

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

JENIFFER HELENA DE JESUS

**O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de
Educação Física**

Florianópolis

2026

Jeniffer Helena De Jesus

**O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de
Educação Física**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
em Educação Física – Hab. Licenciatura,
Centro de Desportos/CDS, da Universidade
Federal de Santa Catarina/UFSC, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Educação Física .

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Castilho
Teixeira Breschiliare
Coorientadora: Profa. Mestranda Lauryn
Nunes de Quadros

Florianópolis

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Jesus, Jeniffer Helena de

O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de Educação Física. / Jeniffer Helena de Jesus; orientador, Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, coorientador, Lauryn Nunes de Quadros, 2026. 52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Física. 3. Ensino Fundamental. 4. Brincar nos anos iniciais. I. Breschiliare, Fabiane Castilho Teixeira . II. Quadros, Lauryn Nunes de . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. IV. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Habilitação: Licenciatura

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,
**O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de
Educação Física.**

Elaborado por

JENIFFER HELENA DE JESUS

Como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação
Física

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Comissão Examinadora (Banca):



Documento assinado digitalmente
FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE
Data: 08/07/2026 06:09:54-0300
CPF: ***.321.371-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientação - Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare - UFSC



Documento assinado digitalmente
LAURYN NUNES DE QUADROS
Data: 07/07/2026 23:13:45-0300
CPF: ***.707.029-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coorientação – Profa. Lauryn Nunes de Quadros - UFSC

Membro titular – Profa. Me. Giovana Rastelli - UFSC

Membro titular – Profa. Dra. Bárbara Carlin de Ramos do Espírito Santo - UFSC
Florianópolis, SC, 26 de Junho de 2026

Aos professores que, diante das
adversidades, fazem da defesa da infância
um gesto diário de coragem e esperança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina por todos esses anos de acolhimento, aprendizado e transformação. Foi nesse espaço que construí algumas das conexões acadêmicas mais profundas da minha trajetória e, a partir delas, nasceram vínculos pessoais fundamentais para a pessoa que me tornei hoje.

Agradecimento especial aos professores Cardoso, Francisco, à professora Cíntia e à eterna professora Ferminia. À minha professora e orientadora Fabiane e à minha coorientadora Lauryn, por todo o amparo, pelas orientações, pela sensibilidade e empatia, pela força que me levaram a concluir este trabalho. Cada palavra de incentivo, cada escuta e cada ensinamento contribuíram para que este momento tão aguardado finalmente se concretizasse.

Agradeço também a todos os professores que se dispuseram a participar deste trabalho. A incentivar um olhar mais sensível e atento sobre a pesquisa, sobre a educação e, principalmente, sobre a infância enquanto uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. Sou grata por cada ensinamento que reforçou a importância do brincar, do movimento e das experiências humanas na construção da vida. Agradeço ao brincar por existir e por continuar nos permitindo rir, imaginar, criar e sentir.

Também gostaria de agradecer às pessoas que compartilharam comigo os desafios e as alegrias desses anos de graduação: Manuela, Heloísa, Mariana, Marina, Billa, Eliana Funk, Rafael, Zaccaron, Giovanna Rastelli, Fanny, Silas, Grazy, Karen, Ana Ritti, Isadora, Débora, Flávia, Fernanda, Bruna, Dyego, André, Tati, Ana. A convivência, o apoio e os momentos divididos ao longo dessa trajetória tornaram essa caminhada mais leve, significativa e fortalecedora.

Gostaria de agradecer a todos os profissionais que fizeram parte dessa caminhada, aos técnicos André (que me salvou!!), Rafael, Débora e Ivan. Aos colaboradores do complexo aquático pelo acolhimento. À antiga SESP e ao professor Juliano, e à Associação Ada Carina Maliceski, por todo o engajamento e pela busca constante em manter os estudantes unidos em prol do movimento.

Em especial, agradeço à minha incrível namorada Pamella e a Daiane (fiel dupla e companheira dos trabalhos acadêmicos) por terem permanecido ao meu lado, me ajudando a seguir forte e a não desistir de concluir esta importante etapa da minha formação, vocês são e foram extraordinárias.

RESUMO

O brincar constitui um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como linguagem própria da infância e como importante mediador dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a escola representa um espaço privilegiado para a vivência de experiências lúdicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do lugar que o brincar ocupa no cotidiano escolar e no desenvolvimento de suas aulas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. Participaram do estudo cinco professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, selecionados com base nos seguintes critérios: possuir vínculo efetivo na rede, atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuir experiência mínima de dois anos na Educação Básica. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada elaborada pelas pesquisadoras. Para o tratamento e análise dos dados recorreu-se aos indicativos da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os professores reconhecem o brincar como elemento fundamental para a aprendizagem, para a participação das crianças nas aulas e para a construção de experiências significativas no ambiente escolar. Entretanto, também apontam desafios relacionados à redução do brincar ao longo da trajetória escolar, especialmente após a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de limitações estruturais das escolas que impactam as possibilidades de vivência lúdica. Ainda assim, os docentes demonstram mobilizar estratégias pedagógicas para integrar o brincar às aulas de Educação Física, compreendendo-o como recurso pedagógico, conteúdo curricular e linguagem da infância. Conclui-se que o brincar ocupa um lugar relevante no cotidiano das aulas de Educação Física, embora sua permanência no contexto escolar dependa de fatores pedagógicos, estruturais e institucionais. O estudo contribui para ampliar o debate sobre a importância da ludicidade na escola e para refletir sobre o papel da Educação Física na garantia do direito das crianças ao brincar.

Palavras chave: Educação Física. Brincar nos anos iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Play is a fundamental element in child development, recognized as the natural language of childhood and as an important mediator of learning processes. In this context, schools represent a privileged environment for playful experiences, especially in the early years of Elementary Education. Therefore, this study aimed to analyze the perceptions of Physical Education teachers working in the early years of Elementary Education regarding the role that play occupies in the school routine and in the development of their classes. This is a qualitative and descriptive study. Five Physical Education teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis participated in the research. They were selected according to the following criteria: holding a permanent position in the school system, working in the early years of Elementary Education, and having at least two years of experience in Basic Education. Data were collected through semi-structured interviews developed by the researchers. Data processing and analysis were conducted using content analysis procedures. The results show that teachers recognize play as a fundamental element for learning, children's participation in classes, and the construction of meaningful experiences within the school environment. However, they also point to challenges related to the reduction of play opportunities throughout the school trajectory, especially after the transition from Early Childhood Education to Elementary Education, as well as structural limitations in schools that affect opportunities for playful experiences. Nevertheless, teachers demonstrate the use of pedagogical strategies to integrate play into Physical Education classes, understanding it as a pedagogical resource, a curricular content area, and the language of childhood. It is concluded that play occupies a significant place in the daily routine of Physical Education classes, although its continuity in the school context depends on pedagogical, structural, and institutional factors. This study contributes to broadening the debate on the importance of playfulness in schools and encourages reflection on the role of Physical Education in ensuring children's right to play.

