

Brincar na Escola: como o direito à brincadeira está presente em documentos de orientação curricular para o primeiro ano do ensino fundamental?

Samara Silva Vasconcelos¹
Catarina Carneiro Gonçalves²

RESUMO: O presente artigo analisa o tratamento dado ao direito à brincadeira pelos documentos curriculares do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco na BNCC e no Currículo de Pernambuco. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, utilizando a análise documental para investigar a presença/ausência da brincadeira nos documentos curriculares, identificando se o tratamento dado ao brincar é tomado como contexto lúdico ou como pretexto para ensinar conteúdos conceituais e tradicionais do currículo. Os resultados indicam que, embora haja menções à brincadeira, sua presença ainda é restrita a algumas áreas específicas, como Arte e Educação Física, sendo, frequentemente, utilizada como pretexto para alcançar objetivos pedagógicos mais conceituais. O estudo discute, ainda, a importância de reconhecer o brincar como direito, considerando as desigualdades sociais que limitam o acesso das crianças a experiências lúdicas fora da escola no 1º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Brincadeira; Infância; Primeiro Ano do Ensino Fundamental; Currículo de Pernambuco; Base Nacional Comum Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se discute sobre uma suposta “perda da infância” que crianças contemporâneas têm vivenciado. É possível observar que, com a inserção da tecnologia na vida cotidiana, sobretudo com a ampliação e diversificação de seus usos e, ainda, a excessiva exposição infantil às telas, é comum que crianças, cada vez menores, façam da relação com as tecnologias boa parte de suas experiências de entretenimento e lazer. Certamente, reconhecendo que as infâncias são plurais e, historicamente situadas, devemos reconhecer que as experiências das crianças na atualidade pouquíssimo se assemelha às memórias brincantes experimentadas em outrora nos espaços naturais.

¹ Concluinte 2025.2 do Curso de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE - samara.vasconcelos@ufpe.br;

² Professora Adjunta do Departamento de Estudo e Currículo (DEC) - Centro de Educação - UFPE - catarina.goncalves@ufpe.br (Orientadora).

Na atualidade há várias experiências que impedem o livre brincar e elas não decorrem, apenas, dos usos das tecnologias. Em outras situações, a brincadeira perde espaço para o trabalho infantil, ou se compromete por questões relacionadas à violência social que acomete, principalmente, os bairros periféricos e, ainda, a falta de espaços de lazer como praças e parques que vulnerabilizam, sobretudo, as crianças de baixa renda.

Apesar dos enormes desafios na garantia do direito à brincadeira pelas crianças, sabemos que, historicamente, ela é reconhecida como uma atividade essencial e “inerente” à infância. Segundo Siaulys (2005), isso decorre do fato da brincadeira permitir que a criança descobre a si mesma, apreender a realidade e explore a criatividade.

Na contemporaneidade é consenso, tanto em textos científicos como em legislações para infância, que a brincadeira é direito da criança e relevante ao pleno desenvolvimento infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, traz em seu Art.16 que a criança e o adolescente têm direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990). Desta legislação, pioneira na garantia dos direitos das crianças, derivam-se outras que caminham na mesma direção.

No campo educativo e social encontramos variadas leis tratando da relevância do brincar como atividade principal das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) explicitam os princípios e fundamentos para primeira etapa da educação básica, elegendo a brincadeira como eixo estruturante do currículo. O Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), elege a brincadeira como área prioritária entre as políticas para primeira infância. Ainda, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) traz a discussão sobre a brincadeira como um direito de aprendizagem na infância, o que é ampliado pela Lei nº 14.826 (Brasil, 2024), assegurando o direito à brincadeira em todos os espaços além da escola.

Essas legislações reconhecem a importância da brincadeira na infância já evidenciada por estudos clássicos do desenvolvimento infantil. Entre eles, podemos citar os trabalhos de Vygotsky (1991), cuja abordagem teórica discute a brincadeira como um aspecto central para o desenvolvimento da criança. Em âmbito nacional contamos com as pesquisas de diversos autores dos campos psicológicos e educacionais, entre os quais podemos referenciar Kishimoto (2011). Esta pesquisadora tem ampla produção acadêmica em torno da brincadeira, destacando que o brincar é uma ferramenta fundamental para o pleno desenvolvimento, favorecendo aprendizagens diversificadas, o fortalecimento da autonomia e a construção de uma identidade saudável.

Embora existam documentos oficiais que regulamentem, reconheçam e explicitem a brincadeira como um aspecto essencial ao longo da infância e, ainda, um

vasto aparato teórico evidenciando a importância do brincar, ainda não tem sido garantida a ampla vivência lúdica na escola, respeitando o direito das crianças. Assim, nesse cenário atual marcado por tantos elementos que dificultam o livre brincar, surge uma questão relevante: como as escolas têm se posicionado diante dessas ressignificações das infâncias, garantindo o direito à brincadeira?

Fazemos essa indagação por reconhecermos que apesar das instituições educacionais terem passado por mudanças ao longo da história e incorporado novas concepções sobre o desenvolvimento infantil, ainda há desafios significativos no reconhecimento do brincar como uma dimensão central às infâncias. Com isso, originou-se a pergunta desta pesquisa: “de que forma a brincadeira é contemplada nos documentos oficiais que regulam o currículo das crianças do primeiro ano do ensino fundamental?” Fizemos tal indagação por acreditarmos que a legislação educacional precisa estar atenta às necessidades das infâncias, resguardando a brincadeira como eixo central.

Da nossa questão, então, delimitamos como objetivo geral “analisar a presença/ausência da brincadeira como parte da orientação curricular nacional e estadual das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF)”. Reconhecendo que este objetivo mais amplo convoca a definição de outros específicos, delimitamos: (1) -analisar a presença/ausência da brincadeira como parte da discussão curricular das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental presente na Base Nacional Comum Curricular. (2) - analisar a presença/ausência da brincadeira como parte do currículo das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental presente no Currículo de Pernambuco; (3) - conhecer as propostas de brincadeiras presentes nos documentos oficiais curriculares do primeiro do Ensino Fundamental.

Para alcançar nossos objetivos estabelecemos como método a pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, tendo a BNCC e o Currículo de Pernambuco como documentos sobre os quais realizamos a nossa análise. A seguir, apresentaremos nosso referencial teórico, discorrendo sobre a infância, a brincadeira e, ainda, a presença do brincar na escola como direito das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

2. 1. As infâncias e a brincadeira

Ao analisar a história das infâncias e a sua relação com a brincadeira, é possível compreender que essa questão assumiu diversas formas, sendo vista de diferentes

perspectivas ao longo da história. A ideia de criança enquanto um ser frágil e passivo, que precisa de supervisão a todo tempo, bem como a concepção de um ideal de infância, amplamente difundida, que concebe tal etapa como um período vivido por todas as crianças do mundo de modo similar, com a presença de privilégios e cuidados específicos. Todas essas perspectivas se configuraram como construções sociais, muitas vezes refletindo apenas um modelo específico de infância e de dinâmica social.

