



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CRISLAINE SOUZA DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O DIREITO DE BRINCAR DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de
caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE**

**RECIFE
2021**

CRISLAINE SOUZA DE LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O DIREITO DE BRINCAR DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de
caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Tenório Salvador.

**RECIFE
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L732p Lima, Crislaine Souza de
Políticas públicas de educação e o direito de brincar das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE / Crislaine Souza de Lima. - 2021.
57 f.
- Orientadora: Maria Aparecida Tenorio Salvador.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.
1. Políticas públicas educacionais. 2. Direito de brincar. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4. Camaragibe-PE. I. Salvador, Maria Aparecida Tenorio, orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISLAINE SOUZA DE LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O DIREITO DE BRINCAR DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE

Data da Defesa: 05/07/2021

Horário: 09 horas

Local: _____ - UFRPE

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Tenório Salvador – UFRPE
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina da Silva – UFRPE
(Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a. Andréa Carla de Paiva – UPE
(Examinadora Externa)

Resultado: Aprovada

Reprovada

Dedico este trabalho ao meu querido e amado filho Kalil, meu coração que bate fora do peito. Que dorme e acorda querendo brincar. Para que ele e todas as crianças tenham uma infância feliz e possam usufruir do direito de brincar que lhes é garantido.

AGRADECIMENTOS

Reconheço previamente que ao chegar ao fim deste trabalho e também do curso foi pela superação e fé que tive em mim mesma de seguir adiante, pela saúde em tudo que pude usufruir, principalmente, pela faculdade de poder raciocinar, pelo discernimento de saber e poder escolher os melhores meios para a realização desse sonho. Mas ao reconhecer que são conquistas minhas, acima de tudo rendo graças a Deus, porque foram pelas suas bênçãos que me facultaram apoio interior para essa necessária realização, essa nobre conquista.

Nessa fase que finda, de permutas necessárias, de amparo e afeição, recebi assistências importantes, na qual precisaria prestar meus sinceros reconhecimentos, com a certeza de que todo conhecimento construído é fruto de nossas relações, na esperança de que a educação é movimento renovador para a libertação do Homem. Nessa busca, agradeço:

Ao meu querido e amado esposo, Roberval Marcelo, companheiro de todas as horas, pelo respeito, cuidado, paciência e por estar sempre ao meu lado, motivando-me e contribuindo em todo possível para a realização e conclusão de mais uma etapa da vida.

Ao meu tesouro amado, meu filho Kalil, que em sua simplicidade de criança, contribuiu na minha formação acadêmica e continua a contribuir na educação para a vida, simplesmente por existir. E pelos momentos que se dispôs a brincar sozinho, enquanto eu desenvolvia minhas atividades.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Cristiano pela oportunidade de estar nesse mundo e por todo amor, cuidado, dedicação e esforços empenhados e aos meus irmãos, Crismeury e Crisdenison, meus primeiros educandos, por sempre acreditarem no meu potencial e me apoiarem durante esse processo.

À minha sogra Maria Bispo e às minhas cunhadas Silvania, Solange e Sônia, pessoas muito queridas que me acolheram com todo carinho, atenção, e respeito, agradeço por todo apoio e generosidade, que contribuíram significativamente para a concretização de um sonho.

À querida professora e orientadora Maria Aparecida Tenório Salvador, por compartilhar comigo seus conhecimentos, pelo apoio e dedicação na orientação deste trabalho, pelo seu exemplo de disciplina e comprometimento e, principalmente, por

contribuir no meu amadurecimento quanto à importância da educação como ato de humanidade e amor.

A todas/os professoras e professores do curso de pedagogia da UFRPE que contribuíram no meu processo de formação docente, em especial a professora Fabiana Cristina da Silva que desde o princípio deu suas contribuições neste estudo e por gentilmente aceitar o convite de participar da banca examinadora.

Aos colegas de turma, particularmente Fernanda Alencar, nos períodos iniciais, e posteriormente, Maria Andréa e Joziane Melo, que foram minhas parceiras nas atividades acadêmicas e companheiras nos instantes de desabafo e de descontração, proporcionando mais leveza na vida de universitária.

Aos profissionais da escola campo dessa pesquisa, que me acolheram com respeito e à gestora e professoras que gentilmente participaram desse trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do mesmo.

E a todos que de diferentes formas deram suas contribuições para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender como as políticas públicas de educação atendem ao direito de brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de analisar tais políticas em relação a esse direito no citado nível de ensino em uma escola da rede municipal de Camaragibe – PE. Para tanto, fez-se necessário identificar os marcos legais que tratam do direito de brincar da criança, relacionar políticas e programas e identificar as concepções das docentes e da gestora escolar referentes a ação do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental e, também, descrever o desenvolvimento das brincadeiras mais frequentes na escola pesquisada. O processo investigativo desenvolveu-se mediante um estudo de caso, que teve como instrumentos e meios de coleta de informações: entrevista semiestruturada, observação direta e pesquisa de documentos. Para tratamento dos dados, foi empregada a Teoria das Representações Sociais. Diante disso, os resultados da investigação revelam que na escola estudada não foram encontrados programas e políticas com o objetivo específico para o brincar, as educadoras acreditam que brincar é importante e o distingue entre livre e no ambiente escolar (direcionado), existe uma diversidade de brincadeiras que são adaptadas à realidade do espaço, o que impõe a constatação de que há uma carência de políticas públicas educacionais que atendam às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto ao direito de brincar, mas há também um esforço da comunidade escolar em garantir tal direito, apesar dos limites.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Direito de brincar. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Camaragibe-PE.

ABSTRACT

This study sought to understand how public education policies address the right to play of children in the early years of elementary school, in order to analyze such policies in relation to this right at the aforementioned level of education in a school in the municipal network of Camaragibe - PE. Therefore, it was necessary to identify the legal frameworks that deal with the child's right to play, relate policies and programs and identify the conceptions of teachers and school administrators regarding the action of playing in the early years of elementary school and also describe the development of the most frequent games in the researched school. The investigative process was developed through a case study, which had as instruments and means of collecting information: semi-structured interview, direct observation and document research. For data processing, the Social Representations Theory was used. Therefore, the results of the investigation reveal that in the studied school there were no programs and policies with the specific objective of playing, the educators believe that playing is important and distinguishes between free and in the school environment (directed), there is a diversity of games that are adapted to the reality of the space, which imposes the observation that there is a lack of educational public policies that serve children in the early years of elementary school regarding the right to play, but there is also an effort by the school community to ensure this right, despite the limits.

Key-words: Educational public policies. Right to play. Early Years of Elementary School. Camaragibe – PE.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC-2018 - Base Nacional Comum Curricular

CF-88 - Constituição Federal -1988 ou Constituição Federativa do Brasil de 1988

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA-90 - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN-96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996

ONU - Organização das Nações Unidas

PEPE - Prática Educacional Pesquisa e Extensão

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSE - Programa Saúde na Escola

RS - Representações Sociais

TRS - Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
- Problema de Pesquisa	12
- Objetivos	13
CAPÍTULO I – O BRINCAR: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA	14
1. O QUE É O BRINCAR	14
2. O BRINCAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA	16
3. O BRINCAR NA ESCOLA.....	17
4. MARCOS LEGAIS.....	19
5. O BRINCAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	22
CAPÍTULO II – TRILHA METODOLÓGICA	26
1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	26
2. UNIVERSO PESQUISADO.....	29
3. SUJEITOS PESQUISADOS	30
4. METODOLOGIA DE ANÁLISE	30
CAPÍTULO III – O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA	33
1. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES NA ESCOLA: CADÊ O BRINCAR?	33
2. A AÇÃO DO BRINCAR: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA? ...	36
2.1 A concepção do brincar e sua importância	36
2.2 Possibilidade e limites do brincar e o papel da escola	41
3. A HORA DO RECREIO	43
3.1 O tempo e o espaço para o brincar	43
3.2 As formas de brincar e as brincadeiras	44
3.3 A relação de profissionais da escola com o brincar das crianças	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

APÊNDICE A - Roteiro de observação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o momento de recreação.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola estudada.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a gestora da escola estudada.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a criança foi vista de modos diferentes, passando por um longo processo até chegar ao modo de perceber a criança na contemporaneidade.

A criança na Idade Média era vista como um adulto em miniatura. Não havia um sentimento de infância, esperava-se um crescimento rápido para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto que já iniciava na puerícia. Na Idade Moderna, a criança torna-se fonte de alegria, centro de atenções, passando da criança paparicada à criança educável. Posteriormente, no final do século XVIII, a criança passa a ser compreendida como um ser fraco e incompleto até chegar à idade contemporânea, que vê a criança como protagonista e cidadã (RODRIGUES, 2009).

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, apresenta dez princípios, considerando a criança prioridade absoluta. Dentre os muitos direitos da criança, está o direito de brincar. Esse direito no Brasil está garantido em documentos legais como a Carta Magna brasileira (BRASIL, Constituição Federal – 1988 – CF-88)¹ e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, Lei 8.069/90 – ECA-90).²

Brincar além de ser um direito da criança, também, é um ato de extrema importância, que proporciona bem-estar, bem como, diversas aprendizagens, contribuindo para o processo de desenvolvimento da infância de modo integral, durante toda esta. Ao brincar a criança aprende e expressa seu pensamento, suas vivências, sua história, sua cultura, sua imaginação, sua criatividade e seus afetos. Seja sozinha ou acompanhada, ela brinca, cria e recria brincadeiras.

A partir da compreensão do brincar como direito que deve ser assegurado a toda criança, acreditando na sua relevância no processo de desenvolvimento infantil e com o intuito de adquirir um conhecimento aprofundado acerca das políticas e programas que tratam desse direito, firma-se o interesse pela temática que surgiu, ainda timidamente, desde o primeiro período do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir das visitas às escolas, proporcionadas pela disciplina Prática Educacional Pesquisa e Extensão (PEPE) e, em seguida, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, o conhecimento construído por outras

¹ CF-88, Artigo: 6º

² ECA-90, Artigos: 4º; 16, IV; 71.

disciplinas que abordaram questões relacionadas à temática deste trabalho como por exemplo, Políticas Públicas em Educação e Fundamentos da Educação Infantil contribuíram consideravelmente para a escolha da mesma.

