadas, as crianças vivenciam experiências em tempos e espaços próprios, que ultrapassam os limites físicos e cronológicos.

Por vezes, nas escolas, o brincar é condicionado a uma organização que prioriza tempos e espaços previamente definidos pelos adultos, limitando a ludicidade a curtos momentos pré-definidos. Percebe-se uma valorização do brincar de forma subordinada às práticas consideradas pedagógicas. Tais concepções resultam na fragmentação da jornada escolar e restringem o brincar a uma função secundária, muitas vezes compreendida como pausa ou recompensa.



Mesmo reconhecendo o potencial das brincadeiras para a aprendizagem, as crianças tendem a associar o aprender às atividades formais e dirigidas, o que revela a internalização de um modelo pedagógico centrado na transmissão de conteúdos e na condução do processo educativo por parte do adulto. As crianças não compreendem os campos pedagógicos desenvolvidos ao brincarem, e nesse contexto o papel do professor torna-se fundamental, na intencionalidade e propostas que envolvam o brincar como direito e parte do processo de ensino-aprendizagem.

É no brincar que a criança mostra sua capacidade de dimensionar o conhecimento e as experiências vividas, onde ela é capaz de externar e transformar essas experiências em um novo aprendizado, demonstrando sua interpretação de realidade do mundo imaginário, pois, através da brincadeira, a criança comunica-se com o mundo e se expressa, estimulando cada vez mais sua criatividade (Pereira; de Souza Silva, 2021, p. 123).

Outra reflexão, empreendida por Friedmann (2020), é de que o brincar pode ser compreendido como uma linguagem essencial à infância, por meio da qual as crianças expressam livremente seus potenciais, desejos e subjetividades. Trata-se de uma prática ancestral e universal, presente em diferentes tempos históricos e culturais, embora suas formas, materiais, espaços e os próprios sujeitos brincantes tenham se transformado ao longo do tempo. Ao serem questionadas sobre a importância de brincar, as crianças inicialmente respondem de forma neutra ou com pouco entusiasmo.

Pesquisadora: E vocês acham importante brincar?
Crianças: Não...



Essas narrativas revelam o quanto a lógica adultocêntrica está introjetada nas compreensões infantis, desvalorizando o brincar como atividade significativa e priorizando funções produtivas associadas ao universo adulto. Ao observar tal narrativa, durante o grupo focal, percebe-se uma dissonância entre esse entendimento teórico e a percepção segundo a qual as crianças constroem sobre o brincar no contexto escolar. Para Sarmiento (2005, p. 151), o fator adultocentrismo se torna o

[...] cúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de ser criança e como problema crônico nas pesquisas sobre as crianças, uma vez que eu reabilitar na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individualistas e etnocentristas impede o questionamento das categorias mentais utilizadas e das condições históricas sociais que estiveram na base da sua produção, dificulta o seu reconhecimento como atores que tem uma vida cotidiana intensa, no quadro do qual se produzem como seres sociais a partir do que é pressuposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças (Sarmiento, 2005, p. 151).

Essa narrativa emergente no diálogo com as crianças é extremamente reveladora, pois mostra que, mesmo sendo sujeitos atravessados pelo desejo de brincar e pela potência criadora que o brincar mobiliza, muitas crianças já associam valor ao que é útil sob a ótica da produtividade. Como aponta Friedmann (2020), o brincar é uma forma legítima de expressão e de comunicação das infâncias, negá-lo é silenciar modos próprios de ser, agir e aprender. As falas das crianças não revelam uma rejeição genuína ao brincar, mas refletem influências de discursos escolares e sociais que acabam ensinando que brincar é menos importante do que estudar, contribuindo para que o lúdico seja visto como algo secundário no ambiente escolar.

Esse tensionamento entre teoria e prática evidencia a urgência de repensar o papel da escola na legitimação do brincar como direito e como linguagem da infância. Para que as crianças não apenas brinquem, mas reconheçam o brincar como parte

constituente de suas vidas e de seus processos de aprendizagem, é fundamental que a escola se reconstrua como espaço de escuta, de valorização das culturas infantis e de ampliação das experiências expressivas, criativas e significativas.

Assim, compreender o brincar como linguagem, expressão e direito implica reconhecer as crianças como produtoras de cultura, como sujeitos que aprendem e ensinam, que questionam e criam. O que elas nos disseram neste estudo é, acima de tudo, um convite para que a escola se reinvente: que se torne um espaço mais sensível aos seus tempos e modos, mais aberto à escuta, à autoria e à ludicidade.