Diante da polissemia que se encontra a respeito dos conceitos de criança e infância é importante defini-los, tomando como referência, a literatura de diversos campos, tais como a sociologia, antropologia etc. Sobre as crianças, Corsaro (2011) as define como agentes sociais, ativos e criativos, que, na relação entre pares produz uma forma cultura, tomando como referência, também, as sociedades adultas. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 15) toma a infância como categoria em constante transformação, afirmando que:

para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.

Ao conceber as infâncias como formas estruturais de um grupo específico em uma determinada sociedade, Corsaro (2011) chama atenção para a necessidade de considerar a influência que outros aspectos estruturais possuem nas experiências das crianças, colocando a lupa sobre a classe social, o gênero, a etnia e outras dimensões que impactam à natureza infantil, incluindo as vivências relacionadas às brincadeiras.

Assim, para Sarmento (2008), os estudos sobre as infâncias precisam considerar dois aspectos fundamentais: 1) as crianças como atores sociais, nos seus mundos e modos de vida; 2) a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A partir destes aspectos, o autor salienta que não é possível compreender as infâncias de forma isolada, sem levar em consideração as categorias geracionais que acabam por produzir uma determinada desigualdade

deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. (Sarmento, 2008, p. 22).

Assim, ao considerar as infâncias como construções sociais influenciadas por diferentes fatores, torna-se essencial discutir sobre a importância da brincadeira nesses

múltiplos contextos, sobretudo na escola, espaço no qual os adultos participam ativamente da construção da cultura escolar.

Sobre a temática, Vygotsky (1995), traz que a interação da criança com o brinquedo vai muito mais além do que apenas uma relação de prazer, mas se configura enquanto uma necessidade, pois é através da brincadeira que a criança demonstra e amplia o seu estágio de desenvolvimento, bem como o seu processo de assimilação de papéis, normas e costumes socialmente estabelecidos, experienciando, através de situações imaginárias, a ampliação da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Kishimoto (2010; 2011) é durante a brincadeira que a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas e da cultura. É dessa maneira que as crianças relacionam o brincar com a criação de suas próprias culturas da infância, desenvolvendo e se expressando através de diferentes linguagens e adquirindo diferentes habilidades. Nesse aspecto, a autora também argumenta que a brincadeira se manifesta de formas diversas em cada contexto social, refletindo tanto as possibilidades quanto às limitações que a sociedade impõe à infância. Dessa maneira, ao considerar a infância como uma construção social e, ainda, a brincadeira como um elemento central no processo de desenvolvimento da cultura infantil, defendemos que as oportunidades lúdicas oferecidas às crianças não são neutras, mas refletem os contextos sociais, econômicos e culturais em que elas estão inseridas, construindo experiências infantis.

Assim, como apontam Corsaro (2011), Sarmento (2008), Vygotsky (1995) e Kishimoto (2010; 2011), o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um meio fundamental de aprendizagem e socialização, através do qual as crianças interagem com o mundo, desenvolvem a imaginação e constroem significados sobre a realidade. Isso significa dizer, então, que a brincadeira produz uma forte influência na construção das identidades das crianças, sendo contextos nos quais elas interpretam o mundo e constroem representações sobre quem são. No entanto, é necessário reconhecer que a brincadeira nem sempre é reconhecida e assegurada como um direito essencial nos diferentes contextos de infância. Diante disso, refletiremos sobre o papel das instituições educativas e das políticas públicas na garantia do direito ao brincar das crianças.

2.2. Por que a brincadeira é importante na infância? Marcos Legais

Ao refletir sobre o papel da brincadeira e sua importância ao longo da infância, torna-se fundamental abordar brevemente sobre processo histórico e social de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Por muito tempo a criança foi tida,

apenas, como um adulto em miniatura, cuja contribuição para a sociedade ainda não era significativa o suficiente para ser valorizada. Sendo assim, a infância era concebida como um estágio de preparação para a vida adulta e produtiva, sem que nenhum tipo de especificidade fosse valorizada na educação das crianças.

A forte influência de correntes filosóficas e científicas, tais como as ideias de Rousseau e Forebel passaram a reconfigurar a compreensão que se tinha de infância, passando a conceber a criança como um sujeito que se desenvolve de forma autônoma, específica, lúdica e criativa. Estes novos ideais ampliaram a forma de educar meninos e meninas, prevendo que os objetivos da educação contemplassem dois aspectos fundamentais: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais (Brito; Cipriano; Carvalho, 2020, p. 4). Com isso, embora se compreendesse a educação como uma ampla dimensão moral, essas perspectivas contribuíram para ampliar o reconhecimento da criança enquanto um sujeito detentor de características próprias, diferenciando-se do adulto não apenas em termos físicos, mas também cognitivos, emocionais e sociais.

Esse entendimento foi gradualmente ampliado por meio de estudos de teóricos do desenvolvimento infantil, tais como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que além de destacarem o desenvolvimento das crianças como um processo único e dinâmico, valorizaram o papel das interações sociais e das relações com adultos, salientando a importância da mediação ao longo da vida, sobretudo nos primeiros anos de vida.

A partir dessa ressignificação teórica e filosófica sobre a compreensão de infância, tal fase da vida passou a ser valorizado não apenas como uma preparação para a fase adulta, mas como uma etapa específica, legítima e plena, nas qual as crianças são produtoras de uma cultura específica: a infantil. Tal premissa é, também, referendada por Didonet (2016, p. 2), ao afirmar que

se compreendemos que ser criança é, já, ser alguém; que viver a vida-de-criança é plenificar o sentido da existência naquilo que essa vida é, pode ou deve ser na primeira etapa do caminho, estamos enxergando a criança no seu ser e no seu devir. Pois tão mais realizado é o ser humano quanto mais viveu cada etapa de sua existência.

Conforme Marcílio (1998), o primeiro grande marco legal que produziu impactos nas atitudes de cada nação diante da infância foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada no ano de 1959 pela Organização das Nações Unidas e fundamentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Através desse documento, a ONU reforçava a necessidade de assegurar a universalidade e igualdade ao

abordar questões relacionadas aos direitos das crianças, enfatizando a importância da intensificação dos esforços para a promoção e garantia dos direitos à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. Foi então, nesse momento, que “a criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de direito, o que por si só é uma profunda revolução” (Marcílio, 1998, p. 49).