A razão de pesquisar as políticas públicas relacionadas ao direito de brincar é de grande relevância para a sociedade, pois é sabido que as crianças possuem direitos garantidos por lei, mas no tocante ao brincar, é necessário que se saiba quais dispositivos legais e documentos o mencionam, quais são e como funcionam as políticas e os programas existentes em defesa desse direito, visto que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, é responsabilidade também da sociedade garantir tal direito (ONU, 1959). Além disso, esse estudo poderá propiciar uma reflexão acerca do assunto por abordar, especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, tratando-se do brincar, geralmente, a atenção é voltada para a Educação Infantil, enquanto nível de ensino, embora a infância perpassa por outras etapas da Educação Básica.

Do ponto de vista acadêmico, particularmente, para o curso de licenciatura em Pedagogia, esse estudo apresenta sua importância, pois é fundamental que os professores, seja na formação inicial e/ou continuada, conheçam as políticas públicas que abordam os direitos das crianças, visto que, a escola é também um espaço para o brincar e uma das instituições responsáveis em promover o exercício desse direito. Além disso, é fundamental a formação de educadores tecnicamente competentes, que estejam cientificamente munidos de mecanismos fundamentais e eticamente conscientes dos direitos da criança, inclusive do direito de brincar. De acordo com o Art. 2º do ECA-90: considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos (BRASIL, Lei 8.069/90). Portanto, as crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm garantido por lei o direito de brincar, pois, geralmente, são menores de doze anos de idade.

As visitas realizadas às diferentes instituições escolares e a observação das atividades das crianças, principalmente no momento do intervalo, suscitaram inquietações, quando foi possível presenciar situações de supressão do horário do recreio, o que revela a quebra do direito de brincar das crianças dentro do ambiente escolar.

Nesse contexto, o presente estudo propõe uma investigação tendo como base o seguinte problema de pesquisa: Como as políticas públicas de educação atendem ao direito de brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desse problema de pesquisa foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as políticas públicas educacionais em relação ao direito de brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Camaragibe – PE.

Objetivos Específicos:

1. Identificar os marcos legais que tratam do direito da criança no que se refere ao brincar;
2. Relacionar as políticas e programas referentes às atividades do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental;
3. Identificar as concepções das docentes e da gestora escolar acerca do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental;
4. Descrever o desenvolvimento das brincadeiras mais frequentes na escola estudada.

O presente estudo durante o seu percurso precisou passar por algumas alterações devido ao momento atípico vivenciado pelo mundo causado pela pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

Este trabalho de monografia está organizado em introdução, três capítulos: o primeiro, apresenta o aporte teórico que fundamentou a pesquisa; o segundo, trata da descrição do percurso teórico-metodológico pelo qual se desenvolveu o estudo, e o terceiro, apresenta os resultados da pesquisa. E por fim, traz as considerações finais.

CAPÍTULO I – O BRINCAR: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA

Neste capítulo são apresentadas algumas concepções necessárias à compreensão do percurso teórico-metodológico desenvolvido na pesquisa. O capítulo está organizado em tópicos, que visam problematizar: algumas concepções acerca do brincar; o brincar no Brasil em seus diversos espaços, culturas e épocas; a escola como espaço e instituição também responsável em garantir o direito de brincar; o direito de brincar a partir de marcos legais; e a questão do brincar nas políticas públicas educacionais.

1. O QUE É O BRINCAR

O brincar pode ser entendido, levando em consideração diversos aspectos, que diferem de acordo com a perspectiva teórica, com o campo de atuação da pesquisa e também, com a concepção de infância que se tenha.

O brincar é um dos direitos da criança, reconhecido pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse direito deve ter o empenho da família, da sociedade e do Estado para garantir sua efetivação a toda criança, sem exceção, pois “A criança independente de sua raça, religião ou classe social, exercita o ato de brincar, inerente à sua própria natureza” (SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2006, p. 123). Todavia, mesmo antes de ser proclamado direito, o brincar já existia, pois é um ato universal que sempre fez parte da história da humanidade.

Dissemelhante ao pensamento de que o brincar é característico da natureza infantil, Brougère (2014) entende o brincar como algo que não faz parte da dinâmica interna do sujeito, mas é uma atividade que possui significado social preciso que, assim como outras, necessita de aprendizagem. Nesse sentido, brincar é uma ação que se aprende a partir dos contextos culturais em que está inserido. Seguindo essa ideia, Brougère (2014, p. 23) continua: “[...] quando se brinca se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico particular”.

Silva, Pérez-Ramos e Fonseca (2006) e Brougère (2014), embora tenham concepções diferentes do que seja o brincar, concordam que esta é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

Brincar é coisa séria, “[...] entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2000 apud TOMAZ; FERNANDES, 2014, p. 16). É tão sério que não é por acaso que o princípio 7.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança reconhece o direito de brincar, equiparando-o a direitos como a alimentação, a saúde e a educação. Assim, essa perspectiva é reforçada com a seguinte afirmação: “Dentro dos microsistemas preconiza-se o brincar como algo tão importante para a criança quanto à alimentação, o carinho dos pais e sua moradia” (SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2006, p. 123).

O brincar, além de ser um direito, é também uma atividade potencializadora para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, que propicia divertimento, criatividade, promove aprendizado e bem-estar. Além disso, o brincar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança também nas esferas social e cultural, favorecendo, a imaginação, a construção de valores, a interação social, assim como, o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como: respeitar regras, criar estratégias, fazer amizades, solucionar problemas, aprender a lidar com as diferentes situações da vida, como saber ganhar e perder. O ato de brincar promove alegria, prazer e, às vezes, também desprazer, enfim, diversas aprendizagens, contribuindo para a formação integral do sujeito. Essa perspectiva segue o pensamento de Borba (2007, p. 39), quando afirma que “[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”.

O brincar é um caminho para a exploração de uma diversidade de experiências em distintos campos da vida do sujeito. Brincar é um mecanismo que permite uma conexão com as pessoas, com a natureza, com a cultura e com o mundo. No brincar a criança expressa cultura, ela a reproduz, no sentido de que as brincadeiras apresentam a qualidade de continuidade, pois ultrapassam gerações. Porém, nessa viagem pelo tempo e por diferentes espaços, as formas de brincar passam, naturalmente, por modificações. A criança com a sua capacidade de imaginação e criação, através das relações interpessoais e de acordo com o contexto histórico e social em que vive, reinventa as brincadeiras, cria e recria novas formas de brincar, colocando as marcas de sua época e de seu lugar, e assim, produz cultura por meio do brincar. Nesse sentido, Borba (2007, p. 33-34) diz que:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Brincar é uma experiência de cultura importante ao longo de todo o percurso da vida do ser humano.

Diante disso, fica evidente que o brincar é uma valorosa fonte no processo peculiar de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por esse aspecto, é imprescindível que esse direito seja assegurado também pela escola a todas as crianças.

2. O BRINCAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ao longo da história do Brasil, devido à influência de diferentes povos, com diferentes culturas, além do aspecto referente às dimensões territoriais do país e também da concepção de infância que se tinha em cada época, o brincar foi sendo modificado e diversificado. Assim, um país com dimensões geográficas e culturais como o Brasil, é imprescindível considerar a significativa diversidade que o brincar assume (TOMAZ; FERNANDES, 2014).

Desse modo, é preciso levar em consideração os aspectos e significados de cada cultura, pois o que é considerado brincadeira para determinado grupo, para outro pode ser uma preparação para a vida adulta. Um exemplo disso é o uso do arco e flecha, que em grande parte da nossa sociedade pode ser compreendido como um jogo, um brinquedo e compor uma brincadeira. Já para as crianças indígenas, o uso de tais objetos também faz parte da formação, uma espécie de treinamento para atender as necessidades da fase adulta. Outro exemplo é a boneca, que para a maioria das crianças é usada como brinquedo, mas para certas populações indígenas é um símbolo religioso.

O brincar em nossa sociedade reflete a influência de diferentes povos, dentre os quais, destacam-se portugueses, africanos e indígenas que deixaram suas marcas na herança lúdica, ainda presentes nos dias atuais em jogos tradicionais (amarelinha,

pipa, pião, peteca, etc.). Tais jogos, embora vivos no brincar de crianças de todo o país, passaram por mudanças e adaptações nas diferentes regiões do país.

Diante dos modos de brincar e das realidades vividas pelas crianças do Brasil, percebe-se que “a sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras” (KISHIMOTO, 2014, p. 86). Assim, há brincadeiras que se adaptam aos ambientes, às épocas do ano, às condições econômicas, à moda, entre outros.

Nesse sentido, Kishimoto (2014, p. 82) diz que, “o brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas”.

Dessa forma, o brincar em nossa sociedade se revela de modo plural, com uma multiplicidade de formas, recursos, intenções, levando em consideração os distintos tempos e espaços, traduzindo-se em brincadeira infantil.

3. O BRINCAR NA ESCOLA

A escola é um espaço onde a criança passa grande parte do dia, onde vivencia experiências, muitas delas proporcionada pelo brincar. Segundo Silva, Pérez-Ramos e Fonseca (2006, p. 122),

[...] as experiências vivenciadas pela criança no contexto escolar são percebidas de forma, cada criança concebe diferentes significados às experiências de seu contexto de inserção a essas experiências vão influenciar a criança durante toda a sua vida.

As crianças vivenciam muitas dessas experiências no ambiente escolar, que é um espaço de múltiplas relações. Por essa lógica, Barros (2009, p. 56) afirma que a escola “[...] precisa ser um espaço também para o brincar, oportunizando sua interação com o mundo”.

Dentro dessa interação com o mundo, está a interação com as pessoas. Para Silva, Pérez-Ramos e Fonseca (2006, p. 123), “o brincar e a interação com as pessoas promovem o aprendizado infantil e impulsionam seu desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais, levando a criança a explorar o mundo e adquirir sua autonomia”.