4.2 A VOZ DAS CRIANÇAS: O BRINCAR NO AMBIENTE DA ESCOLA

A entrada da criança no espaço escolar representa, muitas vezes, um deslocamento simbólico de suas experiências mais espontâneas, lúdicas e afetivas para um ambiente regulado por normas, horários e expectativas de desempenho. Ao adentrar o espaço escolar, a criança não deixa de ser criança, mas, muitas vezes, o que lhe é oferecido é um ambiente formatado sob uma lógica adultocêntrica, centrada na organização, no controle do tempo e na preparação para o “futuro”. Como destaca Friedmann (2020), o adultocentrismo manifesta-se nas decisões que os adultos tomam por e para as crianças, frequentemente sem escutá-las ou levá-las em consideração como sujeitos sociais plenos.

Essa postura, que parece estar enraizada na cultura escolar, delimita o brincar a momentos residuais, como o recreio ou breves momentos de chegada ou saída, e o posiciona como atividade secundária, desvinculada dos processos formais de aprendizagem. Durante o grupo focal, as crianças relataram com clareza essa delimitação. Ao serem questionadas sobre quando brincam na escola

Pesquisadora: Me contem um pouco sobre qual o momento que vocês brincam na escola?



Pesquisadora: E vocês acham que é bastante ou pouco tempo para brincar?



Apesar de algumas crianças afirmarem que “é suficiente”, essa fala deve ser lida com atenção: ela reflete uma adaptação ao tempo escolar cronometrado, não necessariamente um contentamento real com a ausência do brincar. Essa adaptação, muitas vezes, está ligada à internalização de discursos institucionais que ensinam, sutilmente, que brincar é menos importante do que estudar, como já sugeria Miguel ao afirmar: *“Na escola não é só ficar brincando, tem que estudar”*.

Ao pensarmos o brincar na escola, somos levados a confrontar uma contradição estrutural: a escola se define como um espaço de formação integral, mas frequentemente negligencia justamente aquilo que é constitutivo da infância. Nesse cenário, o brincar é despotencializado, não por falta de brinquedos, mas por falta de sentido. Como destaca Friedmann (2020, p. 42), escutar verdadeiramente as crianças exige um gesto de descentralização do adulto, “ao escutar crianças, o grande desafio é desapegar de nossas crianças e convicções, no que diz respeito a como deveria ser e/ou agir uma criança”. Isso não significa ausência de mediação, mas sim reconhecer

que aprender não se dá apenas por transmissão, mas também pelo encontro, pela experiência, pelo imprevisto e pela invenção, dimensões todas presentes no brincar.

Não significa que, pelo fato de eles darem espaços de expressão para as crianças, autonomia nas escolhas em diferentes momentos, tempos de respiro, os adultos deixarão de acompanhar os movimentos e processos das crianças. Ao contrário, entender a importância de equilibrar propostas de atividades livres – oportunidades de conhecer e observar as crianças – e propostas dirigidas – tempos de orientar, educar e ensinar – não só faz com que elas se expressem em suas singularidades, como também auxilia os adultos a repensarem suas propostas de forma mais acertada, atendendo as necessidades e interesses pontuais daquelas crianças (Friedmann, 2020, p. 43-44).

Outro aspecto que emerge das narrativas é o quanto o brincar escolar está dissociado da experiência vivida fora da escola. As crianças relatam que, dentro do ambiente institucional, o brincar é mais contido.

Pesquisadora: E vocês acham que é o suficiente?

Crianças: sim...



Essa separação não é apenas simbólica, mas também afetiva: brinca-se menos, com menos liberdade, com menos tempo e com menos voz. A escola, nesse sentido, ainda opera sob um paradigma disciplinador que organiza a infância em função de um futuro produtivo, esquecendo-se de que o presente também é tempo de vida plena. Contudo, o dado mais potente está no modo como as crianças resistem e ressignificam esse cenário: quando transformam um galho em brinquedo, quando improvisam com tampinhas ou quando brincam de professor e diretora em jogos simbólicos. Isso reforça que, mesmo em contextos limitados, as infâncias produzem espaços de ludicidade e autonomia.