Além de abordar questões fundamentais relacionadas aos princípios básicos da dignidade humana, como os direitos à saúde, alimentação e moradia, a Declaração de 1959 estabeleceu a necessidade de políticas públicas específicas para a infância. Entre os direitos destacados, incluiu-se o direito à educação, ao lazer e à brincadeira, reconhecendo estes elementos como essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Essa inclusão foi crucial, pois a brincadeira não é apenas uma atividade prazerosa, mas uma ferramenta vital para o desenvolvimento integral, conforme o princípio 7 da referida declaração: a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação.

A consolidação desse reconhecimento ganhou ainda mais força com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, que aprofundou e detalhou os princípios já estabelecidos na Declaração de 1959. Esse documento representou um marco jurídico de grande impacto, pois determinou obrigações legais aos países signatários. Mediante a definição de direitos universais que priorizavam o desenvolvimento e a proteção infantil, as nações adeptas ao pacto passaram a possuir a responsabilidade de desenvolver políticas públicas que viessem a assistir a criança em todos os aspectos que contemplem a sua integralidade.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representou um marco afirmativo importante em relação à proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, ao estabelecer, em seu Art. 227, o dever da família, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos fundamentais durante a infância e adolescência (Brasil, 1988).

No entanto, foi a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que o Brasil consolidou a defesa dos direitos das crianças. Esse marco legal foi fundamental para transformar a visão da sociedade brasileira sobre a infância, colocando a criança como sujeitos de direitos, com dignidade e autonomia, e não apenas como dependentes ou objetos dos adultos. O ECA estabeleceu, ainda, a garantia das especificidades que marcam as infâncias, convocando que as leis brasileiras fossem construídas considerando a subjetividade de cada etapa do desenvolvimento. Esse documento “representa uma verdadeira revolução em termos de doutrina, ideias, práxis, atitudes nacionais ante a criança.

Do ECA (1990), derivam-se outras legislações, com vistas à garantia ao pleno direito das crianças. Podemos citar, entre elas, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) que direciona a formulação de políticas públicas específicas aos primeiros anos de vida. Neste documento, em seu artigo 17, vemos enfatizada a responsabilidade da União na organização de espaços lúdicos e seguros, que favoreçam as experiências brincantes das crianças (Brasil, 2016).

No ano de 2024, temos a promulgação da Lei nº 14.826/2024, cujo texto destaca a importância da parentalidade positiva e do direito ao brincar como estratégias de prevenção à violência contra as crianças e o pleno respeito às infâncias. Tal legislação reconheceu a brincadeira como um meio de promoção do bem-estar social, sendo essa a última conquista legal que explicita e regulamenta a brincadeira como um elemento essencial para a vivência das infâncias.

Sabemos que o direito à brincadeira precisa estar presente na legislação de nosso país, mas defendemos que, para que seja assegurado em todos os espaços sociais nos quais as crianças transitam, incluindo os contextos de socialização primária - como os que se vive em família - até os de socialização secundária, ou seja, na escola, ações concretas precisam existir. Com isso, nos debruçamos a seguir sobre a relação entre o brincar e a escola, recorrendo aos marcos epistêmicos e às legislações de referência.

2.3- Por que a brincadeira deve estar na escola?

Mediante a longa trajetória em prol do reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos e da brincadeira como essencial para um bom desenvolvimento integral, se faz pertinente refletir que as mudanças impactam em diferentes formas de se fazer escola para as infâncias. Isso significa reconhecer que, ao ampliarmos a compreensão sobre as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, faz-se necessário problematizar as escolas que educam as infâncias, questionando a importâncias de novas práticas que insiram a brincadeira como elemento importante. Isso porque, é através das brincadeiras que as crianças ampliam suas potencialidades. Por isso, a escola deve ser promover “ações educativas que visem garantir um dos direitos fundamentais da infância brasileira: o tempo de estar na escola para ser criança e viver plenamente os anos iniciais da vida brincando” (Lima; Akuri; Valiengo, 2018, p.362)

Para garantia da plena infância se faz necessário que os documentos que regulamentam a educação estejam valorizando a dimensão brincante, tomando-a como direito fundamental. Portanto, é preciso analisar de que forma os documentos nacionais

inserem e contextualizam a brincadeira como um elemento significativo para meninos e meninas, através de experiências vividas em variados ambientes, entre eles, a escola.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 não faça menção direta à brincadeira na escola, ela amplia as possibilidades relacionadas à Educação Infantil, pois enfatiza a importância da priorização do desenvolvimento integral da criança, respeitando cada etapa. A partir da sua influência, documentos posteriores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, trazem a brincadeira como um eixo estruturante do currículo, propondo que todas as práticas pedagógicas desta etapa tenham as interações e as brincadeiras como central. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da brincadeira, afirmando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 37).

Entretanto, sabemos que a infância não se restringe aos seis primeiros anos de vida. De acordo com o ECA (Brasil, 1990), considera-se criança todas as pessoas que possuem entre zero e 12 anos incompletos. Com isso, não é suficiente que apenas as legislações voltadas à educação infantil tomem a brincadeira como um direito da criança. É importante que ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental a brincadeira também seja reconhecida como um direito, posto que são estes os anos de escolarização que atendem crianças ao longo de processos variados de experiências infantis. Isso é ainda mais urgente quando pensamos nas crianças que frequentam o primeiro ano, posto que, embora estejam no EF, boa parte delas ainda estão na primeira infância.

Justo por isso a BNCC realça a importância de que a transição que ocorre entre a Educação Infantil - EI e o Ensino fundamental - EF respeite as especificidades do público-alvo, afirmando que tal transição precisa respeitar “as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil, 2017, p.49).

Com isso, compreendemos que a brincadeira não pode estar restrita às escolas da infância, carecendo que ela esteja presente em todas as etapas da Educação Básica que estejam comprometidas com o atendimento de meninos e meninas entre zero e doze anos. Por isso, nos debruçamos neste estudo acerca da legislação que trata do primeiro ano do Ensino Fundamental, analisando como a brincadeira está sendo contemplada nos marcos legais que organizam o currículo de meninos e meninas desta série.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo de natureza qualitativa, que adotou a metodologia de análise documental. Conforme Bardin (2016), este tipo de investigação se configura como uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento de forma diferente da original, tendo o objetivo de dar forma conveniente e representar as informações de outra forma, por meio de instrumentos de transformação. Com o objetivo de investigar a presença/ausência de propostas que reconheçam e assegurem o direito à brincadeira nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os documentos analisados foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco.

Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender como esses documentos orientam a prática pedagógica no que se refere ao direito ao brincar e sua inserção no currículo escolar. Para isso, a análise documental foi conduzida por meio da identificação de trechos e diretrizes que fizeram menção ou sugeriram indiretamente a brincadeira como elemento fundamental nas infâncias dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para a exploração e análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo latente que segundo Bardin (2016, p.37) se constitui como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para Bardin (2016) a análise de conteúdo deve seguir três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, foram definidos os critérios para categorização dos dados observados nos documentos, fazendo o que o autor chama de leitura flutuante. Por isso, esse primeiro momento objetivou favorecer uma exploração mais ampla do material, a fim de perceber o conteúdo que ele expressa.

Na segunda etapa, pré-análise do material, foi feita a primeira categorização dos dados, construindo as categorias que emergem do conteúdo analisado: presença/ausência da brincadeira no currículo do primeiro ano. Esse momento envolveu a leitura detalhada dos textos, recorrendo ao marco teórico para categorização.

Por fim, no tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico e das normativas que orientam os anos iniciais do EF, buscando

elucidar a pergunta central deste estudo, qual seja: “de que forma a brincadeira é contemplada nos documentos oficiais que regulam e orientam o currículo ofertados às crianças do primeiro ano do ensino fundamental?”.

Acreditamos que a relevância da pesquisa se sustenta, sobretudo, na garantia da infância para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e, ainda, da valorização da brincadeira como fundamental para este público-alvo da educação básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), é um documento com função normativa que estabelece e orienta, de forma organizada e progressiva, as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem alcançar nas diferentes etapas da Educação Básica brasileira, respeitando as especificidades de cada uma delas.

A partir da BNCC, surgiram outros documentos reguladores, como o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2018), fruto de uma iniciativa do governo estadual objetivando assegurar a implementação das orientações de organização curricular da BNCC de maneira contextualizada, considerando as dimensões sociais, culturais e políticas locais. Sua elaboração envolveu a participação de profissionais da educação de Pernambuco, o que conferiu ao documento um caráter coletivo e democrático.

Considerando que uma parte dos documentos curriculares, seja em âmbito federal ou estadual, estão direcionados às crianças, é importante reconhecer nestes textos regulatórios a brincadeira como um elemento central nas vivências infantis, tornando-se necessário refletir sobre como esses marcos regulatórios concebem e orientam as práticas voltadas ao brincar no contexto do 1º ano do EF.

A partir das diversas transformações nas concepções de infância e de criança, e com a promulgação de importantes marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a BNCC reconhece as crianças como sujeitos de direitos e com especificidades próprias em seu desenvolvimento. Nesse contexto, o documento orienta que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantam, na Educação Infantil, condições para que as crianças desempenhem um papel ativo em situações que favoreçam a participação, a exploração e a resolução de desafios, possibilitando a construção de significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo (Brasil, 2017). Diante disso, a EI não apenas reconhece a brincadeira como elemento relevante, mas a categoriza

como um dos eixos estruturantes do currículo e, até mesmo, como um direito de aprendizagem fundamental às infâncias.

Entretanto, quando pensamos nas crianças de 6 anos, ou seja, aquelas que estão no final da primeira infância e, ao mesmo tempo, no início do EF, não encontramos a brincadeira de forma tão evidente na discussão curricular, de modo que nos interessou compreender como o direito ao brincar é contemplado nas orientações curriculares oficiais do 1º ano do Ensino Fundamental em âmbito federal e estadual.

4.1. A brincadeira na Educação Infantil e no 1º Ano do Ensino Fundamental: o direito ao brincar está presente no texto curricular?

Optou-se por realizar, inicialmente, uma análise crítica e comparativa entre as menções aos termos "brincar" e "brincadeiras" nas etapas da EI e no 1º ano do EF no texto da BNCC, com intenção de analisar possíveis continuidades, rupturas ou silenciamentos quanto à presença do brincar como direito do percurso escolar das crianças.

Para isso, fizemos a análise quantitativa buscando identificar, numa pré-análise, as ausências e presenças da brincadeira no texto curricular da BNCC, de modo que localizamos uma amostra quantitativa revelada pelo quadro a seguir:

Quadro 1 - Menções aos termos brincar /brincadeira na BNCC

Etapa	Menções ao termo “Brincar”	Menções ao termo “Brincadeira”
Educação Infantil	3 vezes	17 vezes
Ensino Fundamental	3 vezes	19 vezes

Fonte: A Autora (2025)

Os achados revelam que, do ponto de vista numérico, os vocábulos brincar e brincadeira se apresentam de forma equiparada no texto curricular da BNCC nos dois segmentos analisados, de modo que as expressões, somadas, aparecem 20 vezes na EI, comparadas a 22 vezes no EF.

4.2. Como o direito à brincadeira é contemplado no texto curricular da BNCC do 1º Ano do Ensino Fundamental?

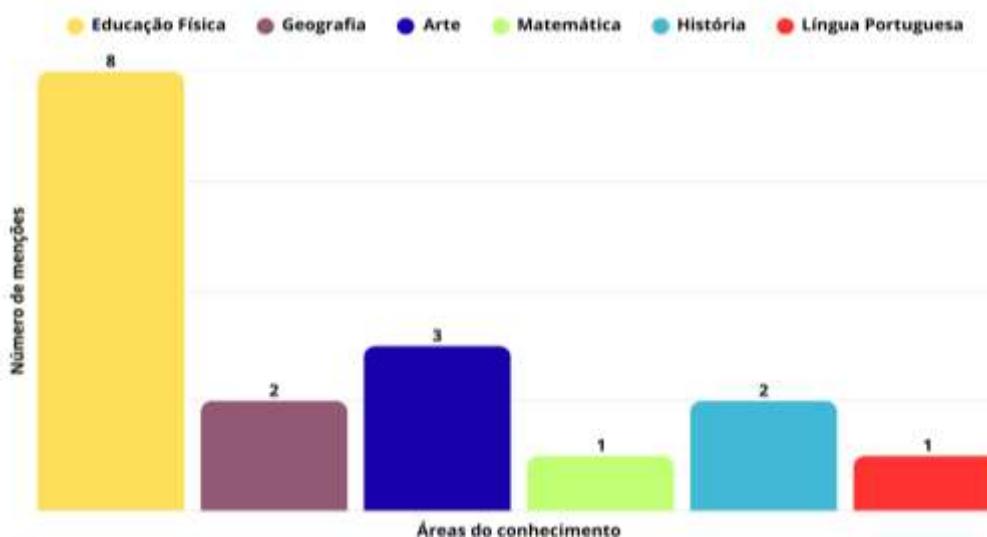
Além da dimensão quantitativa, nos interessou, também, conhecer como a brincadeira faz parte da discussão curricular das crianças do primeiro ano do EF na Base

Nacional Comum Curricular, de modo que, partir destes dados, nos debruçamos pelos trilhos de uma análise qualitativa, para a qual foram criadas 2 categorias: 1- áreas de conhecimento; 2- forma como a brincadeira é contemplada: contexto ou pretexto.