Keywords: Physical Education. Play in the Early Years. Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa.	24
Quadro 2. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Brincar na Infância.	27
Quadro 3. Frequência das Subcategorias Relacionadas à Concepção do Brincar.	28
Quadro 4. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Brincar na Formação Inicial .	30
Quadro 5. Frequência das Subcategorias Relacionadas à Limitação do Brincar na Formação.	32
Quadro 6. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Lugar do Brincar na Escola .	34

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPESH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 QUESTÃO NORTEADORA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA.....	15
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ANOS INICIAIS NA ESCOLA.....	17
2.2. O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	19
3. DECISÕES METODOLÓGICAS.....	22
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	24
4.1 O BRINCAR NA INFÂNCIA.....	26
4.2 CONCEPÇÕES DO BRINCAR.....	28
4.3 O BRINCAR NA FORMAÇÃO.....	30
4.4 O LUGAR DO BRINCAR NA ESCOLA.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	43
ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP.....	45
APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados.....	51

1 INTRODUÇÃO

Quando esta pesquisadora pensa sobre a sua infância e que hoje quase não se deleita na ação do brincar, e me pergunto, “Por quê?”. Eram sem dúvida os momentos mais mágicos, divertidos e despreocupantes da vida, brincando de correr, pular, com os nossos brinquedos, usando as ruas para criar todo tipo de brincadeira, socializar com os vizinhos, criar laços de amizade e tantas coisas mais.

Nos últimos anos parece que um grande distanciamento tem crescido entre esse espaço do brincar. As ruas estão asfaltadas e com mais carros circulando, as crianças estão mais longes uma das outras em prédios e espaços onde há menos crianças para brincar, as tecnologias facilitando a vida diária da população e nos fazendo se movimentar menos (Godoy; Zaim-de-Melo, 2024; Nigg et al., 2021).

Com esse pensamento, compreendo que a escola seja um espaço comum para que as crianças ainda possam brincar e se sentir seguras. Sendo assim, é importante fazer um breve resgate histórico das principais leis que tornaram possível a escola se tornar um espaço onde o brincar tem um lugar na formação das crianças.

Em 1961 a Lei 4.024 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória no Ensino Fundamental. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), ficou estabelecido a obrigatoriedade da Educação Física, que passava a ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Lei 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, iniciando aos seis anos de idade. E no ano de 2006, a Lei 11.274 institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade nas séries iniciais da Educação Básica.

Dentre os argumentos para explicar a inserção das crianças mais cedo no Ensino Fundamental, a melhora de seu desempenho foi utilizada como uma delas, assim como, a inclusão de um maior número de crianças nas instituições brasileiras, principalmente as oriundas de setores populares, para que assim frequentem o Ensino Fundamental (Brasil, 2007).

Sobre essa nova organização, é necessário considerar a realidade das instituições de ensino e os desafios enfrentados por educadores e educandos no tocante às alterações, que não tiveram o tempo necessário para a adequação dessa nova dinâmica escolar. De acordo com Martins e Facci (2015), a realidade da escola mudou, no entanto, o sistema educativo demonstra dificuldades em acompanhar tais mudanças,

gerando fragilidades na formação das crianças. A transição para o Ensino Fundamental por vezes ocorre de forma brusca, o que demanda um olhar atencioso de todos os envolvidos.

Com a entrada da criança aos seis anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas, considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados (Dias; Campos, 2015). A Educação Física é o componente curricular que tematiza justamente as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social (Brasil, 2017). Sendo assim, o componente curricular Educação Física pode se colocar como um importante aliado dessa nova dinâmica escolar, uma vez que pode facilitar o processo de inserção das crianças no Ensino Fundamental.

É importante destacar que desde a antiguidade a brincadeira e o aprender já se colocavam como elementos que se complementam (Alves; Sommerhalder, 2006). Além disso, convém observar que a BNCC estabelece que o aprendizado do componente curricular Educação Física, nos anos que compreendem do 1º ao 5º ano, se dará por meio de unidades temáticas. Elas são compostas pelas brincadeiras e jogos; os esportes; as ginásticas; as lutas; as práticas corporais de aventura e, as danças. No caso das brincadeiras e jogos, seus objetivos são o conhecimento das brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, nos esportes de marca, nos esportes de precisão, na ginástica geral e nas danças de contexto comunitário e regional (Brasil, 2017).

Sendo assim, o recorte da presente pesquisa é focalizar atenção ao lugar que o brincar apresenta na formação das crianças no contexto escolar. Isso porque, é comum associar e combinar o momento inicial da educação na infância aos elementos culturais do brincar, justamente por ser algo tão natural e inerente a elas (Alves; Sommerhalder, 2006). Além do mais, as crianças entram na escola com boas expectativas sobre como serão constituídas as experiências nesse ambiente diferente (Dias; Campos, 2015). As crianças interagem com o novo, com o inesperado, e experimentam as vivências mais variadas possíveis dentro do próprio grupo, com os adultos, com os espaços e com os objetos que constituem esses espaços.

A propósito, o brincar e as brincadeiras possibilitam a ampliação de aspectos importantes para o desenvolvimento, como interação, socialização, oralidade, motricidade, coordenação motora, corporeidade (Rios, 2016). Para algumas crianças, o simples fato de poder brincar em um espaço seguro, sem restrições, acolhedor

autônomo já é suficiente para promover as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável em sua interação com o mundo (Aguilar, 2005).

Nesse sentido, é necessário que o professor que trabalha com o primeiro ano do Ensino Fundamental tenha em mão os elementos para ser um incentivador, um motivador, condutor, participando e brincando, que coordene e oriente o processo de ensino e aprendizagem (Rios, 2016). É nessa relação entre professor e aluno que os laços serão construídos de forma significativa, ajudando a nortear a ação docente, efetivando atividades motivadoras, relacionadas ou ligadas à realidade da criança.

A pesquisa desenvolvida por Costa, Barros e Kunz (2018) chama atenção para o fato da escassez da produção de conhecimento sobre a temática na área da Educação Física. É evidente a carência de produção científica relacionada a professores de Educação Física e sua relevância na Educação Infantil e nos anos iniciais da escola (Basei, 2008). Por isso mesmo, destacamos a relevância da temática em voga, destacando que o assunto merece maior empenho da comunidade acadêmica.

1.1 QUESTÃO NORTEADORA

Qual a percepção de professores de Educação Física sobre o lugar de brincar no cotidiano das suas aulas e no ambiente escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis sobre o lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar e no cotidiano de suas aulas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar a partir dos relatos de professores de Educação Física qual espaço o brincar ocupa no cotidiano escolar de alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Verificar quais elementos do brincar estão nas memórias dos professores investigados.

c) Identificar quais são os maiores desafios encontrados pelos professores de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

1.3 JUSTIFICATIVA

A trajetória no curso de Licenciatura teve início imediatamente após a conclusão de minha graduação no curso de Bacharelado. Essa transição ocorreu de forma rápida e significativa, representando uma mudança substancial no contexto de formação e atuação, uma vez que o contato predominante com adultos deu lugar à convivência e ao trabalho com crianças. As experiências vivenciadas ao longo da Licenciatura suscitaram diversas inquietações, especialmente no que se refere ao lugar do brincar no ambiente escolar, à relação das crianças com as brincadeiras e às aulas de Educação Física.

Durante as atividades de observação em campo e os estágios realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível identificar uma maior formalização da rotina escolar, sobretudo no que diz respeito aos momentos destinados ao brincar. Observou-se que as brincadeiras tendiam a ocorrer em tempos e espaços previamente delimitados, evidenciando uma organização mais rígida das atividades escolares.