Dessa forma, refletir sobre o brincar no ambiente escolar não é apenas reivindicar mais tempo ou brinquedos, mas repensar as relações entre crianças e adultos, entre tempos escolares e tempos da infância, entre ensinar e escutar. No

dizer de Friedmann (2020), o movimento de ampliar o olhar sobre as crianças exige romper com a visão limitada que as enquadra exclusivamente como filhos dentro do núcleo familiar ou como alunos inseridos em estruturas escolares. A infância, em sua pluralidade, expressa-se nos múltiplos espaços sociais que as crianças habitam: nas interações com seus pares, nos vínculos que estabelecem com diferentes adultos e nas experiências que vivenciam nos territórios por onde circulam.

O brincar não é um acréscimo ao currículo, mas uma forma legítima de existência e de produção de conhecimento. Ignorar essa dimensão é negar às crianças um direito e, mais do que isso, é limitar sua possibilidade de estar no mundo de maneira sensível, criativa e significativa. Embora a escola tenha, por princípio, a função de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes se apresenta como um ambiente que fragmenta tempos, limita possibilidades e reprime a espontaneidade infantil, nem sempre se constituindo como um espaço sensível às necessidades da infância. Ainda defendido por Friedmann (2020), o desafio que se coloca é o de repensar os projetos pedagógicos e reorganizar os tempos escolares de modo que contemplem as singularidades das crianças, abrindo espaço para que se expressem em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

4.3 A VOZ DAS CRIANÇAS: A LITERATURA COMO REFLEXÃO DAS INFÂNCIAS

A literatura infantil, ao ser inserida em contextos pedagógicos que escutam e valorizam as vozes das crianças, torna-se uma potente ferramenta de reflexão e expressão das infâncias. Durante a pesquisa realizada com crianças dos anos iniciais, dois livros foram utilizados como disparadores de conversa: *Roupa de Brincar*, de Eliandro Rocha, e *O Guardiã da Bola*, de Lucia Hiratsuka. Ambos permitiram que as crianças acessassem, por meio das narrativas, experiências simbólicas e afetivas que dialogavam com suas próprias vivências e visões sobre o brincar, os vínculos e os espaços escolares. Mais do que entretenimento, a literatura atuou como linguagem mediadora entre o vivido e o imaginado, permitindo às crianças elaborar seus sentimentos e perspectivas sobre si e sobre o mundo. Segundo Abramovich (1997, p. 17), quando

[...] as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

A leitura compartilhada desses livros criou um espaço de escuta sensível, no qual as crianças se sentiram autorizadas a narrar suas próprias experiências com o brincar. Elas não apenas interpretaram as histórias, mas também se identificaram com os personagens e situações, ressignificando suas próprias vivências escolares, como durante a leitura de *Roupa de Brincar*. Os relatos das crianças revelaram como o brincar não depende exclusivamente de objetos prontos ou brinquedos industrializados, mas se ancora na imaginação, na memória e no desejo. A personagem que brinca com as roupas da tia Lucia despertou nos sujeitos da pesquisa lembranças semelhantes:



Essas falas evidenciam como as crianças reinterpretem o mundo adulto por meio do brincar, apropriando-se de seus elementos de maneira criativa, simbólica e afetiva. Ao vestirem as roupas dos pais, imitarem profissões ou transformarem objetos cotidianos em acessórios de fantasia, elas revelam sua capacidade de produzir cultura a partir do que as cerca. Como aponta Friedmann (2020), os repertórios simbólicos infantis são construídos a partir das experiências vividas, sendo constantemente ressignificados no ato de brincar, muitas vezes de forma autônoma, inventiva e espontânea. Os espaços do cotidiano, como o quarto, o roupeiro ou a sala de estar, podem tornar-se cenários de criação e expressão emocional, convertidos em território lúdico. No entanto, ao serem convidadas a refletir sobre o brincar na escola, as

crianças relataram que esse potencial inventivo é frequentemente limitado ou condicionado:



O contraste entre o brincar dentro e fora da escola expõe a divisão imposta pelo espaço escolar, que tende a separar o tempo de aprender do tempo de brincar. Para Corsaro (2011), essa divisão é uma construção adultocêntrica que desconsidera o brincar como forma legítima de conhecimento e socialização. A escola, lugar essencial na socialização infantil, aparece nas falas das crianças como um espaço que reconhece o brincar apenas de forma residual, muitas vezes relegado ao tempo do recreio. Ao mesmo tempo, observa-se que essas próprias crianças naturalizam essa exclusão, priorizando o estudo como algo mais “sério” e “importante”. Tal percepção reforça o quanto a lógica escolar adultocêntrica molda os discursos infantis, como alerta Sarmiento (2005), ao destacar que a infância é atravessada por relações de poder que influenciam até mesmo a forma como as crianças compreendem sua própria condição de ser criança.