Na **primeira categoria**, nomeada por nós como **áreas de conhecimento**, encontramos o termo brincar presente apenas três vezes. Em todas elas, a presença foi localizada no texto que discute a área geral da disciplina de Educação Física. Isso porque, neste componente curricular, há uma unidade temática chamada de “Brincadeiras e jogos” cujo trabalho pedagógico está voltado para as “atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço” (Brasil, 2017, p.14).

Ao analisarmos a ocorrência do termo 'brincadeira', identificamos 18 menções no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que, embora o termo 'brincadeira' ou 'brincar' também apareça em trechos introdutórios que fundamentam determinados campos de conhecimento, o gráfico a seguir contabiliza apenas as ocorrências presentes nos componentes curriculares específicos.

Figura 1 - Gráfico menções ao termo “Brincadeira” na BNCC por componente curricular - 1º ano do EF



Fonte: A autora (2025)

Na **segunda categoria**, intitulada por nós como **formas como a brincadeira é contemplada na BNCC**, identificamos duas dimensões de tratamento. A primeira foi nomeada como subcategoria "brincadeira como contexto". Nessa forma de utilização, o termo brincadeira aparece como central às aprendizagens das crianças, configurando-se como uma experiência na qual o lúdico pode ser vivenciado e aprendido na escola.

Integram essa subcategoria 17 menções à brincadeira ou ao ato de brincar, apresentadas de forma articulada.

Um exemplo de brincadeira na categoria “como contexto” está presente na décima competência específica da área de Educação Física para o Ensino Fundamental: “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 223). Nessa perspectiva, a brincadeira é compreendida como contexto, pois está – diretamente – relacionada às aprendizagens específicas do brincar, destacando-se a importância de que as crianças tenham a oportunidade de desfrutar experiências lúdicas, valorizar as brincadeiras e criar novas situações a partir delas. Esse convite a vivência e a criatividade é significativo pois, conforme Portilho e Tosatto (2014), às crianças não recebem “passivamente” uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais fixos, pelo contrário, operam transformações nessa cultura e atribuem diferentes significados.

Ainda na área de Educação Física, o documento apresenta a brincadeira na categoria “como contexto” em diversas outras menções ao longo do documento como, por exemplo, nas páginas 214, 215, 220 e 223 (Brasil, 2017), cujos textos elucidam, as unidades temáticas, sendo os jogos e as brincadeiras uma delas. Em um dos trechos a BNCC reconhece a importância da continuidade das vivências lúdicas no EF, complementando essa ideia com a seguinte afirmação:

as crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (Brasil, 2017, p. 224).

No que se refere às habilidades sugeridas para disciplina de Educação Física, a brincadeira aparece como contexto em cinco códigos, os quais são: EF12EF01, EF12EF02, EF12EF03, EF12EF04 e EF12EF11 (Brasil, 2017). Nestes momentos o brincar estar associado aos processos de experimentação, valorização cultural e comunitária, bem como à criação, ao planejamento e à explicação de práticas corporais.

Em áreas como as Ciências Humanas, a brincadeira também é trazida na categoria “como contexto” ao ser mencionada nos textos gerais das páginas 362 e 367 (Brasil, 2017). Nesta parte o documento cita a necessidade da ampliação das vivências que as crianças tiveram na EI por meio do aprofundamento dos seus conhecimentos sobre si mesmas e sobre a sua comunidade. Ainda, destaca algumas habilidades que podem ser desenvolvidas através do brincar, destacando que através da ludicidade as crianças

“revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações” (Brasil, 2017, p. 367).

No componente curricular de História, a brincadeira aparece compondo a categoria “como contexto” nas páginas 406 e 407 (Brasil, 2017), estando presente na habilidade EF01HI05, ao apontar a brincadeira como uma forma de identificação de diferentes épocas. Assim, inclui o brincar como objeto de conhecimento do componente curricular no 1º ano, sob o título: “A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: jogos e brincadeiras como forma de interação social” (Brasil, 2017, p. 406).

Já no componente curricular Arte, a brincadeira é mencionada na categoria “como contexto” por propor a experimentação de “brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (Brasil, 2017, p. 203), reconhecendo a dimensão cultural relacionada às vivências brincantes e enfatizando um trabalho voltado para a valorização e apreciação das diversidades. Sobre isso, Da Cunha (2016), destaca que em qualquer situação lúdica é possível propor atividades que auxiliem a criança no aprendizado do respeito à diversidade, salientando que propor o brincar com essa intencionalidade pode favorecer a construção de relações justas e respeitosas, contribuindo para a valorização das diferentes identidades e culturas.

Permanecendo na análise das formas como a brincadeira é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a segunda subcategoria, denominada “brincadeira como pretexto”, refere-se às situações em que o vocábulo é utilizado, apenas, como um recurso didático, a serviço de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Nesses casos, a brincadeira é instrumentalizada, sem que se valorize sua dimensão lúdica ou a importância das experiências como parte essencial do desenvolvimento infantil. Nessa subcategoria, foram encontradas 5 menções.

Esta categoria, ao nosso ver, não ilustra a forma como a brincadeira deveria ser contemplada. A tal respeito, Barros e Colaço (2013) argumenta que, quando a brincadeira é concebida apenas como um recurso didático para o ensino de conteúdos, corre-se o risco de promover a cristalização e limitação do lúdico, comprometendo a potência inventiva e subjetiva, tornando-se um instrumento a serviço de finalidades de cunho mercantil.

Na categoria “como pretexto”, a brincadeira é mencionada em diferentes situações, como na página 96, do componente de Língua portuguesa, onde a prática de linguagem sugere um trabalho com gêneros textuais, explorando as regras da brincadeira como unidade textual. Deste modo, não é o contexto da experiência lúdica que está em jogo, mas, sim, a análise textual das regras em suas estruturas linguísticas.