Foi a partir dessas experiências diretas com as crianças que emergiu o interesse pela temática desta pesquisa. Ao longo da formação acadêmica, os principais contatos da pesquisadora ocorreram na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, durante o Estágio Supervisionado em Educação Física I, desenvolvido no Colégio de Aplicação, foi estabelecido contato com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, optou-se por desenvolver intervenções pedagógicas fundamentadas nas temáticas do brincar e do se-movimentar, motivadas pela percepção de uma aparente redução das oportunidades de brincadeira em diferentes momentos da rotina escolar, como no início das aulas, nos intervalos e ao término das atividades.

Tal contexto suscitou importantes questionamentos que orientaram a construção desta investigação: qual é o lugar do brincar na escola? Em que momentos as crianças brincam? Por que as experiências lúdicas parecem mais frequentes na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental? Quais transformações ocorrem nesse processo de transição?

De acordo com Dallabona e Mendes (2004), o brincar constitui uma necessidade fundamental da infância, assim como a educação, a saúde e a habitação, sendo um

elemento indispensável para o desenvolvimento integral da criança. É por meio da brincadeira que a criança explora a si mesma, estabelece relações com os outros e constrói significados sobre o mundo que a cerca. Nessa perspectiva, Reis (2009) destaca que, ao brincar, as crianças ampliam o domínio sobre o próprio corpo, desenvolvem os sentidos, aprimoram a coordenação motora e expandem suas capacidades linguísticas.

Considerando que a infância não se encerra com a transição entre etapas escolares, compreende-se que o brincar continua desempenhando papel fundamental no processo de socialização e na construção das relações das crianças com o mundo. Nesse sentido, entende-se que os professores de Educação Física devem desenvolver maior sensibilidade em relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças durante esse período de mudanças significativas em suas rotinas e nas possibilidades de vivência do brincar.

Historicamente, as crianças dispunham de diferentes espaços para brincar em seu cotidiano, como ruas, praças, quintais, terrenos baldios e parques (Guimarães, 2012). Entretanto, as transformações sociais e urbanas ocorridas nas últimas décadas têm reduzido os espaços públicos considerados seguros para as brincadeiras infantis. Em muitos casos, a escola passa a constituir um dos principais, ou até mesmo o único, espaço destinado às experiências lúdicas. Diante desse cenário, considera-se pertinente e necessária a investigação dessa temática como objeto de estudo.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pela relevância de ampliar a produção científica acerca das percepções dos professores sobre o lugar do brincar no cotidiano escolar, especialmente no contexto das aulas de Educação Física, contribuindo para reflexões sobre as práticas pedagógicas e a valorização das experiências lúdicas no processo educativo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ANOS INICIAIS NA ESCOLA

Seguindo uma linha do tempo de acordo com a Legislação Educacional Brasileira em relação ao Ensino Fundamental pelos autores Oliveira e Souza (2018), a Lei 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; a Lei 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; a Lei 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, iniciando aos seis anos de idade.

Essa obrigatoriedade acabou se tornando uma meta para a Educação Nacional pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Por fim, em 2006, a Lei 11.274 institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade nas séries iniciais da Educação Básica, compreendendo o ensino realizado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Com a LDBEN de 1996 ficou estabelecido a obrigatoriedade da Educação Física, que passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) destacam que a Educação Física no Ensino Fundamental apresenta sua contribuição ímpar para o processo formativo do aluno.

Embora as experiências com o movimento estejam intimamente atreladas à Educação Física, a formação do aluno precisa contemplar um aprendizado global e amplo. Por isso, é fundamental que o trabalho do professor englobe as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais de forma individual e coletiva. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017), a Educação Física compreende-se como um componente curricular que por meio das possibilidades de expressão tematiza as práticas corporais em suas diversas formas.

Além disso, importa destacar que a Educação Física apresenta suas ações pedagógicas orientadas pelas temáticas referentes ao corpo e ao movimento humano. Segundo Soares et al. (1992), a Educação Física busca a partir da expressão corporal representar de diferentes formas de produção humana no decorrer da história. São as manifestações corporais que conhecemos como jogos, lutas, exercícios ginásticos, esportes, mímicas, dança, entre vários outros que foram criados a partir de realidades vividas pelo homem.

Dessa forma, a Educação Física deve contribuir para o acesso das crianças ao conhecimento produzido a partir das práticas corporais produzidas e reproduzidas até hoje (Silveira, 2015). No que se refere às competências específicas da Educação Física no Ensino Fundamental, nos anos que compreendem o 1º e o 2º ano, fica estabelecido pela BNCC (2017), o aprendizado por unidades temáticas – dentro delas estão as brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as práticas corporais de aventura e as danças.

Tratando especificamente da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) (2015), a Educação Física se ocupará de reelaborar diferentes formas de trabalhar a cultura do movimento que se expressa nas brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura urbana e na natureza e práticas corporais introspectivas.

Nesse sentido, cabe ao professor de Educação Física dos anos iniciais com o seu planejamento contribuir para que esses conteúdos sejam discutidos de uma forma que amplie o conhecimento que as crianças já têm sobre as experiências com o movimento humano. É de fato importante ressignificar os conteúdos de acordo com a realidade das crianças, para que o aprendizado se torne significativo para eles, e para que desenvolvam autonomia em relação aos conteúdos desenvolvidos. Sendo assim, compreendemos que o brincar e as brincadeiras traduzidos nas intenções e nas práticas pedagógicas dos professores apresentam o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem das crianças, nomeadamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental também.

Sobre este assunto, é importante discutir a transição vivenciada pelas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Estudo de Dias e Campos (2015) demonstrou que a percepção das crianças sobre o tempo de permanência na instituição escolar na Educação Básica difere sobremaneira da Educação Infantil. Segundo os autores, as crianças demonstraram dificuldades em compreender o novo tempo/espço vivenciado, com relatos de que perguntavam à professora em que momento poderiam brincar e em qual horário poderiam ir ao parque. Esses achados sugerem que as crianças não têm e nem se espera que tenham de imediato uma real compreensão da dinâmica de ensino na Educação Básica. Por isso mesmo, é fundamental que pais, professores e toda a equipe escolar se atentem a este processo de transição, e busquem formas de auxiliar os educandos nesta etapa, sobretudo no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental

Concordamos com Costa, Barros e Kunz (2018), quando destacam que as crianças precisam se-movimentar, se envolver em atividades práticas, manipular objetos, construir seus próprios objetos para brincar, montar e desmontar brinquedos. Defendemos a importância destes elementos constituírem parte da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o professor desempenha um papel ímpar em colaborar para a construção de novos conhecimentos e comportamentos.

2.2. O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A história tem demonstrado que o brincar e os brinquedos acompanham os seres humanos e suas civilizações independentemente do tempo vivido. Eles estão registrados em paredes de cavernas e conservados em museus (Alves; Sommerhalder, 2006). Suas histórias acompanham as diferentes culturas ao redor do mundo. As brincadeiras populares ainda estão presentes no cotidiano das crianças e ultrapassam gerações, a exemplo do pega-pega, esconde-esconde, pula corda, etc.