A literatura, ao trazer esse universo para dentro da escola, atua como “mediadora da escuta”. Em vez de perguntar diretamente o que as crianças sentem sobre brincar, os livros permitiram que elas se vissem representadas e passassem a narrar suas experiências com mais fluidez, sem a pressão de “dar uma resposta certa”. No encontro em que foi lido *O Guardiã da Bola*, as crianças se reconheceram nas tensões vividas por *Zinho*, o cuidar da bola como um pacto entre amigos, sob o medo de decepcionar, o esforço em preservar um objeto simbólico. A bola, mais que um brinquedo, tornou-se vínculo, responsabilidade, pertencimento.



Aqui, o brincar é atravessado por sentimentos complexos: culpa, alegria, ansiedade, pertencimento. Isso mostra que a brincadeira é também um espaço de elaboração de afetos, de construção ética e social, como propõem Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), ao reconhecerem que as crianças, ao brincar, negociam sentidos, criam regras e constroem pertencimentos. É nesse território simbólico que elas experimentam valores, exercitam a convivência e expressam aspectos profundos da sua subjetividade, muitas vezes não verbalizados diretamente, mas elaborados por meio da ação lúdica.

Nesse contexto, a literatura potencializa esses processos ao abrir espaço para que as crianças projetem e reorganizem suas experiências emocionais. As narrativas não apenas mobilizam lembranças e afetos, mas criam oportunidades para que as infâncias reflitam, de forma sensível, sobre seus vínculos, medos, desejos e modos de estar no mundo. Como observa Coelho (2001), as histórias têm a capacidade de aquietar, informar, socializar e educar, atuando como fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Mais do que transmitir conteúdos de maneira direta, as histórias tocam o universo interior infantil, promovendo escuta e reconhecimento, desde que o compromisso do adulto esteja centrado na potência da narrativa, e não na imposição de objetivos pedagógicos formais.

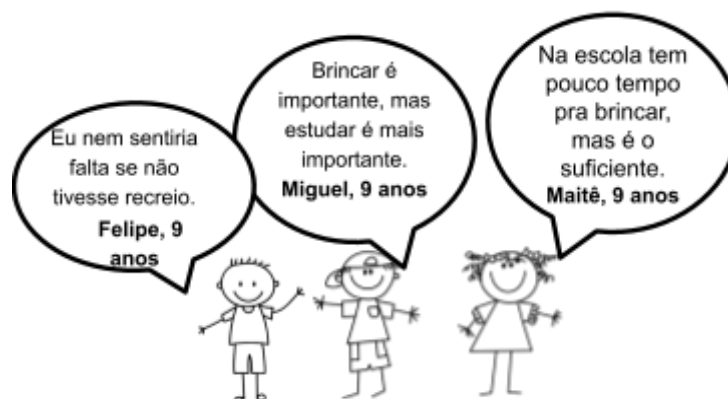
A partir disso, reforça-se o que defende Abramovich (1997), ao apontar que a escuta literária permite à criança entrar em contato com outras formas de ser, sentir e imaginar, sem que isso se traduza em uma aula. A literatura, assim, amplia o campo simbólico do brincar e torna-se também um espaço de produção de sentido, de escuta e de expressão das infâncias.

Ao fim dos encontros, as crianças demonstraram que o brincar poderia ser mais presente, mais valorizado e mais livre, desde que a escola esteja disposta a escutá-las verdadeiramente. A literatura, nesse contexto, mostrou-se uma ferramenta potente para acessar essa escuta, pois criou pontes entre o vivido e o simbólico, entre o individual e o coletivo, entre o lúdico e o político. Ao falar das histórias, as crianças falaram de si. Portanto, a literatura infantil, nesse processo, não foi apenas recurso pedagógico, mas também foi linguagem de escuta, canal de expressão e reflexo das infâncias reais, múltiplas, complexas e potentes. A partir dela, foi possível perceber que toda história contada pode abrir caminhos para que as crianças contem também as suas narrativas.