O 1º ano do Ensino Fundamental é marcado por uma forte ênfase no processo de alfabetização. No entanto, é importante considerar que se trata também do primeiro ano de escolarização formal, momento em que as crianças vivenciam uma transição significativa entre diferentes etapas do desenvolvimento. Nesse contexto, a brincadeira pode ser inserida como uma estratégia essencial para favorecer o processo de aquisição de habilidades relativas à leitura e a escrita, pois é “através do brincar, que o professor de criança pode identificar as situações lúdicas, de modo que a criança possa avançar em seu processo de aprendizagem” segundo (Fernandes; Lima, 2023, p. 12).

No componente curricular de Arte, a brincadeira na categoria “como pretexto” é mencionada na habilidade EF15AR14 (Brasil, 2017), quando apresenta para as crianças a seguinte proposta “perceber e explorar os elementos constitutivos da música (...) por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (Brasil, 2017, p.203). Nesse contexto, a BNCC toma o brincar como pretexto para a aprendizagem de elementos da música, não sendo o brincar o eixo da experiência de aprendizagem.

No componente curricular Matemática do 1º ano do EF, a brincadeira é apontada na categoria “como pretexto” na habilidade EF01MA04. Nesta proposta o brincar é usado como um recurso para obtenção de habilidades relacionadas à contagem, sem considerar a experiência lúdica em si. De acordo com o documento, a criança deve “contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros” (Brasil, 2017, p. 279).

No componente curricular de Geografia, há 02 menções ao vocábulo brincadeira na categoria “como pretexto”. Apesar da habilidade EF01GE02 mencionar o termo, ela não orienta que as crianças possam vivenciar a brincadeira. Em vez disso, limita-se a sugerir que eles identifiquem semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares (Brasil, 2017, p. 371), Já a habilidade EF01GE08 se enquadra na categoria “como contexto” por propor, explicitamente, a brincadeira como um exercício para a construção de mapas mentais.

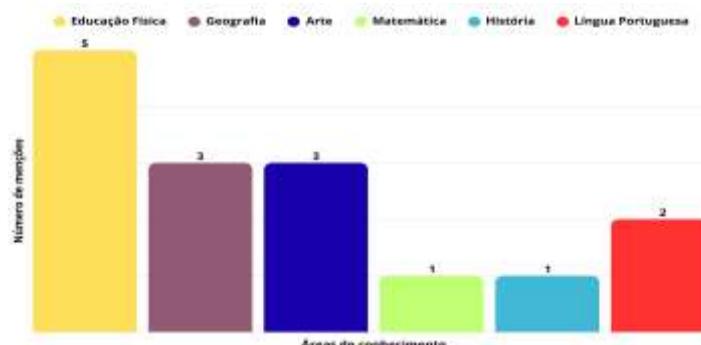
Callai (2005) afirma que um dos principais objetivos da Geografia nos anos iniciais do EF é o de levar a criança a pensar no espaço. Nesse sentido, as experiências de brincadeira podem auxiliar nesse processo de compreensão, pois, conforme Kishimoto (2011), é através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, e, a partir disso, compreender a si mesma, o seu espaço e o outro.

4.3. Como o direito à brincadeira é contemplado no texto do currículo de Pernambuco no 1º Ano do Ensino Fundamental?

Seguindo o percurso metodológico estabelecido, tem-se como foco, neste momento, a análise do Currículo de Pernambuco, considerando as diretrizes voltadas ao 1º ano do Ensino Fundamental e a forma como esse documento estadual trata o direito à brincadeira. Ao contrário da BNCC, que reúne todas as etapas da Educação Básica em um único texto, o currículo de Pernambuco apresenta versões distintas para cada etapa da Educação Básica. Dessa forma, a análise deste documento restringiu-se ao material correspondente ao Ensino Fundamental, mais especificamente ao 1º ano, etapa que marca a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa delimitação contribui para uma aproximação coerente entre os documentos, permitindo observar como as orientações curriculares estaduais abordam as experiências lúdicas na infância em continuidade ou ruptura com as diretrizes nacionais, sendo possível analisar também as diferenças relacionadas à presença da brincadeira como um elemento significativo.

Dessa forma, no Currículo de Pernambuco foram encontradas 02 menções ao termo “Brincar” e 15 menções ao termo “Brincadeira” nos textos gerais e nas habilidades específicas do 1º ano do Ensino Fundamental. Se faz importante ressaltar que pelo fato do Currículo ser um documento decorrente da BNCC, alguns trechos, principalmente relativos às habilidades, podem se assemelhar em alguns aspectos. Em termos quantitativos, observa-se uma presença significativa de menções ao brincar dentro do texto do Currículo de Pernambuco. Nesse aspecto, foi realizado o levantamento por áreas de conhecimento, cujos resultados estão organizados por componente curricular. Foram encontradas 15 menções em disciplinas específicas, que serão apresentados a seguir:

Figura 1 - Gráfico menções ao termo “Brincadeira” no Currículo de Pernambuco por componente curricular - 1º ano do EF



Fonte: A autora (2025).

No âmbito do Currículo de Pernambuco, a análise qualitativa das menções ao brincar também permitiu a identificação de diferentes formas de abordagem do tema. Para organização e aprofundamento dessa etapa, foram adotadas as mesmas subcategorias analíticas utilizadas em relação ao documento da BNCC: “brincadeira como contexto” e “brincadeira como pretexto”. Nessa categoria, foram encontradas 11 menções ao termo “brincadeira” na categoria “como contexto”

Conforme Sarmento e Cerisara (2004), o brincar constitui-se como um elemento fundacional das culturas da infância, sendo uma condição essencial da aprendizagem que, junto ao brinquedo, acompanha a criança nas diferentes fases de suas relações sociais. Essa perspectiva contribui para compreender a importância de preservar o brincar no cotidiano escolar, especialmente no processo de transição da EI para o EF. Um exemplo de abordagem da brincadeira na categoria “como contexto” é identificado nas páginas 94 e 95 do Currículo de Pernambuco (2018), nos textos gerais do componente curricular de Língua Portuguesa, que reconhecem que as crianças ingressam no EF aos seis anos, provenientes da EI etapa estruturada a partir das interações e da brincadeira. Diante disso, o documento reforça a necessidade de promover uma integração entre essas duas etapas, de modo a evitar rupturas no trabalho pedagógico. Segundo o currículo:

atividades de jogos e brincadeiras, além de minimizar essa ruptura, fortalecem a ação pedagógica em dois aspectos: a) promovem aprendizagens diferenciadas, porque possibilitam ao professor dinamizar suas aulas, estimulando o interesse e a participação dos estudantes, tornando as aulas mais atraentes e interessantes; b) criam possibilidades de aprendizagem dinâmica e de qualidade, uma vez que a criança terá a oportunidade de aprender brincando, possibilitando o ensino prazeroso e a aprendizagem significativa, condizente com a sua realidade. (Pernambuco, 2018, p. 94).