A base do movimento da criança está em sua necessidade natural de brincar, de se movimentar. Para Costa, Barros e Kunz (2018, p. 202) “o brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo, e por isso, para uma criança, significa uma realização plena para o desenvolvimento de seu ser”. Permite que a criança tenha momentos de criação, saboreie o saber, sinta suas alegrias e tristezas tendo a concretização disso tudo em forma de movimento e ação.

Pensando nesses momentos de criação da criança, Wallon (1979) salienta que o brincar com o brinquedo é essencial na construção do Eu, assim como na aprendizagem da própria vida. Ao fazer uma pipa, um carrinho de rolimã, jogar bolinha de gude, soltar pião, fazer uma boneca de pano, entre outras atividades, diversas habilidades motoras estão sendo desenvolvidas e estimuladas durante o ato de construir e o de executar a brincadeira, assim como a imaginação e a criatividade (Guimarães, 2012).

Segundo Rios (2016), é a partir de jogos e brincadeiras que ocorre ampliação de vários aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a interação, socialização, oralidade, motricidade, coordenação motora, corporeidade. Queiroz, Maciel e Branco, (2006) destacam que o brincar é considerado uma atividade fulcral para o desenvolvimento infantil, explicando que:

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de

expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 170).

A formação da criança pode ser potencializada a partir de brincadeiras e jogos de acordo com as atividades elaboradas pelo professor buscando por meio delas proporcionar ao aluno diversas possibilidades de ações para o seu desenvolvimento global (Guimarães, 2012), com os aspectos ambientais, interacionais, socioculturais, afetivos, psicossociais, biológicos e motores (Friedmann, 1996; Neto, 1997; Rios, 2016).

Por isso, é importante compreender as crianças como seres humanos que estão em formação, que precisam de interações com adultos, com seus pares e com outras crianças para que essa formação se desenvolva da melhor forma possível. Neste sentido, o brincar e as brincadeiras assumem lugar importante, uma vez que são recursos em potencial que auxiliam neste processo.

Dessa forma, as brincadeiras e jogos vão crescendo assim como as crianças, os adolescentes, amadurecendo e se tornando adultas em jogos mais formais e regras mais inflexíveis. Mas ainda assim, a diversão e o lazer estão presentes, assim como o prazer de praticar movimento e se comunicar com o outro (Alves; Sommerhalder, 2006). Entretanto, é importante ressaltar esse resgate das brincadeiras pois se faz necessário no contexto atual enquanto patrimônio lúdico cultural (Friedman, 2004).

Aliás, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas pelos professores de Educação Física, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto-professor e a criança-aluno (Freitas; Stigger, 2015). Por isso, é fundamental que o professor esteja atento tanto às demandas pedagógicas que envolvem o planejamento de suas aulas e a própria dinâmica cotidiana do ambiente escolar que é atravessada pela necessidade e pelo desejo das crianças de brincarem.

Com isso em mente, é importante ressaltar sobre a forma como o adulto reage e se comporta com as possibilidades de narrativa que as crianças criam em suas brincadeiras. Segundo Guimarães (2012), é dever do professor de Educação Física se apropriar das novas configurações que o brincar tem em sua atualidade, explorando seus aspectos positivos e suprimindo os negativos com outras atividades.

O adulto busca retomar o controle do dirigir a brincadeira, de tirar das mãos da criança e colocar alguns impedimentos, censurando alguns comportamentos ou tópicos

desconfortáveis para ele (Alves; Sommerhalder, 2006) dessa forma, descaracterizando o brincar da criança. É importante observar nesses momentos o que a criança está querendo dizer ali, ao expressar o seu brincar. O estudo do brincar da criança a partir da realidade do adulto é um erro, e se torna ainda pior, a partir de uma interpretação conforme a aprendizagem e/ou o desenvolvimento de qualquer dimensão humana da criança (Costa; Barros; Kunz, 2018).

Essa desarticulação do brincar e aprender acontece na escola também. Na pesquisa de Dias e Campos (2015, p. 641), que descreve a transição de uma turma do Ensino Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, foi observado que nesse processo, “a brincadeira, que proporciona à criança as mais variadas significações, gerando diversos tipos de conhecimento, de forma individual e/ou coletiva, é negada ou permitida apenas em determinados momentos”. Mesmo havendo muitos educadores que defendem a ideia da importância do brincar na escola, muitas vezes o professor acaba separando sistematicamente em atividades pedagógicas (Alves; Sommerhalder, 2006).

Sendo assim, a partir do momento que as crianças se tornam elegíveis para iniciar a Educação Básica, aos seis anos de idade, os professores, que são agentes ativos nas inúmeras situações dos processos de ensino aprendizagem são responsáveis pela formação qualificada das crianças, sobretudo no que se refere a novos conhecimentos, valores, e habilidades que são próprios da cultura e da sociedade a que ela faz parte (Rios, 2016).

Entretanto, a brincadeira vem perdendo o seu espaço temporal. De acordo com Friedmann (2004), a inserção da criança cada vez precoce no ambiente formal de ensino não pode ser apresentada sem considerar o conjunto de fatores que influenciam direta ou indiretamente este processo, como o crescimento acelerado das cidades, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o alto consumo de brinquedos industrializados, a tecnologia avançada, dentre outros (Rios, 2016).

Pelos aspectos expostos, compreendemos que é necessário tornar o ambiente escolar favorável às interações que a criança precisa ter nesta etapa da vida, considerando as vivências que ela já possui antes de ser inserida no contexto do Ensino Fundamental. Por isso, é fundamental não marginalizar o ato de brincar e as brincadeiras, buscando qualificar para poder aprender, todas as possibilidades que a escola e as práticas pedagógicas podem proporcionar.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa de caráter descritivo, uma vez que nesse tipo de pesquisa é possível recorrer à entrevista como fonte de dados, explorando conhecimentos a partir do contato direto da realidade, registrando e analisando fatos sem manipulá-los (Gil, 2010). O estudo é qualitativo por buscar responder uma pergunta mais particular, se preocupar com o aspecto social e sua realidade não poder ser traduzida por meio de números, mas através de motivos, crenças, valores e atitudes, um aprofundamento no espaço das relações sociais, seus processos e fenômenos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002).

Os participantes do estudo compreenderam cinco professores de Educação Física atuantes na RMEF. Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base nos seguintes critérios: a) possuir cargo de docente efetivo na RMEF; b) possuir no mínimo dois anos de experiência como professor de Educação Física na Educação Básica; c) Atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e d) aceitar os termos da pesquisa.

O instrumento empregado como fonte de dados foi uma entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2010), a entrevista é uma técnica realizada por meio de uma interação social entre o investigador e o investigado através de perguntas e questionamentos, com a finalidade de coletar informações e transformá-las em dados. Para a elaboração do instrumento, organizou-se uma matriz analítica, contendo os objetivos e indicadores para cada um dos pontos contemplados. A validação da matriz analítica foi feita por três professores doutores da área. Antes do início das coletas, realizaram-se duas entrevistas “piloto” com professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para dar mais validade e observar se o instrumento atendia aos objetivos para a pesquisa.