A interação, enquanto processo de influência mútua, é essencial ao ser humano, visto que se trata de um ser social. Na infância, é também por meio do brincar que as crianças interagem com outras crianças, com os adultos e com o mundo. A partir de suas vivências nas brincadeiras a criança desenvolve a habilidade de perceber a si mesma em suas necessidades e singularidades, as outras pessoas, o mundo infantil e também o mundo adulto.

Segundo Barros (2009, p. 54-55), o brincar “tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o”. Nessa perspectiva, entende-se que a escola tem a função de promover o processo de formação integral da criança, visando diversos aspectos. O brincar é uma atividade fundamental dentro desse espaço, que contribuirá significativamente nesse processo.

Nesse sentido, os docentes assumem posição fundamental, pois de acordo com Formentin (2015):

No brincar e jogar, os educadores necessitam compreender que há um movimento complexo de significados e que estes não podem ser previamente estabelecidos. O brincar ao ser determinado em sua intencionalidade, ao apresentar objetivos e metas, passa a ser um instrumento pedagógico e acaba por deixar de ser livre, passando a ser atividade dirigida, descaracterizado, assim, a ideia do brincar como uma ação inventiva.

Desse modo, no contexto do espaço escolar, o brincar deve ser visto de forma mais ampla no processo educativo da criança e não apenas com a finalidade didática para a alfabetização e para a aquisição de conhecimentos em relação aos conteúdos das disciplinas escolares, visto que, o ato de brincar proporciona o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Diante dessas colocações que ressaltam a relevância do brincar na infância, acredita-se que a escola deve colaborar em salvaguardar, juntamente com a família, a sociedade e o Estado, o direito de brincar também das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que, criança é pessoa na faixa etária entre zero e doze anos de idade incompletos, conforme está previsto no ECA-90 em seu artigo 2º (BRASIL, Lei 8.069/90). No entanto, a ação do brincar é mais estimulada e desenvolvida na Educação Infantil, enquanto etapa de ensino.

A criança quando ingressa no ensino fundamental continua a estar na infância, a ser criança. Nesse sentido, a educação na infância continua, a mudança ocorre no nível de ensino. Por essa perspectiva, entende-se que o brincar também deve se fazer presente nessa etapa da educação escolar, bem como, sua importância se faz necessária, haja vista, ser uma atividade essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

4. MARCOS LEGAIS

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança foram criados diversos direitos, os quais direcionaram atenção exclusiva para a criança, a fim de que esta tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades, dentre os quais, encontra-se o direito ao lazer. O documento elucida que todas as crianças, sem exceção, devem desfrutar desse direito independente de qualquer motivo, condições ou outras variáveis. E para isso, recorre-se à sociedade e às autoridades públicas, a fim de reconhecer esse e outros direitos, além de empenhar-se pela sua execução através de leis, programas e projetos.

O Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, no que se refere ao lazer, prevê que: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, promulgada em 21 de novembro de 1990 no Brasil, estabelece em seu artigo 31:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (BRASIL, Decreto nº 99.710, 1990)

Esse artigo da Convenção se refere explicitamente a direitos, os quais estão diretamente relacionados e envolvidos na ação do brincar. Nesse sentido, de acordo com Amado e Almeida (2017, p. 105),

o direito a brincar satisfaz-se na concretização de todos aqueles outros direitos, pelo que se deduz uma concepção muito alargada do que é brincar (implicando repouso, tempo livre, participação ativa, recreio, jogo, cultura e arte) e das suas consequências.

No Brasil, o brincar enquanto direito das crianças está previsto em documentos como: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF-88 - (BRASIL, Constituição, 1988); a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, Decreto nº 99.710/90); o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – ECA-90 (BRASIL, Lei 8.069/90); e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 – LDBEN-96 - (BRASIL, Lei 9.394/96). Tais documentos passaram a considerar a criança como pessoa em situação particular, com características próprias de desenvolvimento. Família, sociedade e Estado, todos são responsáveis em garantir às crianças o gozo desse direito, pois conforme determina o art. 227 da CF-88:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA-90 apresenta no capítulo II (*Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade*), artigo 16, os aspectos compreendidos pelo direito à liberdade, dentre os quais o inciso IV consta o seguinte: “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Assim como na CF-88, o ECA-90 também prevê em seu artigo 4º, a quem compete garantir os direitos da criança:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Conforme citações de ambos os documentos (CF-88 e ECA-90), o dever em assegurar direitos básicos à criança, dentre os quais está incluso o direito ao lazer, não cabe somente ao Estado, mas também à família e à sociedade em geral. Reiterando essa ideia e acrescentando ser um desafio, Silva, Pèrez-Ramos e Fonseca (2006, p. 121) afirmam que:

[...] a responsabilidade em efetivar políticas públicas direcionadas ao lazer e ao brincar destinados à infância brasileira deve ser tarefa de toda a sociedade, cabendo ao poder público grande parte desse desafio. As soluções não dependem única e exclusivamente do Governo, mas de toda a sociedade, e cada grupo social deve comprometer-se com sua parcela de responsabilidade.

A participação de toda a sociedade é fundamental, inclusive, a contribuição da escola, com o intuito de assegurar às crianças os direitos a elas atinentes.

A LDBEN-96, na seção que trata do Ensino Fundamental, em seu artigo 32, inciso IV, parágrafo 5º, preconiza que:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Nesse sentido, brincar é um dos direitos das crianças que deve estar presente no Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no relatório (texto introdutório), no item que se refere ao currículo do documento redigido para o Ensino Fundamental, relata que:

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares (BRASIL, 2013, p. 116).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaca que esta modalidade de ensino ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. O brincar no Ensino Fundamental, nesse documento aparece com mais evidência no componente curricular Educação Física, na unidade temática Brincadeiras e jogos e salienta que:

A organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2018, p. 220).

Dentro das competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental destacam-se duas, as quais têm uma relação direta com o brincar, são elas:

8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

10. 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, 2018, p. 223).

No tocante ao Ensino Fundamental, todos os documentos mencionados destacam, de alguma forma, a relevância do brincar e/ou asseveram que as crianças possuem direitos, dentre os quais está o direito de brincar. Contudo, esses apontamentos, em algumas dessas legislações, aparecem discretamente e com pouca valorização, mesmo considerando que para as crianças o brincar é um meio de se apropriar e constituir conhecimentos e habilidades em diversos âmbitos da vida.

5. O BRINCAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A criança por muito tempo foi vista como um ser humano incompleto, não havia uma atenção direcionada às suas necessidades e especificidades, pois a ideia de

infância era outra. Mas, à medida que as concepções de infância passaram a ver a criança a partir da sua forma peculiar, com características próprias e depois como sujeito de direito, garantido por lei, surge a necessidade de implementar políticas públicas que se preocupem com os direitos da criança. Para tanto, espera-se a atuação do Estado por meio dos governos (municipal, estadual e federal) e também, a participação da sociedade.

A ideia que se tem de políticas públicas é algo complexo. Elas estão diretamente associadas ao Estado, todavia, há a presença de ações na construção delas, tanto de cunho público como privado. As concepções acerca das políticas públicas são muitas. Souza (2006), afirma que não há uma única e nem melhor concepção de políticas públicas e as define explicando que se trata do:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (p. 26)

Assim, as políticas públicas se referem às ações cuja responsabilidade cabe ao governo. Nesse sentido, “[...] definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25). Contudo, é fundamental a participação e cooperação de todos os setores da sociedade, pois as políticas públicas precisam ser efetivadas na prática para garantir os direitos da infância.

Quanto às políticas públicas educacionais, segundo Oliveira (2010, s/p):

[...] educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

As políticas públicas de educação voltadas para a educação básica, especificamente para as crianças, são traduzidas em programas e projetos desenvolvidos pela escola. O brincar como foco central das ações, em geral, está voltado para a Educação Infantil, enquanto nível de ensino. Para os outros níveis,

ações que contemplem o brincar são menos frequentes e, algumas vezes, aparecem inseridas nas aulas de educação física ou através de jogos e brincadeiras de projetos e programas em que o objetivo principal é outro.

Ao se tratar do brincar - da concepção à prática - é possível perceber que, teoricamente, é clara a importância do brincar para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos. Porém, a ação do brincar ainda aparece muito discretamente para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos documentos nacionais que orientam os currículos escolares e os sistemas de ensino. Desse modo, a prática do brincar nessa etapa de ensino parece ser posta a um plano menos importante dentro de uma proposta de educação integral.

De acordo com Borba (2007), em muitas propostas e práticas pedagógicas o brincar aparece como recurso didático, em que jogos e brincadeiras estão inseridos nas atividades escolares, mas com o foco apenas no processo de apropriação de conteúdos. A autora esclarece que tais ações perdem o sentido de brincadeira e, frequentemente, o aspecto lúdico. Além disso, alerta que o brincar apenas como pretexto para o ensino de conteúdos, deixa de lado outras possibilidades de apreensão de conhecimentos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que envolve o brincar, como por exemplo, argumentar, negociar, organizar ações a partir de ideias e regras, perceber as coisas de modo diferente a partir de uma nova perspectiva, entre outros. Ao refletir sobre isso, a autora afirma que:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (BORBA 2007, p. 43)

Outra questão presente nas práticas escolares se refere ao brincar que, em geral, somente aparece no momento de recreação, muitas vezes com limitações de espaço e de liberdade, com o propósito de descanso e relaxamento. Por esse aspecto, ao refletir sobre a brincadeira concebida como perda de tempo, numa perspectiva de produtividade, de trabalho, Borba (2007, p. 35) explica que:

[...] é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do

recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

Diante de tais apontamentos, no que se refere ao direito de brincar, percebe-se que ainda há uma distância significativa entre a teoria e a prática.

CAPÍTULO II – TRILHA METODOLÓGICA

Neste capítulo encontra-se a descrição do percurso teórico-metodológico pelo qual se desenvolveu a pesquisa. Está organizado em quatro tópicos que mostram respectivamente, a natureza, meios e instrumentos da pesquisa; a descrição do universo pesquisado; a caracterização dos sujeitos pesquisados; e a metodologia de análise.