4.4 A VOZ DAS CRIANÇAS: O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar ainda é, em muitos contextos escolares, marginalizado ou tratado como uma atividade secundária, restrita ao tempo do recreio ou a momentos “livres”. Essa separação entre brincar e aprender revela uma concepção de ensino que entende o brincar como oposto à seriedade da aprendizagem.

Friedmann (2020) pondera, porém, que o brincar também é uma linguagem da infância, forma legítima de expressão, criação e de conhecimento. Esse cenário revela um distanciamento entre o que as crianças são e o que delas se espera, sujeitos em processo de formação, mas já submetidos a uma lógica adultocêntrica que valoriza a disciplina, o silêncio, o rendimento acadêmico e o cumprimento de tarefas. As falas das crianças participantes da pesquisa evidenciam essa naturalização da exclusão do brincar na escola:



Essas falas revelam uma tensão internalizada entre o direito de brincar e a lógica escolar que valoriza a produtividade, a concentração e o rendimento acadêmico como metas centrais da escolarização. Como aponta Brougère (2012), o brincar na escola tende a ser tolerado apenas como pausa, um respiro entre conteúdos, e não como linguagem ou meio de aprendizagem. Essa postura se sustenta na ideia equivocada de que a aprendizagem só acontece em atividades formais e direcionadas. No entanto, para o autor, é preciso romper com essa separação artificial. Aprender, segundo ele, não é uma experiência isolada, “que permite entrar nos mundos sociais e dominar os códigos. E isso é verdade para a família, para o mundo cotidiano, para a escola e para o mundo científico” (Brougère, 2012, página eletrônica).

Nesse sentido, defendo que o brincar deveria estar mais presente nos ambientes dos anos iniciais, não como exceção, mas como parte do cotidiano escolar, como um caminho legítimo para a aprendizagem. Corsaro (2011) reflete que as crianças aprendem enquanto brincam, e não apenas “sobre brincadeiras”, mas também sobre si, sobre os outros, sobre regras, espaços, tempos, conflitos, afetos e convivência. Durante os encontros realizados com as crianças, ao longo da pesquisa, ficou evidente que elas compreendem intuitivamente essa potência do brincar. Quando perguntadas se aprendem brincando, responderam prontamente:



Embora ainda associem o “aprender de verdade” às tarefas escolares tradicionais, essas falas mostram brechas pelas quais se pode reconfigurar o processo pedagógico, abrindo espaço para práticas mais lúdicas, sensíveis e conectadas à infância. Contudo, é justamente esse paradigma que precisa ser superado. Aprender, como afirma Brougère (2012), não é uma experiência extraordinária, separada da vida, mas um processo contínuo que se dá no cotidiano das interações, das descobertas e das trocas:

O que é aprender? Trata-se de uma atividade que supõe dispositivos específicos ou de uma dimensão potencial de todas as atividades? Eu me coloco ao lado da segunda opção, ao ver a aprendizagem não como algo excepcional, diferente, mas como uma coisa cotidiana [...] (Brougère, 2012, página eletrônica).

Por isso, defender o brincar na escola não é defender a ausência do professor ou a desorganização do trabalho pedagógico, mas, sim, assumir que as práticas educativas podem ser mais coerentes com o modo como as crianças aprendem. Como afirma Friedmann (2020), a defesa do protagonismo infantil não elimina o papel dos adultos, ao contrário, reconhece que eles são mediadores essenciais entre o mundo da infância e o universo escolar. Cabe ao professor escutar, propor, observar, organizar tempos e espaços que favoreçam o brincar como prática educativa. A brincadeira, nesse contexto, deixa de ser uma concessão e se torna um recurso potente de desenvolvimento e aprendizagem. Como sintetiza a autora:

A brincadeira é uma atividade que deve ser explorada em sala de aula e demais espaços, auxiliando a criança em seu processo de desenvolvimento. Sendo também um recurso que pode contribuir na aprendizagem, explorando esse prazer que as crianças têm durante o ato de brincar, para chamar a atenção e tornar as aulas mais interessantes (Friedmann, 2020, p. 32).

Esse entendimento foi reforçado nos próprios deslocamentos que as crianças demonstraram nos encontros: “A gente pode brincar com tampinha, galho, pano... não precisa de brinquedo”, reconheceu Lara, e “A menina do livro usou tinta e fez roupas novas. A gente pode usar a imaginação”, disse Eduardo. As narrativas das crianças mostram que, quando escutadas e envolvidas em propostas significativas, as crianças são capazes de reimaginar o espaço escolar, e assim reverter a lógica que restringe o brincar ao recreio. A literatura, nesse processo, foi fundamental, ao criar pontes entre o lúdico e o simbólico, entre a experiência individual e a reflexão coletiva.