Assim como na BNCC, no Currículo de Pernambuco também foram identificadas menções significativas à brincadeira como contexto no componente curricular de Educação Física. Nas páginas 261 e 265, localizam-se trechos dos textos gerais que apresentam a brincadeira como uma unidade temática, sendo considerada parte dos objetos de conhecimento e vinculada a situações de criação e experimentação, constituindo-se como uma competência específica do EF. Conforme Tazinazzo (2012), a ludicidade nas aulas de Educação Física contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, físico e afetivo das crianças, ao mesmo tempo em que favorece a vivência e a apropriação da cultura corporal de movimento entendida como o conjunto de práticas corporais historicamente construídas, como jogos, brincadeiras, danças, esportes e lutas, que expressam saberes, valores e modos de ser em sociedade.

No que se refere às habilidades da Educação Física, destacam-se as EF12EF01PE,

EF12EF02PE e EF12EF11PE (Pernambuco, 2018), que propõem que as crianças vivenciem, recriem e expressem brincadeiras e jogos populares de forma sensorial, valorizando as manifestações culturais locais e regionais. Consideramos que nesta habilidade a brincadeira aparece na categoria “como contexto” por identificarmos, por exemplo, a presença de verbos vivenciar, recriar e expressar que evidenciam a atuação criativa das crianças em contextos brincantes reais. O texto também incentiva o respeito à subjetividade ao propor:

(EF12EF11PE) Resgatar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre as danças, experimentando e fruindo diferentes manifestações do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, a partir de sequências coreográficas, respeitando as diferenças individuais (Pernambuco, 2018, p. 268).

No componente curricular de Arte, foram encontradas duas menções da palavra brincadeira que foram enquadradas na categoria “como contexto” (Pernambuco, 2018). A primeira delas afirma que “as crianças interagem com outras quando são seguidoras de tutoriais de como fazer brinquedos e brincadeiras, mesmo antes de lerem as palavras, as crianças leem as imagens” (Pernambuco, 2018, p. 319). Nesse trecho, o Currículo de Pernambuco reconhece que através do brincar, a criança adquire aprendizagens diversas antes mesmo de consolidar o processo de alfabetização. Já na habilidade EF15AR14PE, o texto propõe:

caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções, histórias e produções imagéticas de diferentes matrizes estéticas e culturais, reconhecendo semelhanças, diferenças, identidades e relações éticas (Pernambuco, 2018, p. 326).

Na categoria brincadeira “como contexto”, o componente curricular Geografia (Pernambuco, 2018, p. 480) destaca que a ludicidade na Educação Infantil ocorre por meio de brincadeiras e jogos cotidianos, essenciais para a atividade e o desenvolvimento da criança, bem como para a mediação social por meio da linguagem. Mediante a isso, justifica que no Ensino Fundamental:

pensar geograficamente o espaço a partir da cognição da criança por suas fases de desenvolvimento se apresenta como suporte indispensável para a construção da personalidade interventora do indivíduo enquanto sujeito de direito ao espaço construído e transformado/dinamizado por ele/ela (Pernambuco, 2018, p. 480).

Ainda no campo das ciências humanas, na disciplina de Geografia, a habilidade EF01GE02PE, presente na página 484, se insere na categoria “como contexto” por propor que as crianças possam identificar e comparar as semelhanças e diferenças relacionadas

às épocas, a partir das vivências de jogos e brincadeiras em diferentes espaços e situações.

Já o componente curricular de História traz a brincadeira na categoria “como contexto” na habilidade EF01HI06PE, quando sugere que as crianças possam “[...] Comparar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares [...]” (Pernambuco, 2018, p. 525). Conforme Sarmento e Cesariana (2004), o mundo da criança é constituído por múltiplas experiências sociais, que favorecem a aprendizagem de valores e estratégias fundamentais à formação da identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, as brincadeiras assumem um papel central ao conectar vivências passadas e presentes, contribuindo para a leitura crítica do mundo e para a inserção da criança em contextos socioculturais diversos.

Ao analisar as propostas que se enquadram na subcategoria “como pretexto”, utilizado apenas para a aquisição de saberes relativos aos componentes curriculares, encontramos um total de 03 menções. Na disciplina de Arte a habilidade EF15AR14PE, propõe a brincadeira como uma forma de identificação dos elementos musicais específicos, sem sugerir a vivência da brincadeira em si:

Perceber e explorar os elementos constitutivos do som (altura, duração, intensidade e timbre) e da música (melodia, ritmo, andamento, harmonia) por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (Pernambuco, 2018, p. 335).

Martins (2020) aponta que a música e a brincadeira estimulam a criatividade infantil, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e favorecendo a expansão da linguagem oral e do vocabulário. Essas experiências proporcionam momentos em que a criança aprende a escutar, se expressar e enriquecer seu repertório linguístico. Dessa forma, a vivência do brincar pode integrar conhecimentos diversos, favorecendo até mesmo um trabalho interdisciplinar, favorecendo que as crianças brinquem com os sons, ao invés de brincarem para aprender sobre sons.

No componente Matemática a habilidade (EF01MA04PE) se enquadra na categoria “como contexto” pois propõe que as crianças possam “contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos em situações de seu interesse como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros” (Pernambuco, 2018, p. 387). Embora essa habilidade incorpore a brincadeira como um meio para a aquisição da contagem, ela não apresenta uma intencionalidade lúdica própria, o que indica que o brincar pode estar sendo utilizado apenas como um recurso instrumentalizado, sem que sua importância como elemento

fundamental do desenvolvimento infantil seja efetivamente reconhecida.

De maneira semelhante, no campo das ciências humanas, o componente Geografia, na habilidade EF01GE08PE, utiliza a brincadeira na categoria “como pretexto” para a elaboração de mapas mentais e desenhos, baseando-se em itinerários que têm o corpo, a sala de aula e a escola como referências (Pernambuco, 2018, p. 485). Essa abordagem, ao tratar o brincar como um mero instrumento para a aprendizagem de conteúdos, pode limitar o reconhecimento da brincadeira como uma experiência vital e espontânea para a criança.