1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem de natureza qualitativa, por ser um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo a partir do cotidiano dos sujeitos pesquisados. Segundo Minayo (1994, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, optou-se pelo Estudo de Caso, visto que, de acordo com Yin (2013, p. 21) “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Além disso, na pesquisa em educação, o Estudo de Caso possui o sentido “[...] de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifos da autora).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, as técnicas de coleta das informações para o alcance dos objetivos pretendidos foram: a observação direta, a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos.

A observação direta, também conhecida como estruturada, padronizada ou sistemática é um meio que consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos e pode ser feita rigorosamente no instante em que

ocorrer o ato. Além disso, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [...]”. As autoras acrescentam ainda que “[...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”. Assim, a pesquisa se desenvolveu a partir das observações realizadas no momento do recreio (Apêndice A), as quais foram fundamentais para compreender de que se constituem as brincadeiras e como são realizadas pelas crianças na escola estudada.

Como instrumento auxiliar nos registros das observações, fez-se necessário a utilização do diário de campo. Triviños (2008, p. 154-155) denomina esse instrumento como anotações de campo e esclarece que consiste fundamentalmente,

[...] na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões’ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações.

Junto às observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras (Apêndice B) e com a gestora (Apêndice C) da escola campo desta pesquisa, cujo intuito foi o de identificar suas concepções acerca do direito de brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a ação do brincar na escola.

Conforme a definição apresentada por Triviños (2008, p.146), entrevista semiestruturada,

[...], em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Vale ressaltar que, de acordo com André (2013, p. 97), “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, **a entrevista** se impõe como uma das vias principais” (grifo da autora). Dessa maneira, essa técnica favoreceu a apreensão dos discursos dos sujeitos pesquisados e sua prática cotidiana. Além disso, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigador possui para realizar a coleta de informações,

valorizando a presença do mesmo e oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a espontaneidade e a liberdade necessárias, enriquecendo a pesquisa.

A pesquisa documental mostrou-se necessária ao processo investigativo, visto que esse meio de obtenção de informações consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com um propósito específico. Sobre a pesquisa documental, (CAULLEY 1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), diz que ela “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Além disso, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, essa técnica caracteriza-se como instrumento metodológico complementar neste estudo, configurando-se como uma pesquisa com menos profundidade, embora necessária, a alguns documentos, permitindo alcançar o objetivo proposto para a compreensão do problema do presente trabalho.

Os documentos utilizados na pesquisa foram os seguintes: Declaração Universal dos Direitos das Crianças, documento que orienta países do mundo inteiro a respeitarem as necessidades básicas das crianças, aprovado em 20 de novembro de 1959; Convenção sobre os Direitos da Criança, tratado de direitos humanos que visa a proteção de crianças e adolescentes, ratificado por diversos países e promulgado em 21 de novembro de 1990 no Brasil; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-88), lei suprema e fundamental que rege todo ordenamento jurídico brasileiro, promulgada em 05 de outubro de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA-90), principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN-96), a carta magna da educação, legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), normas obrigatórias para a Educação Básica que embasam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), norma que determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; Plano Municipal de Educação (PME), documento que representa um compromisso assumido com a sociedade na continuidade e aprimoramento do trabalho referente a educação, configura-se num planejamento detalhado, visando

responder e atender demandas e necessidades educacionais num período de dez anos.

2. UNIVERSO PESQUISADO

O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Camaragibe - PE. A instituição escolar foi selecionada levando em conta que a mesma oferece apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o contato pré-existente da pesquisadora com a instituição, o qual ocorreu a partir de outras atividades desenvolvidas durante o seu processo de formação docente, contribuíram para essa escolha.

A unidade de ensino campo deste estudo pertence à rede municipal, está situada em um dos bairros mais populosos do município. Seu entorno é caracterizado por residências, pequenos comércios, uma quadra de futebol pública e outras escolas da rede privada. Funciona no horário das 07h30min às 21h30min, sendo o atendimento nos turnos matutino (07h30min às 11h30min) e vespertino (13h30min às 17h30min) a crianças e adolescentes do ensino regular e no turno da noite (18h30min às 21h30min) atende à Educação de Jovens e Adultos. A instituição possui sede própria e sua estrutura física conta com: secretaria, diretoria, cozinha, despensa, sala de leitura, sanitários para estudantes, sanitário para funcionários, 5 salas de aula, sendo 3 salas grandes e 2 pequenas e corredores largos, dentre os quais, na entrada funciona uma espécie de mini-hall e próximo à cozinha existe uma mesa com cadeiras, tornando-se um espaço para refeição. A escola possui ainda um anexo localizado no quarteirão que fica atrás da mesma. É um prédio alugado e adaptado para atender minimamente às atividades das turmas lotadas nele. Contudo, o estudo desenvolveu-se apenas na sede da instituição.

Foram realizadas duas observações sistemáticas, a partir de roteiro (Apêndice A) no turno da manhã, no qual são ofertadas turmas de 1º, 2º e 3º anos, formadas por educandos com idades que variam de 6 a 12 anos. Além dessas, foram consideradas observações não estruturadas realizadas para atividades de estágio desenvolvidas no mesmo período da pesquisa.

3. SUJEITOS PESQUISADOS

Os sujeitos da referida pesquisa são duas professoras de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e a gestora da escola campo desta pesquisa, por serem estas, envolvidas diretamente com essa fase da educação escolar. Além disso, contou com a participação dos estudantes (crianças) do ensino fundamental, de forma assistemática, a partir da observação.

Tabela1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito Pesquisado	Idade	Formação	Tempo de exercício docente	Tempo como gestora	Turma que leciona no Ensino Fundamental
Gestora	53	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional	28 anos	5 anos	_____
Professora 1	50	Graduação em Pedagogia e Letras, Mestrado e Doutorado em Psicanálise da Educação	9 anos	_____	2º ano
Professora 2	39	Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	14 anos	_____	2º ano

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora.

4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para o tratamento dos dados coletados foi adotada a Teoria das Representações Sociais (TRS), partindo da compreensão de que ela permite a interpretação da realidade. A respeito das representações sociais (RS), Minayo (1995) diz que, trata-se de um material de estudo importante, visto que se refere a situações

reais de vida, mostram a concepção de mundo de determinada época. Para Spink (1993, p. 303), “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um ‘conhecimento prático’; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade”.

Prado e Azevedo (2011) entendem que os conceitos e concepções das RS podem auxiliar na análise e interpretação. Nesse sentido, a TRS, pode contribuir no entendimento de determinados aspectos referentes às concepções que a gestora e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da escola pesquisada, têm sobre o brincar e como lidam com as ações deste no espaço escolar.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 118-119) afirmam que “as várias técnicas de entrevistas [...] têm se mostrado instrumentos úteis e adequados para a investigação das representações sociais em diferentes contextos”. Além disso, as autoras sugerem a observação, como metodologia preferencial da TRS, permitindo alcançar a riqueza de dados que podem ser coletados. Desse modo, tal metodologia de análise está alinhada aos meios e instrumentos desenvolvidos no processo da investigação.

Assim, analisar as RS dos sujeitos pesquisados possibilitará compreender como as políticas públicas educacionais em relação ao direito de brincar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam o cotidiano escolar, considerando principalmente, o momento do recreio, o qual é propício ao brincar.

Neste espaço são apresentados os principais aspectos da TRS considerados neste trabalho. A TRS foi elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, buscando conectar as realidades dos fenômenos psicológicos e sociológicos. Essa teoria propõe um estudo científico do senso comum. Moscovici (2017, p. 27) define RS como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (APUD BERTONI E GALINKIN, 2017, p. 101).

A TRS pode ser designada como produto e como processo. De acordo com Jodelet (2001), as RS são abordadas ao mesmo tempo em termos de produto e de processo de uma atividade de construção da realidade psicológica e social e de tomada de posse da realidade externa ao pensamento.

Enquanto produto, a teoria está voltada para o conteúdo das representações, buscando a compreensão deste e o sentido por meio dos elementos que o constituem. Ela volta-se para o conhecimento do senso comum.

Como processo, trata-se do aspecto constituinte das representações. Consiste em compreender como elas são produzidas nas interações sociais. Para Moscovici dois processos estão envolvidos na elaboração das representações: ancoragem e objetivação. Segundo esse autor,

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. (MOSCOVICI, 2005, p. 61 APUD BERTONI E GALINKIN, 2017, p. 103).

Sobre o processo de objetivação, Moscovici (2005, p. 71) afirma que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. (APUD BERTONI E GALINKIN, 2017, p. 103). A objetivação consiste em transformar em concreto um determinado conceito que era abstrato.

Ambos os processos se baseiam na memória e geram as RS, nessa necessidade social de transformar o não familiar em familiar.

CAPÍTULO III – O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA

No presente capítulo apresentam-se os resultados encontrados com o estudo a partir da análise dos dados obtidos, que tiveram como ponto de partida o problema e os objetivos de pesquisa.

1. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES NA ESCOLA: CADÊ O BRINCAR?

Na pesquisa, buscou-se encontrar programas e projetos que tratassem do brincar na escola destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Camaragibe. Para tanto, foi consultado o Plano Municipal de Educação (PME) e também realizadas observações e entrevistas com profissionais da escola (gestora e professoras).

O PME para alcançar a meta 6 que trata da ampliação do atendimento dos estudantes da rede pública de educação em tempo integral, utiliza-se da seguinte estratégia: “6.10) Garantir Política de articulação intersetorial, a fim de oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes do município” (CAMARAGIBE, 2015). E para atingir a meta 7, que trata de melhorar a qualidade da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e colaborar para a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, encontra-se dentre as estratégias:

7.21). Promover a articulação dos programas da área de educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a rede de apoio integral aos estudantes e às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional. (CAMARAGIBE, 2015)

É possível observar que o caráter geral dessas estratégias tem em vista a integração multissetorial para um trabalho articulado que promova assistência em rede aos estudantes e suas famílias.

Encontrou-se vigente no município o Programa Saúde na Escola (PSE), programa federal, instituído pelo Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007, que visa integrar e articular educação e saúde. As ações desse programa no município contam com profissionais de saúde, educadores físicos, entre outros, que desenvolvem atividades nas unidades escolares. Nelas, inserem-se a ludicidade e o

brincar, embora estes não sejam o ponto principal do projeto. De acordo com publicação no site do Ministério da Educação, o PSE objetiva proporcionar melhoria da qualidade de vida da população, contribuindo para a formação integral dos estudantes³.