No entanto, vale lembrar que, como afirma Brougère (2012), uma ação se torna cotidiana quando não é mais notada, quando se integra de forma orgânica à vida, enquanto o brincar na escola tende a ser tolerado apenas como pausa, não como linguagem ou forma de aprender. Segundo o autor, o brincar

[...] permite entrar nos mundos sociais e dominar os códigos. E isso é verdade para a família, para o mundo cotidiano, para a escola e para o mundo científico. É preciso, portanto, romper com a ideia de que a aprendizagem só poderia se referir a uma atividade em separado, como se fosse um desvio. A escola é um mundo social entre outros, que desenvolve práticas específicas. Algumas delas só têm sentido no interior de seus muros, mas outras podem permitir que se desenvolvam novas práticas em outras esferas (Brougère, 2012, página eletrônica).

Dessa forma, defendendo que o brincar deixe de ser uma exceção e se torne parte natural do dia a dia escolar, não como atividade isolada ou do tempo ocioso, mas como estrutura pedagógica capaz de contemplar e acolher as múltiplas infâncias presentes na escola. Ao compreender o brincar como forma de aprender, como linguagem da infância e como instrumento de construção cultural, é possível construir uma escola mais humana, sensível e comprometida com o direito das crianças de serem plenamente crianças, inclusive enquanto aprendem. É neste horizonte que desejo pensar o brincar na escola, não como atividade isolada, nem como momento de “recompensa”, mas como parte estruturante do cotidiano pedagógico, capaz de contemplar e acolher as múltiplas infâncias presentes no âmbito escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu do desejo de escutar as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e compreender onde o brincar se localiza em seus cotidianos

escolares. A partir da pergunta, “onde fica o brincar no cotidiano das crianças dos Anos Iniciais?”, buscou-se não apenas uma resposta objetiva, mas uma escuta sensível, capaz de acessar dimensões sociais, emocionais e simbólicas da infância. A pesquisa revelou que, para estas crianças, o brincar ocupa um espaço limitado, muitas vezes restrito ao tempo do recreio ou às margens da rotina escolar.

Ao dar voz a estas crianças, a investigação também alcançou um segundo objetivo central: compreender como elas se percebem enquanto sujeitos infantis. As narrativas coletadas demonstraram que as crianças não são apenas receptoras passivas do mundo escolar, mas analisam, criticam, questionam e (re)criam sentidos sobre suas experiências. Portanto, esta pesquisa reafirma que o brincar não está apenas no recreio, nem pode ser tratado como recompensa ou distração. Ele está na escuta, na invenção, na literatura, nos desejos e nas ações das crianças, e, sobretudo, está naquilo que elas reivindicam, mesmo quando não dizem diretamente: uma escola onde possam ser, sentir, imaginar e construir conhecimentos a partir daquilo que são – crianças.

Com base nas contribuições de autores como Sarmiento, Corsaro, Friedmann e Brougère, defendo que o brincar não deve ser visto como uma atividade à parte no processo educativo, mas como uma linguagem da infância, uma forma legítima de aprender, de se relacionar e de produzir conhecimento. O brincar ensina, comunica, questiona, organiza experiências e sustenta a construção subjetiva e social das crianças. Negar-lhe espaço na escola é negar a própria essência da infância.

Faz-se urgente e necessário, nesse sentido, repensar os currículos e as práticas pedagógicas dos Anos Iniciais à luz de uma educação que contemple as infâncias em sua pluralidade. É preciso que o brincar se inscreva no cotidiano escolar não como exceção ou recompensa, mas como parte constitutiva da jornada de aprender. Assim, finalizo este trabalho reafirmando meu compromisso como futura professora e pesquisadora: contribuir para a construção de uma escola mais sensível, que reconheça o valor das infâncias, que promova o protagonismo infantil e que compreenda o brincar como caminho possível, potente e necessário para aprender a ser, conviver, conhecer e transformar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BwllJRnCJi0hMmg2SjVRdHhHY3c/view?resourcekey=0-45QjAzN7jo1LElgpw8P9xw>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. **A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. A aprendizagem no cotidiano. **Nova escola**, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/541/a-aprendizagem-no-cotidiano>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Fernanda. Souza. **Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola no campo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/29417>. Acesso em: 05 out. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Scritta, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HIRATSUKA, Lúcia. **O guardião da bola**. São Paulo: Moderna, 2015.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e a infância nos documentos da ONU**: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'. 2008. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/919a2552-b74e-4e01-8fef-1118a92175ff>. Acesso em: 05 out. 2024.