Nesse sentido, Tonucci (2020) destaca que, ao brincar, a criança “vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os seus estímulos, suas novidades, seu charme.” Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o brincar não apenas como um meio para alcançar objetivos pedagógicos, mas como uma prática essencial que promove o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da capacidade investigativa, aspectos fundamentais para o crescimento integral da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados demonstram que, do ponto de vista quantitativo, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo de Pernambuco apresentam propostas relacionadas à brincadeira em diferentes componentes e áreas do conhecimento voltadas para o 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, muitas dessas menções evidenciam a presença da brincadeira como um recurso subordinado a objetivos pedagógicos específicos, sem que sua dimensão lúdica, cultural e subjetiva seja reconhecida como central ao desenvolvimento infantil. Isso revela uma concepção ainda instrumentalizada da brincadeira, distante da compreensão do brincar como um direito e não apenas como estratégia de ensino.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando observamos que a maior parte das propostas se concentram nos componentes de Educação Física e Arte, áreas tradicionalmente associadas ao lúdico. Os demais componentes curriculares ainda apresentam poucas experiências em que o brincar é proposto como contexto significativo, e não apenas como pretexto para a aprendizagem de conteúdos específicos. Por exemplo, no componente Língua Portuguesa, o termo “brincadeira” aparece apenas uma vez, sugerido como um meio para a aquisição de conhecimentos relacionados à aprendizagem de gêneros textuais.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização constitui o principal foco da ação pedagógica (Brasil, 2017). Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a brincadeira não representa apenas um momento de descontração ou afeto, mas sim uma prática significativa que favorece a construção de saberes, a ampliação do repertório cultural e as interações sociais. Como destaca Silva (2022), as experiências lúdicas contribuem de maneira decisiva para preparar a criança para os processos de aprendizagem, atuando não apenas na aquisição da leitura e da escrita, mas também no desenvolvimento de competências em diversas áreas do conhecimento.

Esse afastamento da brincadeira como experiência fundamental das infâncias rompe com a lógica das vivências anteriormente proporcionadas às crianças na Educação Infantil, marcada pela centralidade do lúdico no cotidiano pedagógico. Tal ruptura fragiliza o processo de transição entre etapas e compromete o respeito aos tempos, modos de ser e expressar próprios da infância. Como defende Vygotsky (1991), é justamente por meio do brincar que a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como a imaginação, a atenção voluntária e a capacidade de simbolização.

Nessa perspectiva, o brincar precisa ser compreendido como linguagem da criança, como argumenta Kishimoto (2011), ao afirmar que as experiências expressivas mobilizadas no ato de brincar são fundamentais para a construção do pensamento e da linguagem socializada. Essas linguagens, que futuramente se transformam em expressões artísticas e subjetivas, devem ser garantidas também na escolarização inicial, sobretudo diante das múltiplas infâncias e desigualdades que marcam a realidade brasileira. Em contextos nos quais muitas crianças não têm acesso à brincadeira fora do espaço escolar, a escola torna-se, muitas vezes, o único lugar onde brincar é possível.

Diante da necessidade de reconhecer a brincadeira como um direito e como elemento essencial das infâncias, torna-se imprescindível que as propostas curriculares avancem na direção de articulá-la de forma transversal no Ensino Fundamental, e não apenas restrita a determinados componentes. Nesse sentido, o trabalho com sequências didáticas e projetos interdisciplinares pode integrar objetivos de aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento às experiências lúdicas, mobilizando habilidades que favorecem a alfabetização, o letramento, a produção de textos, a resolução de problemas matemáticos e a compreensão de fenômenos sociais e naturais. Para que isso se concretize, é necessário que o planejamento pedagógico organize tempos, espaços e materiais que assegurem a ludicidade, compreendendo a brincadeira tanto como linguagem da infância (Kishimoto, 2011) quanto como experiência capaz de potencializar a imaginação, a criatividade e a aprendizagem (Vygotsky, 1991; Tonucci, 2020).

Nessa mesma direção, Tonucci (2020) ressalta que, ao brincar, a criança se envolve de forma plena, mobilizando sua curiosidade, seus conhecimentos já construídos e também aquilo que ainda deseja aprender, em diálogo constante com o mundo e suas múltiplas possibilidades. Essa compreensão amplia o papel do brincar, tornando-o um eixo fundamental para o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Portanto, é essencial que os documentos curriculares promovam a ampliação do espaço e das situações de brincadeira no Ensino Fundamental, integrando-a aos diversos componentes curriculares de forma significativa. Assim será possível construir um processo educacional que assegure o direito ao brincar, reconheça e valorize as infâncias em suas múltiplas dimensões e vivências.

6. REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3allise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- BARROS, João Paulo Pereira; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Biopoder e normalização da infância: Apontamentos sobre a instrumentalização do lúdico. **Revista Psicologia Argumento:** Curitiba, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- _____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.
- _____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), n. 12.662, de 5 de junho de 2012, entre outras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.
- _____. **Lei n. 14.826, de 18 de março de 2024.** Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra

crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 mar. 2024.

BRITO, Edson de Sousa; CIPRIANO, Juraci da Rocha; CARVALHO, Antônio Alves de. Rousseau e o sentimento de infância. **Itinerarius Reflectionis**: Goiás, 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago., p. 227-247, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Editora *Artmed*, 2011.

DA CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição da autora, 2016. Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_e-book%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

DIDONET, V. Trajetória dos direitos da criança no Brasil: de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: SENADO FEDERAL. **Primeira infância**: avanços legais do marco legal da primeira infância. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

FERNANDES, Ana Paula Rodrigues; LIMA, Michelle Castro. **Jogos e brincadeiras na alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3731>. Acesso em: 02 jul. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, nov. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elieuza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero a Seis**: Minas Gerais, 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira no século XX. **Revista USP**: São Paulo, 1998.

MARTINS, Sandra da Silva. Construindo a aprendizagem a partir do mundo da arte, brincadeira e música. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**: São Paulo, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração dos Direitos da Criança**. Paris, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Curriculum de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Secretaria de Educação e Esportes. Recife, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

PORTELHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**: São Paulo, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Editora Edições Asa: Portugal, 2004.

SARMENTO, Manuel. Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. **Vozes**: São Paulo, 2008.

SIAULYS, Mara O. Campos. **Brincar para todos**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Patrícia Kate Pereira da Costa. **A importância do brincar no processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade Anhanguera, Taboão da Serra, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscognna.com.br//handle/123456789/45407> . Acesso em: 02 jul. 2025.

TAZINAZZO, Karina. **O lúdico como estratégia de ensino nas aulas de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21005> . Acesso em: 01 jul. 2025.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e cidade. **Revista Práxis Educacional**: Bahia, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.