A Gestora da unidade escolar pesquisada, ao tratar do brincar nas propostas pedagógicas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, indica que há ações relacionadas às questões corporais e comenta sobre o PSE:

Em cima disso, que é uma ação direcionada com o PSE [...] a gente faz várias atividades, em dias diferentes durante o ano, envolvendo movimentos corporais para que isso também seja estimulado o brincar. [...]. Esse ano veio um pessoal... as agentes de saúde e duas professoras de educação física da secretaria para tirar os alunos do espaço da sala de aula e trabalhar esses movimentos. Então, torna-se prazeroso a gente estar trabalhando os movimentos corporais e também utilizando o brincar [...]. Esse ano nós já tivemos três momentos desses⁴.

Diante do exposto, observa-se que o único programa encontrado em funcionamento no município direcionado às escolas, em que estão inseridas a ludicidade, brincadeiras e que atende às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não tem a promoção do brincar como propósito principal. No PSE são promovidas algumas ações que ocorrem esporadicamente durante o ano, nas quais o brincar pode ser incluído. As atividades desenvolvidas em tais ações que envolvem os movimentos corporais, aproximam-se muito mais do componente curricular Educação Física.

Ao abordar projetos e atividades que promovam o brincar na escola e na sala de aula, a Professora 1 comenta que faz atividades utilizando o jogo da Forca, o Alfabeto móvel e Bingo de palavras. Menciona um projeto sobre o folclore desenvolvido pela escola, no qual umas das temáticas foi “brincadeiras”, sendo que cada turma ficou responsável por trabalhar uma temática específica em sala de aula.

Em seu comentário, a Professora 2 ressalta que o trabalho com projetos tem foco nos conteúdos e, a partir destes, tenta incluir as brincadeiras. Aponta também o

³ Publicação disponível no link: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em 02/05/2021.

⁴ Depoimento dado durante entrevista realizada em outubro de 2019.

projeto sobre o folclore, destacando uma brincadeira e explicando como foi desenvolvido o trabalho em sala de aula.

Nesse projeto tinha a brincadeira Escravos de Jó, tinha essa canção, essa cantiga popular, a gente brincou na sala de aula. Empurramos as mesas, fizemos uma roda, e aí, eles amaram, amaram. Agora isso, depois da gente ter desenvolvido todo o trabalho dentro da canção, as letrinhas, dentro da especificidade de cada um. (PROFESSORA 2)

A Professora 2 relata que na escola se trabalha muito na perspectiva de projetos e descreve um deles, nomeado “Brinquedos e Brincadeiras”, elaborado por ela e desenvolvido em sala de aula:

A gente confeccionou vários brinquedos com materiais recicláveis, fizemos uma entrevista com os pais, com os familiares, responsáveis, relacionada a brincadeiras antigas, aí a gente trouxe para sala de aula. E teve um momentinho, sempre finalzinho da aula, um momentinho para a gente brincar.

Em uma das observações a pesquisadora pôde acompanhar uma das aulas em que a Professora 2 desenvolvia esse projeto. Na ocasião, a Professora 2 trabalhava com a turma o gênero textual convite, elaborando o convite para a culminância do projeto “Brinquedos e Brincadeiras”. Em seguida, toda a turma pegou os materiais e deu continuidade à confecção de um brinquedo, o bilboquê. Cada criança produzia o seu próprio bilboquê e, à medida que finaliza, já brincava.

Segundo as professoras, na culminância do projeto “Brinquedos e Brincadeiras” outras turmas da escola do turno matutino também puderam participar das brincadeiras. Sobre esse momento, a Professora 2 fala com um tom de entusiasmo: “Lindo, lindo, maravilhoso, eles (crianças) amaram”. Descreve que foi organizado um circuito, no qual participava uma turma por vez em esquema de rodízio, enfatizando que foi “excelente e bem organizado”.

É possível inferir que a Representação Social das professoras sobre o brincar na escola foi construída a partir da ideia de que no âmbito escolar o brincar é diferente do brincar livremente. Essa construção, possivelmente, está atrelada às concepções de espaço escolar, mas também às condições oferecidas pela escola.

Nesse sentido, é possível afirmar que nos depoimentos das entrevistadas encontra-se a dupla face das Representações Sociais (RS), ou seja, enquanto *produto*, as RS “emergem como pensamento constituído ou campo estruturado”

(SPINK, 1995, p. 90), o que remete à concepção de ambiente escolar expressado pelas professoras. E, enquanto *processo*, as RS “emergem como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes” (p. 91), isto é, a construção e a transformação das RS estão condicionadas às determinações sociais, onde se incluem as limitações do espaço escolar e o esforço na criação de brinquedos e brincadeiras.

As observações e as entrevistas revelam que projetos e atividades que contemplam o brincar estão presentes na escola e na sala de aula, embora sejam em momentos específicos e infimamente. A partir do relato da Professora 2, nota-se em suas práticas que apesar de articular as brincadeiras aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, ela promove o brincar sem que este perca o sentido lúdico.

2. A AÇÃO DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA?

As entrevistas semiestruturadas, com a gestora e duas professoras, foram realizadas durante o segundo semestre do ano de 2019. Essa técnica de coleta de informações auxiliou consideravelmente o processo investigativo, permitindo identificar dessas profissionais da educação suas concepções sobre o brincar, bem como, a ação do brincar desenvolvida na escola para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A concepção do brincar e sua importância

A respeito do seu entendimento sobre o brincar na escola, a Gestora comenta que este deve ser direcionado e ter objetivos que proporcionem prazer e aprendizagem para a criança. Ela faz uma distinção entre o brincar no espaço escolar e fora dele: “o brincar tem que ser direcionado. Então, não é o brincar por brincar, o brincar na escola, dentro da escola. Ele (*a criança*) tem que ter o brincar, mas direcionado, ter objetivo naquele brincar. E o brincar fora da escola é outro contexto”.

A Professora 1, ao comentar o que entende sobre o brincar, representa-o como um recurso de aprendizagem, um facilitador no processo de alfabetização. Ela expressa que o brincar é

[...], uma maneira de aprender diferente [...]. Acho que os alunos, eles assimilam melhor através do brincar, principalmente quando está na fase de alfabetizar. É muito importante sim para eles assimilarem mais

o alfabeto, sílabas, através de brincadeiras. Eles se interessam mais. Que é diferente do quadro, caderno, livro. É uma coisa diferente para eles. Aí assim, é um incentivo e desperta mais o interesse da criança quando a gente propõe uma brincadeira que ali aconteça a aprendizagem.

Durante as observações não sistemáticas desenvolvidas para as atividades de estágio, foi possível observar que em uma das aulas acompanhadas pela pesquisadora, a Professora 1 utilizou o Jogo da Força, o que reforça a descrição desse trecho da entrevista. Vale ressaltar que o jogo foi a única atividade desenvolvida nas aulas observadas da Professora 1 que contemplava o brincar.

Sobre a compreensão que tem acerca do brincar, a Professora 2 comenta:

O brincar na minha visão é um momento em que a criança pode expor suas emoções, trocar ideias com os coleguinhas. Aprende a compartilhar, aprende também a se frustrar através da brincadeira... limites. Enfim, eu acho que a brincadeira é muito importante no cotidiano de sala de aula.

Em outro momento da entrevista a Professora 2 volta a expor a sua concepção acerca do brincar dizendo que:

Muitas vezes brincar é confundido só pelo brincar. O meu brincar, na minha visão, eu não sei se eu estou certa. Mas, eu acho que a gente deve atrelar o brincar com os conteúdos, com aquilo que a gente está trabalhando em sala de aula. Isso que eu tento fazer, tornar a minha aula lúdica e trazer o brincar para o que eu estou ensinando, não é o brincar pelo brincar. Na hora do recreio eu deixo brincar pelo brincar de forma livre, mas quando eu coloco no meu projeto, no meu planejamento eu procuro atrelar o que eu quero que eles aprendam com o brincar.

Nota-se que as educadoras (gestora e professoras) expõem suas representações a respeito do brincar de modos distintos, mas com algumas similaridades.

A Gestora destaca o brincar direcionado. A professora 1 ressalta um brincar que está mais voltado à assimilação dos conteúdos escolares. E a Professora 2 aponta aspectos do brincar relacionados à interação da criança com o outro, com o meio e consigo mesma, faz uma distinção entre o brincar livre e o brincar direcionado, mas também associa este à aprendizagem dos assuntos trabalhados nas aulas. Desse modo, pode-se inferir que a representação social que as entrevistadas têm

sobre o brincar apresenta similitudes, ou seja, o brincar da escola é diferente de um brincar livre, na escola a brincadeira deve ser direcionada, conduzida, atrelada a algum objetivo escolar.

Nesse sentido, a compreensão que as entrevistadas apresentam revelam um brincar impulsionado por objetivos. Quanto a essa questão, Barros (2009) assinala que quando o brincar é movido por finalidades como a alfabetização e o disciplinamento por exemplo, que não são próprias do seu processo, ele perde o sentido.

Nos comentários expostos sobre a concepção do brincar a gestora e as professoras mostram suas representações sociais, as quais, de acordo com Prado e Azevedo (2011), são geradas pelos mecanismos de ancoragem e objetivação que contam com a linguagem como instrumento nesse processo. Assim, as entrevistadas ancoram-se numa perspectiva de aprendizagem, buscando objetivar o brincar. Ou seja, elas procuram em suas experiências, em seus repertórios algo familiar para concretizar suas ideias e externalizá-las.