PEREIRA, Danilo Cesar; DE SOUZA SILVA, Daniel. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 21, n. 1, 2021. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/7357>. Acesso em: 19 maio 2025.

ROCHA, Eliandro. **Roupa de Brincar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/>. Acesso em: 19 maio 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em: 22 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mente na Sociedade**: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Júlio Xandro Heck, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), autorizo a realização da pesquisa intitulada “CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, a ser conduzida pela(s) pesquisador(as) abaixo relacionadas.

Fui informado pela responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos, e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Serão, ainda, observadas na íntegra as disposições constantes na Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018, no tocante a preservação da confidencialidade de todas as informações pessoais coletadas, que serão utilizadas unicamente para atender à finalidade específica da pesquisa, sendo realizada, sempre que possível, a anonimização de eventuais dados pessoais sensíveis. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição Proponente/participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Serão disponibilizados, à pesquisadora, apenas espaço físico e 6 estudantes.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 ou 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Cargo que ocupa na instituição

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000
Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: _____

Telefone para contato: _____

E-mail para contato: _____

Demais pesquisadores:

Nome: _____

Telefone para contato: _____

E-mail para contato: _____

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU
RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Senhor(a):

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Este projeto está vinculado ao Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves. Nessa pesquisa pretendemos conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis.

A pesquisa será realizada no município de Bento Gonçalves e terá a duração de três encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada, utilizando como metodologia a realização de um grupo focal. Para a produção de dados será utilizado o registro escrito da pesquisadora, áudios e gravação de vídeo. A sua participação será gravada e filmada apenas para uso na pesquisa, para garantir a integridade e autenticidade das falas das crianças, isto é, todos os encontros serão gravados em vídeo e áudio. Essas gravações servirão como material de análise, permitindo a transcrição e avaliação detalhada das interações e narrativas construídas pelas crianças. O uso de vídeo também possibilita captar as expressões faciais e linguagem corporal, elementos importantes para a compreensão integral das percepções infantis sobre a temática em estudo.

A sua participação na pesquisa pode ter alguns riscos, como as crianças podem não se sentir confortáveis ou motivadas a participar, o que pode levar a respostas superficiais ou falta de interação no grupo, podendo ser evitado com um ambiente acolhedor e descontraído, explicando-lhe o propósito da pesquisa de forma lúdica e acessível e em respeito ao ritmo de cada criança, sem pressioná-las, encorajando a expressão livre. A duração ou o formato das atividades pode gerar cansaço, perda de interesse ou irritabilidade nas crianças, de modo que planejaremos encontros dinâmicos, que respeitem o tempo de atenção da faixa etária. Ao observar sinais de

cansaço ou desinteresse, se necessário adaptaremos o ritmo ou encerraremos a atividade. Caso seja necessário, você poderá ser encaminhado para a direção da Instituição do pesquisador para relatar seu desconforto, ou à direção da escola lócus da pesquisa, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo.

A participação na pesquisa poderá não ter benefício direto, mas possibilitará aprofundar o olhar da criança sobre seu papel no contexto em que vive, com o objetivo de conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis, por isso a importância da sua participação.

Ao participar desta pesquisa, saiba que você tem direito a:

- retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo ao seu representado;
- não ser identificado, logo, as informações relacionadas à privacidade são confidenciais;
- ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa;
- não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à participação neste estudo;
- caso tenha despesas (e de seu acompanhante, se aplicável) relacionadas à participação na pesquisa, terá direito a compensação material das mesmas;
- se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;
- saber que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa.

=====
 Concordo em autorizar a participação do meu representado na pesquisa intitulada: "CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL".

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do(a)
participante

Nome e Assinatura da
pesquisadora

Contato da pesquisadora:

Nome: Ana Lúcia Paula da Conceição

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
– campus Bento Gonçalves – Telefone: 55-996324714 – e-mail:
ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O assentimento livre e esclarecido é a anuência do participante da pesquisa, seja criança, adolescente ou indivíduos adultos, que estejam impedidos de forma temporária ou não, de consentir. Esse assentimento deve acontecer, na medida da compreensão e de acordo com as singularidades desse participante da pesquisa, após ter sido feito o esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável (ver as orientações sobre o TCLE PAIS.pdf).