Além disso, a amostragem dos participantes foi feita a partir da técnica não probabilística snowball, que é uma estratégia empregada para identificar sujeitos com as características necessárias à participação da pesquisa através de cadeias de referência. Isto é, partiu-se de uma busca intencional para se chegar a informantes-chaves nomeados de “semente”. A semente é um sujeito que atende a todos os critérios de inclusão pré-definidos na pesquisa ou que pode localizar pessoas com os requisitos necessários para a pesquisa. Em seguida, solicita-se às pessoas indicadas pelas sementes que indiquem novos sujeitos com as características desejadas, e assim sucessivamente a amostragem cresce formando uma rede a cada entrevista (Vinuto, 2014).

A partir disso, as entrevistas com os professores selecionados foram conduzidas pela pesquisadora do estudo, de forma online e remota por meio da plataforma digital Google Meet. Elas foram marcadas e realizadas mediante a disponibilidade de horários dos sujeitos, e foram gravadas de acordo com a autorização dos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPESH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio da Plataforma Brasil, sob o parecer nº 4.882.688. Foi disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para assinatura. Nesse documento, foram apresentados e esclarecidos: a) os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados; b) a inexistência de custos financeiros para os participantes, bem como a necessidade de disponibilização de tempo para a participação na pesquisa; e c) as garantias relacionadas ao anonimato e à confidencialidade das informações fornecidas.

Além disso, foi explicitado que a participação na pesquisa era voluntária, sendo assegurado aos participantes o direito de desistir a qualquer momento durante o processo de coleta de dados, sem qualquer prejuízo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas seguiu a estrutura previamente definida pelos objetivos específicos da pesquisa, de modo que os resultados são apresentados a partir de cinco grandes eixos temáticos: (a) brincar na infância; (b) concepção do brincar; (c) brincar abordado na formação e (d) lugar do brincar na escola. Essa organização permitiu examinar tanto os aspectos subjetivos das narrativas quanto às convergências e divergências entre os participantes, preservando a coerência interna das respostas.

As entrevistas foram identificadas por códigos alfanuméricos (P1 a P5), assegurando o anonimato e mantendo a fidelidade do conteúdo. A análise qualitativa contemplou as unidades de significado emergentes das falas, enquanto a dimensão quantitativa registrou a frequência dos temas recorrentes entre os docentes, produzindo um quadro mais preciso da distribuição das percepções.

Os resultados são exibidos de forma progressiva, iniciando pela caracterização dos participantes, das vivências de infância relacionadas ao brincar, passando pelas concepções expressas pelos participantes e avançando para a maneira como o tema aparece, ou deixa de aparecer, na formação inicial e continuada. Em seguida, a análise volta-se ao espaço escolar, contemplando como o brincar é incorporado às práticas pedagógicas e quais limites emergem no processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para iniciar a discussão dos resultados, apresentamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e que fizeram parte do estudo, conforme exposto na Tabela 1.

Quadro 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Professor	Gênero	Idade	Instituição de formação	Nível de formação	Tempo de atuação
P1	F	30	UFSC	Doutorado	10 anos
P2	M	34	UDESC	Especialização	6 anos
P3	M	45	UDESC	Especialização	20 anos
P4	F	26	UFSC	Mestrado	6 anos
P5	F	42	UFSM	Especialização	21 anos

Legenda: F= Feminino; M= Masculino; UDESC = Universidade do Estado de Santa Catarina; UFSC = Universidade Federal de Santa Catarina; UFSM = Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, identificamos a participação de cinco docentes, sendo três mulheres e dois homens. A faixa etária dos participantes varia entre 26 e 45 anos, com média aproximada de 35 anos. Em relação à instituição de formação inicial, observa-se que dois professores concluíram a graduação na UFSC, dois na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

No que diz respeito à formação continuada, nota-se que os participantes apresentam diferentes níveis de qualificação acadêmica. Um professor possui título de doutorado, um possui mestrado e três possuem especialização, indicando a presença de trajetórias formativas diversificadas entre os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao tempo de atuação profissional na Educação Física, verifica-se que a experiência docente varia entre seis e vinte e um anos. Dois professores possuem seis anos de atuação, um possui dez anos, um possui vinte anos e um possui vinte e um anos de experiência, evidenciando a presença tanto de profissionais em estágios intermediários da carreira quanto de docentes com longa trajetória na área.

As narrativas dos participantes revelam infâncias fortemente marcadas pela presença do brincar como experiência cotidiana, estruturadora e espontânea. Apesar das diferenças geracionais e territoriais, todos mencionam vivências que ocorreram fora do ambiente doméstico, em ruas, terrenos abertos, quadras, pátios e outros espaços urbanos que favoreciam a liberdade de movimento. Essa recorrência sinaliza que o brincar não era um evento planejado ou condicionado por atividades formais, mas uma prática integrada ao ritmo do dia, orientada pelas relações com vizinhos, familiares e grupos de pares.

As entrevistas revelam um entendimento consolidado de que o brincar constitui um elemento estruturante da infância. Segundo Pires, Borges e Temudo (2024), o ato de brincar é o elemento central para o desenvolvimento neurobiológico infantil, uma vez que estimula a criação de novas conexões neuronais e aprimora capacidades cognitivas essenciais, como a resolução de problemas e a criatividade.

Os participantes descrevem o brincar como prática vital para o desenvolvimento, reconhecida não apenas como atividade espontânea, mas como experiência formadora que articula corpo, imaginação, expressão e relação com o meio. A docente P1 corrobora essa perspectiva ao enfatizar que o brincar atua como o motor da descoberta e da identificação infantil, afirmando que: “Eu entendo que a brincadeira é o que

predomina. E eu vejo que é o elo dela com o restante do mundo, é dessa forma que ela se identifica, que ela se coloca no mundo”.

Embora cada docente mobilize repertórios distintos para justificar essa centralidade, há forte consistência nos sentidos atribuídos ao brincar enquanto processo de aprendizagem fundamental. No âmbito do planejamento docente, tal perspectiva materializa-se em ações imbuídas de intencionalidade, conforme salienta o docente P2 ao afirmar que: “os professores têm uma relação com o brincar que é muito colocado em prática, não o brincar de forma a ‘matar aula’ [...] mas sim o brincar como um recurso pedagógico mesmo”.

A análise das entrevistas evidencia que, embora todos os professores tenham tido algum contato com jogos e brincadeiras durante a formação inicial, esse conteúdo não foi trabalhado com a profundidade e a continuidade necessárias para sustentar práticas pedagógicas consistentes nos anos iniciais.

O trabalho de Rastelli (2016) ao investigar o lugar do brincar no processo de transição, revelam que o brincar aparece na formação de forma fragmentada, muitas vezes restrito a disciplinas isoladas, sem articulação com debates mais amplos sobre infância, desenvolvimento e práticas de mediação.

4.1 O BRINCAR NA INFÂNCIA

Os professores (P1, P2, P3, P4 e P5) atribuem forte significado ao brincar em suas próprias infâncias, aspecto que influencia diretamente o modo como se relacionam com as crianças hoje. As falas revelam experiências marcadas por liberdade, convivência comunitária e exploração de espaços abertos, compondo um repertório típico das culturas infantis descritas por Sarmento. O P4, por exemplo, recorda: “*Fui uma criança bem ‘pé descalço’, brincava na rua e em quadras próximas*”. Essa mesma perspectiva aparece em P1, ao afirmar que “*brincávamos na rua, nas árvores, em cima do muro [...] era uma época muito boa, super tranquila de poder brincar na rua*”.