Com relação à importância do brincar, as profissionais entrevistadas são unânimes em declarar que brincar é importante. A Professora 1 enfatiza que “o brincar é muito importante para aprendizagem dos alunos”. A Professora 2 considera que “é muito importante brincar, porque se você ficar só voltada a conteúdos, conteúdos, conteúdos, fica tão cansativo”. E a Gestora, salienta que o brincar “tem que estar presente em toda a infância da criança. Então, desde a Educação Infantil até o 5º ano [...]”. Explica essa importância com base no desenvolvimento da criança, pontuando algumas habilidades:

A importância do brincar é fundamental, tanto para gente desenvolver a lateralidade, desenvolver a coordenação motora, desenvolver com ele (*a criança*) a coletividade, dividir e aceitar as regras que existem. Então, o brincar tem tudo isso a ver com o desenvolvimento da criança.
(GESTORA)

No processo de objetivação sobre a importância do brincar as entrevistadas revelam suas representações ancoradas em perspectivas diferentes. A professora 1 retorna a destacar a aprendizagem, a Professora 2 aponta para algo motivante, prazeroso e a Gestora foca no desenvolvimento.

Quando questionada sobre as brincadeiras orientadas por professores, monitores, estagiários, entre outros, a Gestora diz que é importante e que é possível perceber muita coisa sobre a criança.

A gente descobre muita coisa, descobre se a criança é agressiva. A gente descobre se a criança está sendo violentada. A gente descobre se essa criança está passando fome. A gente descobre se essa criança sabe interagir com o outro. Então essa brincadeira direcionada, o professor tem um olhar muito amplo, individualmente para cada criança, para cada estudante.

Nesse trecho da entrevista a Gestora reflete alguns aspectos que a criança pode expressar por meio do brincar.

Ao questionar se o brincar livre pode contribuir para a aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas as professoras afirmam que sim. A Professora 1 explica que o brincar livre permite a interação entre os pares, contribuindo para a aprendizagem. A Professora 2 também aponta a interação entre as crianças e acrescenta outras habilidades relativas às emoções e às interações sociais. Ela enfatiza que a brincadeira livre deve estar presente na sala de aula, embora não seja fácil supervisionar um grande número de crianças.

O brincar livre faz com que a criança interaja um com o outro. Pena que a escola aqui não tem espaço (*riso discreto*) para brincadeiras, mas assim, eles interagem. Eu acho que isso aí contribui muito para aprendizagem. Quando eles interagem com o outro fica mais fácil. (PROFESSORA 1)

É ali que eles estão aprendendo a dividir, aprendendo a respeitar, soltando suas emoções, mostrando o que sentem, também se aborrecendo. É um momento também que eles, às vezes, brigam, e a gente está ali para apaziguar. Compartilham, interagem... é muito importante esse momento, momento da brincadeira. Não pode ser tirado de sala de aula de jeito nenhum. É necessário que o professor tenha um pouquinho de paciência, porque não é fácil, uma turma grande de 30 alunos para você dá conta na hora da brincadeira, às vezes tumultua, mas você está ali supervisionando. (PROFESSORA 2)

Nos trechos apresentados pode-se refletir que as duas professoras revelam percepções aproximadas sobre a contribuição do brincar livre para a aprendizagem. A Professora 1 apresenta uma contribuição que se limita à interação entre as crianças. A Professora 2, além disso, aponta alguns aspectos que permeiam o processo de desenvolvimento infantil e que auxiliam na aprendizagem, os quais em sua maioria,

estão presentes na interação com os outros e com o meio. Ela também acrescenta a interação da criança consigo mesma, mostrando uma visão um pouco mais ampla acerca do brincar livre, o qual possibilita diferentes aprendizagens, desenvolvimento em diversos aspectos, além da conexão com as pessoas, a natureza, a cultura e o mundo.

Sobre a supressão do horário do recreio como forma de punição, as professoras declararam utilizar. A Professora 1 diz que usa como incentivo para execução das tarefas e para repreender o mau comportamento.

[...] eu acho que pelo menos é uma forma de a gente incentivar, se fizer a atividade vai brincar [...]. No outro dia ele vai fazer a atividade, porque sabe que se não fizer não brinca. [...]
A gente tirando alguma coisa dele, ele vai querer no outro dia, então ele vai lembrar e vai se esforçar para se comportar melhor (*riso*).

A Professora 2 relata que:

Eu faço porque eu acho que é tirar, já que ele gosta tanto... tirar uma coisa que ele gosta. Porque [...] eu não tenho outra maneira de... vou usar essa palavra punir, a gente não tem outra maneira [...]. A gente fica de mãos atadas, às vezes, até quando a gente é um pouco dura, rígida, somos tachadas como chatas [...]. Então, eu geralmente faço isso: olhem, vamos... cuidado se não vai ficar sem recreio, mesmo com o coração partido (*riso*), mas eu faço.

Durante as observações foi possível identificar que duas crianças ficaram, por um dia, sem poder participar das brincadeiras com as outras crianças no recreio.

Observa-se nas declarações apresentadas que o brincar aparece como premiação para as crianças que já foram punidas com a retirada do recreio, após cumprirem com as obrigações. Embora o direito de brincar seja assegurado legalmente em diversos documentos, tais como os que foram citados no capítulo I deste estudo, na prática nem sempre há a efetivação do mesmo. Os relatos das professoras, quanto à supressão do recreio, revelam que a criança pode ser privada de usufruir desse direito em determinadas circunstâncias.

2.2 Possibilidades e limites do brincar e o papel da escola

Ao serem questionadas quanto às possibilidades e limites da ação do brincar na escola, todas as entrevistadas apontaram como limite a falta de espaço. Nesse contexto, a Gestora aponta para a ausência de outros elementos no ambiente da escola para destacar a carência de espaço: “a gente não tem uma árvore (*risos*), a gente não tem uma terra batida para a gente correr. Então, é o espaço, o limite”.

Em outro momento da entrevista a Gestora menciona algumas dificuldades relacionadas a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, descrevendo que:

[...], a criança quando sai da Educação Infantil, ele tem todo aquele convívio de brincar, de sentar no chão, de cantar. E quando chega aqui, ele chega o 1º ano até a sala que ele é acolhido é totalmente diferente, é com banquinhas, todo mundo sentadinho, muitas vezes os professores usando fileira, que eu não concordo com isso, que sala de aula, a gente não é para ter essa pedagogia de alunos enfileirados. E a criança... a gente não vê o professor sentar no chão, fazer uma roda de conversa. A gente não vê trazer o dia da fantasia, as crianças trazer os brinquedos. Então, isso quando chega no 1º ano, isso é cortado da criança. E assim, eu acho que é um trauma muito grande para criança, naquele momento que ele está dentro da escola. Então, a gente vê essas dificuldades também, nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A respeito das possibilidades, a Gestora diz o seguinte: “as possibilidades é a gente suprir essa questão do espaço e a gente criar estratégias para que a gente também não deixe a criança as quatro horas sentada, somente fazendo atividades didáticas”. A Professora 2 chama a atenção para as turmas de 1º ano, que são de crianças recém-vindas da Educação Infantil e ocupam as salas pequenas da escola campo desta pesquisa.

Como nós temos dois 1º anos numa sala muito apertadinha, e essas crianças vieram da creche e a creche já tem um espaço bem maior de brincar, também tem brinquedos. Então essas crianças já chegam achando que aqui também vai ter, que é uma extensão da creche, que na verdade não é. Quando chegam aqui, elas se deparam com uma realidade bastante diferente, que é uma escola pequena, apertadinha. A gente não tem espaço para brincar.

Diante dessa situação, a Professora 2 explica que a gestora e as professoras combinaram que, durante o recreio, o espaço dos corredores ficaria disponível para

as crianças das turmas de 1º ano, enquanto que as crianças das turmas de 2º e 3º anos brincariam dentro das respectivas salas que possuem dimensões maiores.

Quanto aos pontos apresentados pelas entrevistadas sobre os limites e possibilidades para o brincar na escola, percebe-se claramente que o ponto principal é a carência de espaço e a tentativa de supri-lo.

Sobre o papel da escola com relação ao brincar das crianças, todas as entrevistadas em suas colocações abordam novamente a questão do espaço que a instituição dispõe. A Gestora diz que a escola tem o papel de oferecer recursos, tentando auxiliar professores e estudantes da melhor forma possível, expondo que:

[...], na hora do intervalo, eu saio para olhar, para fazer algumas intervenções, procurar dar para o professor recursos, tentar organizar o espaço. Às vezes, eu peço autorização para levar os meninos ali para quadra, que a gente tem uma quadra aqui. Aí a gente faz aquele momento, se reúne com eles para que a gente possa tirar o aluno de dentro da escola e levar para um espaço diferenciado. (GESTORA)

A Professora 1 também aponta a oferta de recursos como papel da escola, destaca a falta de espaço e reforça a importância do brincar na aprendizagem.

Para a Professora 2 o papel da escola é fundamental. Ela salienta que há uma preocupação em ampliar o espaço da instituição e que a Gestora está sempre em busca desse objetivo. Acrescenta que o brincar está incluso no PPP da escola, destacando que, diante do contexto da carência de espaço, os recursos possíveis são utilizados. Ela também comenta sobre a realização de uma festividade em comemoração ao dia das crianças:

[...], na festa a gente conseguiu... eles amaram, foi muito produtiva essa festa, foi maravilhosa. A gente conseguiu alugar uns brinquedos, uma pessoa para direcionar as brincadeiras, assim... ótimo. E o espaço também conseguimos [...]. A gestora se mobilizou, falou com o pessoal lá e eles disponibilizaram o espaço, amplo, muito bom. Algodão doce, pipoca, pula-pula, touro mecânico, assim, foi ótimo, eles amaram. Tudo isso com recursos da gente, a gente buscando.

Em uma das observações a pesquisadora presenciou um bazar na instituição, organizado por uma senhora, estudante da Educação de Jovens e Adultos da própria escola. Segundo a estudante, o bazar tinha como propósito angariar recursos para a realização da festa citada pela Professora 2.

Nota-se que a ausência de um espaço destinado e apropriado para o brincar na escola é o maior limitador desta atividade. Apesar dessa realidade, percebe-se que de algum modo, ainda que seja com restrições, improvisações e com pouca liberdade de movimentação, o brincar acontece com os recursos que a instituição possui.