A redação do TALE deve ser adequada às características do participante e às condições da pesquisa. Em geral, considera-se a necessidade de assentimento para crianças, na faixa etária de 7 a 11 anos, e para adolescentes, de 12 a 17 anos. É importante adequar a linguagem para o adequado entendimento dessas faixas etárias. Caso sejam utilizadas outras formas de registro de consentimento livre e esclarecido, que não seja a forma escrita, como o registro sonoro, imagético, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, o pesquisador deverá apresentar e justificar o caso ao CEP. As orientações aqui trazidas devem ser ajustadas de acordo a cada projeto de pesquisa. O texto apresentado a seguir é, portanto, apenas uma orientação para os pesquisadores.

Mais orientações: consultar a Resolução CNS n. 466 de 2012 e Resolução CNS n. 510 de 2016.

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Seus pais/responsáveis concordaram com a sua participação. Se você quiser participar, vamos te explicar como será essa pesquisa. Se você não quiser participar, não tem problema, não vai ter nenhum prejuízo para você ou para os seus pais.

Este projeto está vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso, da instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. Nessa pesquisa pretendemos conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis.

A pesquisa será realizada na EMEF Aurélio Frare, no município de Bento Gonçalves, e deverá durar em torno de três encontros de uma hora e meia através de um grupo

focal. Para a coleta de dados será utilizado o registro escrito da pesquisadora, áudios e gravação de vídeo. A sua participação será gravada e filmada, apenas para uso na pesquisa, para garantir a integridade e autenticidade das falas das crianças, logo, todos os encontros serão gravados em vídeo e áudio. Essas gravações servirão como material de análise, permitindo a transcrição e avaliação detalhada das interações e narrativas construídas pelas crianças. O uso de vídeo também possibilita captar as expressões faciais e linguagem corporal, elementos importantes para a compreensão integral das percepções infantis sobre a temática em estudo.

A participação é voluntária e respeitará seu tempo, interesse e conforto. É possível que, em alguns momentos, você não se sinta à vontade ou motivado(a) para contribuir, o que pode impactar sua interação com o grupo. Para evitar esse desconforto, serão adotadas estratégias que tornem o ambiente acolhedor e descontraído, garantindo que a explicação sobre a pesquisa ocorra de forma acessível e lúdica, respeitando seu ritmo e incentivando sua livre expressão. Além disso, a duração ou o formato das atividades podem gerar cansaço, desinteresse ou irritabilidade. Para minimizar esses efeitos, os encontros serão planejados de maneira dinâmica e compatível com a faixa etária dos participantes. Durante a pesquisa, sinais de fadiga ou desmotivação serão observados, e, se necessário, o ritmo das atividades será ajustado ou a sessão será encerrada antecipadamente. Caso sinta qualquer desconforto ou deseje relatar alguma preocupação, você poderá comunicar à pesquisadora responsável ou à direção da instituição onde a pesquisa está sendo realizada. Além disso, quaisquer dúvidas ou questionamentos poderão ser esclarecidos diretamente com a pesquisadora a qualquer momento. Reforçamos que sua participação é essencial para este estudo, mas totalmente opcional. Você poderá decidir se deseja ou não participar, sem qualquer prejuízo.

Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com a pesquisadora responsável pelo estudo. A sua participação na pesquisa poderá ter benefício direto, como aprofundar o olhar da criança sobre seu papel no contexto em que vive, com o objetivo de conhecer e descrever as narrativas das crianças dos Anos Iniciais e como elas se percebem enquanto sujeitos infantis, por isso a importância da sua participação.

As informações e os dados que você informar para esta pesquisa serão mantidos confidenciais, logo, não haverá nenhuma identificação sua ou de sua família. O/A

pesquisador(a) se responsabiliza pelos cuidados em preservar a sua identidade e os seus dados.

Os resultados da pesquisa vão ser utilizados para a construção do trabalho de conclusão de curso.

=====

Concordo em participar da pesquisa intitulada: “CADÊ O BRINCAR? NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento.

Local, ____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Contato da pesquisadora:

Nome: Ana Lúcia Paula da Conceição

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Bento Gonçalves – Telefone: 55-996324714 – e-mail: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340