As memórias apresentadas dialogam com Guimarães (2012), que descreve a rua como território simbólico central para a infância. Elas também se aproximam da análise de Dias e Campos (2015), quando discutem a intensidade das interações e do movimento corporal que marcam a primeira infância.

Essas memórias se afunilam para um repertório compartilhado que envolve deslocamentos contínuos, autonomia relativa e relações diretas com diferentes atores do território. Os relatos também evidenciam que o brincar fazia parte de um ambiente

sociocultural mais permissivo, no qual a circulação infantil era naturalizada. A frequência das categorias emergentes pode ser visualizada na Tabela 2, a seguir, que detalha a distribuição dos elementos comuns entre os participantes.

Quadro 2. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Brincar na Infância.

Subcategoria Identificada	P1	P2	P3	P4	P5	Frequência Total (f)
Interações com familiares e vizinhos	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Brincadeiras na rua ou em espaços urbanos	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Ausência de tecnologia digital	✓	—	—	—	✓	2f
Faz de conta e uso da imaginação	✓	—	✓	✓	✓	4f
Exploração espontânea de espaços externos	✓	✓	✓	✓	✓	5f

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A presença simultânea dos cinco participantes nas categorias “Interações com familiares e vizinhos”, “Brincadeiras na rua ou em espaços urbanos” e “Exploração espontânea de espaços externos” indica um padrão sólido entre diferentes trajetórias. O brincar ocorre como prática territorializada, influenciada por vínculos de vizinhança, autonomia infantil e circulação comunitária.

Além disso, a prevalência do faz de conta entre quatro participantes reforça o papel da imaginação como recurso estruturante das brincadeiras da época. Sob uma perspectiva psicológica, o exercício do “faz de conta” configura-se como um recurso simbólico fundamental, permitindo que a criança processe experiências subjetivas e elabore desejos que encontram limitações para se efetivarem em sua realidade concreta (Santana et al., 2022).

Um ponto recorrente nas falas é a ausência de tecnologias digitais (P1 e P5) durante a infância desses professores, elemento destacado por P1 ao mencionar que só teve acesso ao computador “*muito mais velha*”.

Nota-se que as dinâmicas lúdicas atravessaram transformações geracionais de grande impacto. Evidenciadas atualmente pela drástica diminuição da ocupação de

espaços públicos e por um processo de confinamento doméstico que potencializa o uso excessivo de tecnologias digitais e telas (Martins *et al.*, 2024).

Tal diferença é interpretada pelos docentes como contraste com a infância atual, aspecto que justificam quando defendem que a escola ocupa papel essencial na manutenção do brincar, justamente por ser um dos poucos espaços seguros ainda disponíveis às crianças, como também discutem Aguiar (2005) e Rios (2016).

Os ambientes escolares destinados à ludicidade não devem ser compreendidos como meros cenários recreativos e complementares, mas sim como territórios afetivos e complexos. Tais espaços configuram-se como cenários indispensáveis para que a criança mobilize narrativas corporais e enfrente desafios inerentes ao seu desenvolvimento (Garanhani; Nadolny; Paula, 2025).

A força dessas memórias sugere que a experiência vivida pelos professores contrasta com o cenário contemporâneo, marcado pela presença de telas, redução de espaços públicos disponíveis e maior restrição à circulação infantil. Esses elementos ajudam a compreender por que o grupo atribui ao brincar um papel central na formação das crianças e uma função estruturante no trabalho pedagógico.

4.2 CONCEPÇÕES DO BRINCAR

A Tabela 3 apresenta a frequência das subcategorias relacionadas às concepções de brincar identificadas nas falas dos professores participantes.

Quadro 3. Frequência das Subcategorias Relacionadas à Concepção do Brincar.

Subcategoria Identificada	P1	P2	P3	P4	P5	Frequência Total (f)
Brincar como eixo do desenvolvimento infantil	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Brincar como linguagem	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Brincar como modo de atribuir sentido às experiências	✓	✓	—	✓	✓	4f
Brincar como expressão e elaboração simbólica	✓	✓	✓	✓	✓	5f

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O conjunto de respostas demonstra que todos os entrevistados reconhecem o brincar como atividade dotada de intencionalidade intrínseca, mesmo quando não planejada. A unanimidade em torno das categorias “brincar como eixo do desenvolvimento” e “brincar como linguagem” evidencia que, para esses docentes, a ludicidade não se restringe ao entretenimento, mas constitui forma estruturada de comunicação e elaboração cognitiva.

A docente P4 corrobora essa perspectiva ao enfatizar que o brincar atua como o motor da descoberta e da identificação infantil, afirmando que: “penso que o brincar deve ser o eixo central da vida da criança [...] é através dele que a criança dá significado às experiências e desenvolve sua simbologia”. Tal relevância encontra sustentação em bases neurobiológicas, visto que o ato de brincar estimula a criação de novas conexões neurais e o refinamento de capacidades cognitivas fundamentais, a exemplo da criatividade e da resolução de problemas (Pires; Borges; Temudo, 2024).

Essas nuances enriquecem a análise e mostram que o brincar é compreendido pelos docentes como fenômeno multifacetado, capaz de englobar criação, experimentação, linguagem e construção de vínculos. As concepções expressas pelos participantes constituem um pano de fundo importante para compreender suas escolhas no planejamento das aulas e nas interações com as crianças, elementos que serão aprofundados nas categorias seguintes.

As concepções expressas pelos participantes evidenciam compreensão madura do brincar como fenômeno central no desenvolvimento infantil, o que se aproxima da perspectiva da BNCC (Brasil, 2017), que posiciona jogos e brincadeiras como unidade temática estruturante nos anos iniciais. Nesse sentido, o docente P2 corrobora essa perspectiva ao salientar que o ato de brincar promove um “*desenvolvimento integral da criança*”.

Essa compreensão converge diretamente com os argumentos de Alves e Sommerhalder (2006), que defendem o brincar como elemento natural e inerente à criança, e com Reis (2009), que o define como experiência fundante para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e da socialização.

Outros professores reforçam essa centralidade, embora a tratem sob perspectivas complementares. P3 destaca o brincar como prática de socialização e construção de vínculos; P5 o associa à imaginação e ao protagonismo infantil; P2 o vincula ao desenvolvimento motor e afetivo. A diversidade de concepções, ainda que harmônicas,

reflete aquilo que Costa, Barros e Kunz (2018) indicam como riqueza da ludicidade: sua capacidade de articular múltiplas dimensões da experiência humana por meio do corpo em movimento.

Nessa perspectiva, a instituição escolar assume o papel de palco central para a produção desses novos sentidos lúdicos. O docente P3 atesta essa percepção ao destacar as possibilidades de apropriação espacial no cotidiano: “A escola tem áreas gramadas, rampas, escadas, árvores e barrancos; toda a escola vira espaço de brincar”. Tais ambientes não devem ser compreendidos como meros cenários recreativos e complementares, mas sim como territórios afetivos indispensáveis para que a criança mobilize narrativas corporais e enfrente os desafios inerentes ao seu desenvolvimento (Garanhani; Nadolny; Paula, 2025).

Ao mesmo tempo, os professores reconhecem que o brincar é também mediador da aprendizagem formal. Esse argumento, presente em P1 e P4, aproxima-se da concepção de Rios (2016), segundo a qual cabe ao professor organizar experiências que conciliam ludicidade, intencionalidade e significado. Assim como observado por Rastelli (2016), a análise do presente estudo mostra que os docentes compreendem o brincar não como atividade periférica, mas como linguagem que possibilita que a criança “entre no mundo” e atribua sentido a ele.