Observa-se também um esforço da comunidade escolar em proporcionar momentos de lazer, diversão e ludicidade, permitindo que as crianças possam usufruir do brincar em um espaço adequado, ainda que seja em momentos pontuais, conforme ocorreu na festividade do dia das crianças, descrita pela Professora 2. Tal evento foi viabilizado através de esforços de profissionais da unidade escolar, estudantes e pais/responsáveis dos mesmos, que arrecadaram recursos mediante a venda de rifas, bazar, entre outros. Com os recursos financeiros arrecadados conseguiram alugar um *kit* de festa infantil para a comemoração e, através da mobilização da gestora, conseguiram também um local para realização do evento. A festa aconteceu em uma área ampla, aberta e arborizada de uma instituição localizada nas proximidades da escola. Essa festividade possibilitou um momento de diversão e brincadeiras para as crianças da escola em um espaço adequado. Desse modo, é possível inferir que a escola tenta efetivar o seu papel de assegurar às crianças também o direito de brincar.

3. A HORA DO RECREIO

Para identificar as brincadeiras e as formas como as crianças brincam foram realizadas observações, as quais ocorreram durante o segundo semestre de 2019, no momento do intervalo das aulas destinado ao recreio e ao lanche. Com isso, foi possível observar além do espaço, o funcionamento do mesmo, e a relação entre estudantes, professores e outros funcionários da escola.

3.1 O tempo e o espaço para o brincar

O tempo reservado para o intervalo, destina-se à merenda e ao recreio, tendo duração de 30 minutos. Observou-se que ocorreram variações de até 5 minutos a mais nesse tempo. No turno matutino, o qual foi observado, o horário programado para esse momento é das 09h30min às 10h. Porém, algumas vezes ocorreu de iniciar até 10 minutos depois em razão da refeição não estar pronta para servir aos estudantes, pois esta é preparada na escola. Entretanto, esse atraso foi compensado

no término do horário. Esse tempo do intervalo ocorre simultaneamente para todas as turmas do turno. Na entrevista, ao tratar do tempo do intervalo, a Gestora informa que são 15 minutos para a merenda e 15 minutos para as crianças brincarem.

As observações permitiram perceber que a instituição possui externamente apenas uma estreita área entre o prédio e o muro da escola, na qual as crianças brincavam durante o recreio. Mas, esse espaço não é utilizado atualmente, pois, segundo a gestora, um equipamento instalado próximo a este local foi danificado algumas vezes, quando as crianças jogavam bola. A atividade recreativa é realizada nos corredores da escola pelas turmas lotadas nas salas pequenas. Já para as turmas que ocupam as salas maiores, as quais têm o dobro do tamanho das salas pequenas, a recreação acontece dentro da própria sala de aula.

Durante a entrevista, ao descrever os espaços para o brincar das crianças, a Gestora relata que: “o primeiro espaço é a sala de aula. [...]. Mas, a gente tem, não é um pátio, é um corredor da escola, onde as crianças, [...] saem e os professores deixam brincar [...]”.

De acordo com Formentin (2015, p. 133), “ao pensar no ato de brincar, logo pensamos na existência de um espaço destinado e adequado a este. Um espaço que possibilite a livre movimentação, onde os educandos, de forma lúdica/livre, possam se desenvolver e aprender”. Por esse aspecto, tanto as observações quanto a descrição da Gestora deixam evidente que a escola não possui área apropriada para que as crianças vivenciem o brincar com liberdade de movimentos, o que impossibilita uma maior diversidade de brincadeiras. Quanto ao tempo destinado ao recreio, ao brincar, é relativamente fixo e igual para todas as turmas. Considerando que o brincar de forma livre fica mais restrito ao recreio, 15 minutos é um tempo muito reduzido para algo tão importante para as crianças.

3.2 As formas de brincar e as brincadeiras

Considerando a realidade da escola, relativo à falta de espaço adequado para a recreação, as formas de brincar das crianças são adaptadas ao ambiente. Para isso, as crianças fazem uso da criatividade. Observou-se que elas aproveitam, como recursos para as brincadeiras, os móveis e objetos encontrados no local. Em uma das observações foi possível acompanhar alguns meninos utilizando uma tampinha de garrafa pet como bola e improvisando um jogo de futebol. Outros meninos jogavam

um para o outro uma garrafa pet como se fosse um jogo de bola. Outras crianças faziam das carteiras da sala de aula, casinha, esconderijo e etc.

Presenciou-se crianças brincando individualmente, em duplas e em grupos. Dentre as ações do brincar realizadas por elas durante o recreio, foi possível identificar alguns brinquedos, jogos e brincadeiras. Nos corredores observou-se pega-pega e suas variações, polícia e ladrão, brincadeira de roda com cantigas e de faz-de-conta (mãe e filho). Nas salas de aula havia jogos de tabuleiro (dominó, baralho, damas), avião de papel, quebra-cabeça, bonecas, *spinner*, dança e impostor (criação de algumas crianças baseada em jogo da internet).

Nas entrevistas as professoras também discorreram sobre como as crianças de suas respectivas turmas brincam. A Professora 1 diz que: “[...] às vezes, eles jogam, fazem um joguinho, brincam de esconde-esconde dentro da própria sala, improvisa” (*riso*). A Professora 2 relata que deixa as crianças brincarem de forma livre e aponta alguns jogos e materiais que estão disponíveis para elas em sua sala.

Eu deixo livre. [...] com meus próprios recursos, eu comprei um material, dinheirinho, comprei dado, bingo. Comprei aquele [...] material dourado, dama, dominó e baralho. [...] eu coloquei tudo numa caixinha, joguinhos, quando toca o recreio eles já pedem: tia a gente pode pegar agora o joguinho? Pegue o joguinho. Alguns não gostam, preferem brincar as suas brincadeiras, lá livre. Eu deixo à vontade. Mas a caixinha está ali, para quem quiser, está disponível a caixinha de brinquedos.

Observou-se durante o recreio que a maioria das crianças gosta muito de correr e, apesar da limitação do espaço, elas não o deixam de fazer quando encontram a mínima possibilidade. Algumas crianças das salas maiores, as quais devem recrear dentro da própria sala, quando saem para ir ao banheiro, aproveitam para juntarem-se com outras crianças nos corredores para correr, improvisando uma modalidade de pega-pega. As brincadeiras que utilizam o correr é confirmada na descrição da Gestora durante a entrevista quando diz: “[...] as crianças, muitos saem e os professores deixam brincar de pega-pega, que eu vejo, de correr, o tempo todinho para cima e para baixo correndo” (*riso*).

Diante do exposto, algumas questões podem ser destacadas: a primeira diz respeito à atitude da Professora 2 em disponibilizar alguns jogos e materiais para as brincadeiras das crianças durante o recreio, visto que, para a sua turma esse momento ocorre dentro da sala de aula. Mas, apesar dela informar que as crianças podem

brincar de forma livre no recreio, essa liberdade se restringe ao espaço disponível e às brincadeiras possíveis de serem realizadas naquele ambiente.

A segunda questão refere-se à ausência de espaço destinado e adequado para o brincar na escola como um grande limitador para as brincadeiras das crianças. Essa questão pode ser uma das razões para que as crianças sintam vontade de praticar brincadeiras que envolvem corrida, conforme foi observado pela pesquisadora e relatado pela gestora. Embora haja limitação do espaço, existe momento recreativo, não sendo aquele um impeditivo para a realização de brincadeiras, seja nos corredores ou na sala de aula. Obviamente, algumas brincadeiras e/ou suas modalidades são inapropriadas ou impossíveis de serem realizadas nos espaços da escola. Com um pouco de criatividade e imaginação, próprias do mundo infantil, as crianças fazem adaptações e criações de brincadeiras na tentativa de reduzir a limitação da falta de espaço para o brincar.

A terceira questão trata-se da vontade, da criatividade e do prazer em brincar, através dos quais as crianças desenvolvem maneiras de realizar brincadeiras em que possam se divertir e gozar do direito de brincar. Com isso, desenvolvem-se, aprendem, reproduzem e produzem cultura por meio do brincar.

3.3 A relação de profissionais da escola com o brincar das crianças

Durante as observações percebeu-se que, algumas vezes, as brincadeiras eram interrompidas pela gestora, por uma professora ou por algum outro funcionário da escola. Em tais situações, em geral, tratava-se de brincadeiras que as crianças corriam por entre outras que brincavam de uma maneira que exigia menos movimentação ou por entre adultos, profissionais da escola, que necessitavam transitar no mesmo espaço. A intenção das interrupções das brincadeiras, segundo esses profissionais, era evitar acidentes. Conforme relato da gestora, já houve várias ocorrências com as crianças durante o recreio.

Já teve várias, uma só não, (*riso*) várias. Criança que já quebrou o braço, criança que já levou corte na testa, teve que ser ponteadado, criança que deu um jeito no pé, entre outros. [...], porque a escola [...] não tem área e muitas vezes as brincadeiras não estão direcionadas. Às vezes, infelizmente acontece, mesmo estando direcionada, mas, às vezes, acontecem acidentes. (GESTORA)

Foi observado também durante o recreio o cuidado por parte da profissional de serviços gerais, responsável pela limpeza da unidade escolar, em manter o ambiente limpo e organizado, orientando as crianças a jogarem o lixo nas lixeiras e limpando alguma comida ou bebida quando, eventualmente, caía no chão, etc.

Percebe-se que há uma grande preocupação, por parte dos profissionais da escola, em evitar acidentes. Diante disso, observa-se também um cuidado em proporcionar um espaço seguro para a recreação das crianças e em organizar essa dinâmica, considerando os limites e as possibilidades que a instituição oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade que está presente na cultura infantil e é coisa séria. É também um direito previsto em lei a toda criança, devendo toda sociedade e o Estado assegurá-lo. A escola como esfera microssocial da sociedade e instituição administrada pelo poder público tem a responsabilidade de garantir o exercício desse direito. Assim, é importante aos profissionais da educação, sobretudo, professores e gestores, estarem atentos às questões relativas às ações do brincar no ambiente escolar, possibilitando que toda criança usufrua dos seus direitos.