4.3 O BRINCAR NA FORMAÇÃO

A seguir, as Tabelas 4 e 5 descrevem o trato do brincar no âmbito da formação inicial e continuada.

Quadro 4. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Brincar na Formação Inicial.

Aspectos da Formação Identificados	P1	P2	P3	P4	P5	Frequência Total (f)
Presença do brincar na graduação	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Disciplinas voltadas a jogos, brincadeiras e lazer	✓	✓	✓	✓	✓	5f

Relação com cultura popular e jogos tradicionais	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Abordagem aprofundada e sistemática	forte	moderada	moderada	moderada	fraca	5f
Disciplinas específicas que ampliaram repertório	atletismo, lazer	—	—	docência	ginástica	3f

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise das entrevistas mostra que todos os participantes tiveram algum contato com o brincar durante a formação inicial em Educação Física, embora a profundidade, a abordagem teórica e a continuidade dessa discussão variem significativamente entre eles. O tema aparece, sobretudo, associado às disciplinas que tratam do ensino da Educação Física na infância (P1, P2, P3, P4 e P5), dos jogos e brincadeiras, da cultura popular e do lazer. No entanto, a presença desse conteúdo não se distribui de maneira uniforme nem assume o mesmo peso para cada docente.

P4 relata ter cursado disciplinas de jogos e brincadeiras, cultura popular, lazer e pedagogia, destacando que esses componentes permitiram aprofundar teoricamente conteúdos relacionados à ludicidade: “nessas disciplinas eu consegui entender um pouco mais da perspectiva teórica sobre o jogo”. Conforme discutido por Martins *et al.* (2024), essa sólida sustentação teórica possibilita que o docente compreenda o ato de brincar não apenas como recreação, mas como um território legítimo de socialização e aprendizagem que deve ser institucionalmente garantido no cotidiano escolar.

P1 também menciona vivências significativas, sobretudo ligadas a jogos pré-desportivos e ao ensino das modalidades. No entanto, ambos reconhecem que a ênfase curricular recai majoritariamente sobre esportes, fenômeno historicamente discutido por Soares et al. (1992) e Bracht (1999), que identificam a esportivização como eixo estruturante da formação em Educação Física.

Ao ser questionado a respeito da presença do brincar durante a formação, P1 enfatiza que: “foi direcionada mais para o ensino dos esportes, para formação. Na verdade, intervenção na área dos esportes. Essa temática da brincadeira entra ali mais como uma ideia de jogo. Mas não me aprofundei diretamente nisso.”

Já P3 e P5 apontam que o brincar foi abordado de maneira superficial, sem continuidade ou maior aprofundamento metodológico ao longo da formação. Essa percepção, compartilhada por quatro dos cinco professores participantes, sugere desafios relacionados ao tratamento da temática do brincar nos cursos de formação inicial. Tal constatação dialoga com as reflexões de Basei (2008), que destaca a necessidade de ampliar as discussões sobre a infância e suas especificidades nos anos iniciais, de modo a contribuir para uma atuação docente mais sensível às demandas desse contexto.

Quadro 5. Frequência das Subcategorias Relacionadas à Limitação do Brincar na Formação.

Subcategoria Identificada	1	2	3	4	5	Frequência Total (f)
Ausência do brincar na pós-graduação	✓	—	✓	✓	✓	4f
Formação insuficiente ou superficial	✓	—	✓	✓	✓	4f
Formação voltada a áreas que não envolvem a infância	✓	—	✓	✓	✓	4f
Ênfase esportivizada (jogo pré-desportivo)	✓	—	—	—	—	1f

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise do quadro 5 evidencia que, além das limitações já percebidas na formação inicial, o brincar também aparece de forma reduzida ou ausente nos percursos de formação continuada dos docentes (P1, P3, P4 e P5). As falas dos participantes expressam essa percepção com clareza. P3 afirma que “*não foi trabalhado de uma forma tão aprofundada*”, indicando que as discussões sobre o brincar, embora presentes, não se consolidaram como eixo estruturante de sua formação docente. P5 reforça essa mesma insuficiência ao mencionar que “*não foi algo muito explorado*”, revelando uma formação em que o brincar não ultrapassou o nível introdutório.

A lacuna se torna ainda mais evidente quando os participantes relatam suas trajetórias na formação *stricto sensu*. P4 afirma de modo direto: “*não discuti brincadeiras durante o mestrado, que foi focado em atividade física e saúde para pessoas com deficiência*”. P1 traz percepção semelhante, afirmando que a pós-graduação não ampliou seu repertório sobre brincar. Aqui, observa-se um fenômeno também presente no estudo de Rastelli (2016): a formação continuada não acompanha

as necessidades concretas da prática docente, deixando o professor responsável por construir, sozinho, saberes que deveriam ter sido aprofundados academicamente.

Além da superficialidade ou ausência do tema, os dados revelam outro tensionamento importante: a esportivização da formação, apontada por P1 ao mencionar que, em sua graduação, houve momentos em que a ênfase recai sobre jogos pré-desportivos, restringindo o brincar a uma lógica de iniciação esportiva. Essa tendência, historicamente discutida por Bracht (1999) e pela perspectiva crítica da Educação Física, contribui para que o brincar seja compreendido de forma utilitarista, como etapa preparatória para modalidades esportivas, e não como linguagem própria da infância.

A predominância de quatro participantes em três das subcategorias evidencia lacunas formativas consistentes, sobretudo quando se considera que todos atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o brincar permanece como eixo pedagógico estruturante segundo documentos normativos como a BNCC. O afastamento entre o que a formação oferece e o que a prática docente exige cria uma discrepância que aparece de maneira recorrente nas falas, produzindo um cenário em que a compreensão do brincar se desenvolve mais pela experiência cotidiana do que pela formação acadêmica.

É importante destacar que, apesar dessas lacunas, os professores desenvolveram compreensões profundas sobre o brincar. No entanto, como P3 e P5 deixam implícito, esse conhecimento foi construído na experiência, e não na universidade. Esse movimento revela uma contradição significativa: a formação inicial não garante a fundamentação necessária, mas a prática docente exige domínio complexo do brincar como linguagem, mediação e cultura.

Essa necessidade de aprender “no fazer” também aparece no estudo de Rastelli (2016), quando as professoras entrevistadas relatam que só compreenderam a importância do brincar na transição quando observaram as crianças no cotidiano da escola. Nesse sentido, torna-se indispensável que os docentes sejam instruídos a compreender as diferentes fases do desenvolvimento infantil, permitindo que consigam planejar e adaptar suas aulas ao respeitar as necessidades psicológicas e biológicas de cada faixa etária (Pinto; Ribeiro, 2024).

Assim, os resultados indicam que a ausência ou limitação do brincar na formação inicial e continuada dos docentes não se trata de uma falha pontual, mas de um problema estrutural da área. Os cursos de formação inicial e continuada

frequentemente apresentam lacunas ao tratar a ludicidade de maneira genérica e desarticulada das realidades escolares. Do ponto de vista teórico, essa lacuna compromete a articulação entre as diretrizes da BNCC, que reivindicam o brincar como eixo pedagógico, e o repertório teórico-metodológico ofertado nas licenciaturas. Do ponto de vista prático, impõe ao professor a necessidade de suprir, individualmente, um conhecimento que deveria ter sido consolidado institucionalmente.