O trabalho de pesquisa que iniciou com base no entendimento de que o brincar é um direito previsto legalmente a toda criança e que as políticas públicas educacionais, no tocante ao brincar, tem uma atenção direcionada a Educação Infantil enquanto nível de ensino, permitiu alcançar o propósito de analisar as políticas públicas de educação destinadas às crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental referente ao direito de brincar, visto que a infância se estende após ao primeiro nível da Educação Básica, perpassando pela segunda etapa.

Quanto aos marcos legais que tratam do direito de brincar da criança, os mesmos foram identificados já no capítulo I deste estudo, prestando-se concomitantemente de aporte teórico para o mesmo. Os resultados mostram que eles são referências para outros documentos como as políticas educacionais, dentre as quais, pode-se citar: LDBEN-9394/1996, DCN e BNCC-2018. Contudo, em tais documentos o brincar aparece com ênfase na Educação Infantil, já para o Ensino Fundamental ele se mostra de modo restrito e, de certa forma, ofuscado pelos conteúdos didáticos dos componentes curriculares. Porém, sempre se salienta a importância da educação integral da criança.

No que se refere a programas e políticas que atendam aos anos iniciais do Ensino Fundamental concernentes ao brincar na escola e no município de pesquisa, não foram encontrados programas e políticas com essa finalidade específica. Mas, encontrou-se o Programa Saúde na Escola (PSE), programa de âmbito federal executado pelo município, que atende também às crianças dos anos iniciais. Nas ações desenvolvidas pelo PSE na escola, realizam-se atividades lúdicas e também brincadeiras, porém o brincar não é o objetivo do programa. Também foram encontrados o brincar em projetos e atividades desenvolvidos pela escola e por professores, nos quais são inseridos o brincar. Um dos projetos, “Brinquedos e

brincadeiras”, desenvolvido por uma professora, foi mais específico em relação ao brincar, embora, assim como a maioria dos projetos e atividades encontrados com a pesquisa na escola, estava atrelado aos conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula.

A respeito das concepções das professoras e da gestora da unidade escolar sobre o brincar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados obtidos revelam algumas similaridades entre as ideias expostas por elas. Todas afirmaram a importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Suas concepções mostraram também uma distinção entre o brincar livre e o brincar no ambiente escolar, esclarecendo que este deve ser direcionado e ter objetivos. Foi identificado também na prática docente e assumido por ambas as professoras pesquisadas a supressão do horário do recreio como forma de punição. Tal ação revela que há situações na escola em que a criança é privada de desfrutar do seu direito de brincar. E ainda, que o direito de brincar é dado como recompensa pelo cumprimento das obrigações como estudante, após a criança ter passado por um processo punitivo e ter ficado sem recreação, sem brincar, devido ao descumprimento das tarefas. Por esse aspecto, em determinados episódios, a escola como instituição representante da sociedade deixa de cumprir com o dever de assegurar o direito de brincar a algumas crianças.

No tocante ao desenvolvimento das brincadeiras mais frequentes na escola estudada, os resultados encontrados mostraram que há uma variedade diversa nas formas de brincar. Todavia, é importante considerar que as brincadeiras ocorrem levando em conta as dimensões espaciais que a escola dispõe. Vale ressaltar que a ausência de espaço destinado e adequado para o brincar das crianças foi o maior limite encontrado na escola para essa ação. No entanto, apesar desse fator limitante, as crianças brincavam, criando maneiras de brincar adaptadas ao espaço, utilizando os recursos disponíveis no mesmo ou através de jogos e brinquedos propostos e disponibilizados pela professora ou das próprias crianças. Além disso, é relevante destacar o uso de muita criatividade por parte das crianças no desenvolvimento das brincadeiras.

Assim, acredita-se que a pesquisa possibilitou compreender como as políticas públicas de educação atendem ao direito de brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados coletados permitiu concluir que, quanto ao direito de brincar voltado para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

há uma carência de políticas públicas. As políticas educacionais existentes, não são específicas para o atendimento desse direito ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se também que na escola estudada se faz presente a concepção de que brincar é importante e que toda criança tem o direito de brincar, havendo concordância de todas as entrevistadas. E que, apesar das dimensões espaciais limitadas, em geral, existe um esforço em garantir a efetividade desse direito, embora, haja situações pontuais em que o mesmo é suprimido de algumas crianças temporariamente.

É importante esclarecer que o percurso metodológico utilizado no processo investigativo precisou passar por alguns ajustes, em virtude do fechamento das instituições escolares por tempo indeterminado, devido ao momento atípico vivenciado pelo mundo com a pandemia da Covid-19. A princípio, tinha-se como proposta realizar a investigação em três escolas, levando em consideração alguns critérios que favoreciam uma melhor compreensão do problema da pesquisa. Assim, decidiu-se por fazer um estudo de caso, uma vez que já havia sido desenvolvida a coleta das informações apenas em uma das escolas selecionadas. Apesar das alterações, acredita-se que a pesquisa possibilitou que os dados fossem coletados de modo satisfatório, atendendo aos objetivos traçados inicialmente e respondendo ao problema proposto para a investigação.

Contudo, apesar dos resultados obtidos serem positivos, percebeu-se a existência de limitação. Considera-se que as observações estruturadas realizadas no momento do recreio foram poucas. Entretanto, não comprometeu o desenvolvimento do estudo, em razão de que a pesquisadora realizou seu estágio obrigatório no mesmo período da coleta de dados da pesquisa na mesma instituição. Assim, pôde acompanhar aulas das duas professoras entrevistadas e um pouco da rotina das crianças e profissionais da escola, o que contribuiu de modo significativo no processo investigativo.

Considerando que toda construção científica não se finda com um único trabalho, entende-se que esse estudo abre possibilidades para novas pesquisas. Desse modo, recomenda-se o desenvolvimento de estudos acerca dos espaços destinados ao brincar oferecidos pelas escolas. Outra sugestão, seria de trabalhos que se desenvolvam a partir do ponto de vista das crianças, levando em conta a criatividade infantil no desenvolvimento de maneiras de brincar diante dos contextos vividos na escola.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; ALMEIDA, Ana Cristina. Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 3, n.1, p.101-116, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/288>>. Acesso em 02 abr. 2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>>. Acesso em: 11 set. 2020.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bdcnk>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. Orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 101-122.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In. BEAUCHAMP J.; PAGEL S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 13 mai. 2019.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 mai. 2019.

_____. **Lei 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 02 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Cenage Learning, 2014.

CAMARAGIBE. Lei Municipal nº 632/2015, 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Camaragibe, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** Camaragibe, 25 jun. 2015. Disponível em: <<https://portaldoservidor.camaragibe.pe.gov.br/leis-2015/>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

FORMENTIN, Fernanda dos Santos. Jogar e brincar nos anos iniciais: uma abordagem lúdica. **Professare.** Caçador, v. 4, nº 1, p. 131-150, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/download/578/339>>. Acesso em 12 mai. 2019.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco.** Buenos Aires, n. 24, p. 81-105, junho 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. E. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F. de.; PIZZIO, Alex.; FRANÇA, George. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologia e políticas.** Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 29 dez 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança** (1959). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em 14 abr. 2019.

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O. de. A teoria das representações sociais: revisitando conceitos e sugerindo caminhos. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. 2011, Curitiba-PR. **Anais Eletrônicos**. PUC-PR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5963_2978.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

RODRIGUES, L. M. **A criança e o Brincar**. Mesquita: UFRRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf>. Acesso em 19 ago. 2019.

SILVA, S. M. M.; PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; FONSECA, E. S. Direito de brincar da criança brasileira: subsídios das políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**. V. 10, n. 2, p. 114-135. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913>>. Acesso em 11 out. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SPINK, M J P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set. 1993.

SPINK, M J P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Direitos da Criança, Brincar e Brincadeiras. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, N. (Org.). **Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 13-25.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro de observação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o momento de recreação.

- Data da observação:
- Turno observado:
- Espaços utilizados na recreação:
- As brincadeiras desenvolvidas:
- Situações presenciadas entre os estudantes e entre estes e os profissionais da escola:
- Breve descrição do recreio:
- Outras situações observadas:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1- Identificação:

Nome:

Idade:

Tempo de exercício docente:

Formação:

2- Roteiro:

a- Comente o que você entende sobre o brincar.

b- Explique a importância do brincar para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

c- Comente como você desenvolve atividades que contemplam o brincar em sala de aula.

d- Descreva alguns projetos que sejam desenvolvidos por você, pela escola ou pela Rede municipal, que promovam o brincar nas atividades regulares da escola.

e- Na sua opinião o brincar livre pode contribuir para a aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Explique.

f- Qual a sua opinião sobre a supressão do horário de recreio como forma de punição?

g- Quais as possibilidades e os limites da ação do brincar na escola?

h- Qual o papel da escola com relação ao brincar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com a gestora da escola.

1- Identificação:

Nome:

Idade:

Tempo de exercício docente:

Tempo como gestor/a:

Formação:

2- Roteiro:

a- Para você qual a importância do brincar? Explique.

b- Comente o que você entende sobre o brincar na escola.

c- Comente sobre as propostas pedagógicas presentes no PPP da escola que abordam o brincar.

d- Descreva os espaços da escola disponibilizados para o brincar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

e- Quais as possibilidades e os limites da ação do brincar na escola?

f- Qual a sua opinião sobre as brincadeiras orientadas (por professor, estagiário, monitor, etc.)?

g- Qual o papel da escola com relação ao brincar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento o/a Sr./Sr.^a _____ ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O DIREITO DE BRINCAR DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE**, integrante do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: **Analisar as políticas públicas educacionais em relação ao direito de brincar das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**, e será realizada por **Crislaine Souza de Lima**, estudante do referido curso.

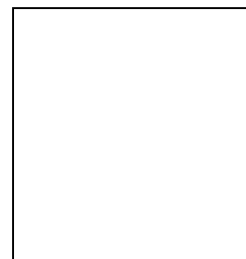
Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista com utilização de recurso de gravador de áudio, a ser transcrito na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes e das organizações participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação desse trabalho contribuirá para o/a pesquisador/a escrever o tema da pesquisa, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado(a) por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo (a) pesquisador(a), ficando uma via para cada um(a). Recife, PE, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Impressão do dedo polegar
caso o(a) participante não
saiba assinar.