4.4 O LUGAR DO BRINCAR NA ESCOLA

O Quadro 6 reúne as subcategorias emergentes relacionadas ao lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar.

Quadro 6. Frequência das Subcategorias Relacionadas ao Lugar do Brincar na Escola.

Subcategoria Identificada	1	2	3	4	5	Frequência Total (f)
Brincar como recurso pedagógico	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Brincar como conteúdo integrado ao currículo	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Redução do brincar no Ensino Fundamental	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Depender da estrutura física da escola	✓	✓	✓	✓	✓	5f
Ressignificação de espaços por falta de infraestrutura adequada	✓	—	✓	✓	✓	4f

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados indicam que o brincar é amplamente reconhecido pelos professores como parte significativa das práticas pedagógicas no contexto escolar. As convergências mais fortes aparecem nas subcategorias que identificam o brincar como recurso pedagógico e como conteúdo integrado ao currículo da Educação Física, evidenciando que todos os participantes articulam a ludicidade no planejamento das aulas.

Outra convergência importante aparece na subcategoria que aponta a redução do brincar no Ensino Fundamental, mencionada por todos os participantes. De modo semelhante, a dependência da estrutura física da escola também foi citada por todos os docentes, indicando que as condições espaciais influenciam diretamente as possibilidades de vivência lúdica no cotidiano escolar. A resignificação de espaços por falta de infraestrutura adequada aparece em quatro dos cinco depoimentos,

demonstrando que, diante das limitações materiais, professores e crianças buscam alternativas para manter o brincar presente.

Os depoimentos dos participantes revelam que o brincar ocupa espaço reconhecido no cotidiano escolar, embora sua expressão seja condicionada por diversos fatores estruturais, organizacionais e culturais. Todos os docentes compreendem o brincar como componente significativo da aprendizagem e como elemento constitutivo da experiência infantil.

A transição vivenciada pelas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é frequentemente caracterizada como um processo de ruptura abrupta desse brincar, dessa rotina. O docente P2 descreve essa mudança sob uma perspectiva de repressão das subjetividades infantis, ao afirmar que: “as crianças acabam chegando no primeiro ano e elas são de um jeito, e enquanto professores, a gente tem que ‘colonizá-la’ para que elas sejam de outro jeito [...] Você está desconstruindo aquilo que ela é e você vai dizer o que tem que ser”.

Essa desarticulação rotineira evidencia a alteração na atividade central da criança, momento em que o brincar de papéis sociais cede lugar à atividade de estudo, o que demanda um planejamento pedagógico capaz de compreender tal transição como um movimento progressivo e gradual (Pinto; Ribeiro, 2024). A presença do brincar na escola se manifesta tanto como conteúdo curricular da Educação Física quanto como estratégia pedagógica que favorece a participação, o engajamento e a expressão das crianças.

Ao mesmo tempo, os professores reconhecem desafios importantes relacionados à permanência do brincar ao longo da trajetória escolar. De um lado, os docentes reconhecem sua importância; de outro, enfrentam a perda de tempo, espaço e legitimidade do brincar após a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim como observado por Dias e Campos (2015), essa transição implica reorganização brusca das rotinas, gerando confusão e diminuição das oportunidades de brincar.

As limitações estruturais também são evidentes. P5 relata que sua escola possui parque, porém restrito à Educação Infantil: “as crianças do primeiro ao quarto não podem usar esse parque, o que gera essa quebra”. P3 acrescenta que, sem estruturas adequadas, as crianças “brincam em toda a geografia da escola”, ressignificando rampas, escadas e terrenos como espaços lúdicos.

Observa-se que, os docentes esforçam-se para preservar a ludicidade em suas práticas didáticas. P4 inicia seus trimestres com jogos e brincadeiras, considerando-os “a base de todos os outros conteúdos”. As falas de P2 e P1 reforçam esse compromisso, mencionando que buscam integrar o brincar de maneira contínua, independentemente das restrições espaciais. P2 destaca que: “eu observo que os professores se dedicam a pensar formas pedagógicas de incluir brincadeiras e o brincar durante as aulas de modo a atender os conteúdos, é uma relação de trazer o brincar como um recurso pedagógico.”

Essas descrições dialogam diretamente com estudos de Guimarães (2012) e Rios (2016), que reconhecem o brincar como prática que se adapta à materialidade do espaço, ainda que limitada por ela. Essas limitações impostas pela infraestrutura física e a ênfase em objetivos pautados na produtividade acabam por restringir a ludicidade no ambiente escolar. Tal cenário é corroborado pelo docente P4 ao salientar que: “No ensino fundamental o brincar passa a ser instrumento pedagógico e não o eixo central. O brincar perde espaço devido à estrutura física limitada, objetivos pedagógicos focados no mercado de trabalho”.

Ao mesmo tempo, a percepção coletiva da pouca representatividade do brincar ao longo do Ensino Fundamental reforça as discussões apresentadas por Dias e Campos (2015), que apontam a transição entre etapas escolares como momento crítico para a manutenção das experiências lúdicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os relatos dos participantes e os dados produzidos evidencia que o brincar ocupa uma posição significativa na prática profissional dos docentes, embora esteja sujeito a tensões decorrentes das exigências curriculares, das limitações temporais e das condições estruturais das instituições escolares.

Nesse contexto, a presença do brincar não se manifesta de forma homogênea, mas permeia o cotidiano escolar como uma linguagem capaz de favorecer a participação, a expressão e a construção de vínculos. Assim, a progressiva perda de centralidade do brincar ao longo do Ensino Fundamental não implica a diminuição de sua relevância, mas a redefinição de seu lugar no interior das práticas pedagógicas e dos objetivos educacionais.

Os resultados obtidos por meio das entrevistas revelam um conjunto significativo de convergências entre os participantes, apesar das distintas trajetórias

formativas e dos diferentes contextos de atuação profissional. A presença do brincar nas experiências de infância, nas concepções pedagógicas e nas práticas cotidianas emerge como um elemento transversal nos discursos dos docentes, reforçando sua compreensão como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Tal convergência não se apresenta de forma superficial, mas é sustentada por narrativas que evidenciam experiências marcadas por significados afetivos, corporais e relacionais, vinculadas aos espaços de convivência e às interações sociais vivenciadas durante a infância.

No plano conceitual, o brincar é compreendido pelos participantes como uma linguagem, uma forma de comunicação e uma experiência fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa concepção confere ao brincar um papel de destaque no trabalho pedagógico, uma vez que os docentes reconhecem sua importância nos processos de aprendizagem e na construção de conhecimentos. A clareza com que os participantes identificam essa centralidade também contribui para explicar o empenho em incorporar experiências lúdicas às práticas pedagógicas, mesmo diante das limitações estruturais e organizacionais presentes no contexto escolar.

A análise integrada das entrevistas também permite identificar que a formação inicial proporcionou bases importantes para a compreensão da temática do brincar. Entretanto, os relatos indicam que as oportunidades de aprofundamento e continuidade dessas discussões foram mais restritas ao longo da trajetória formativa, especialmente nos processos de formação continuada e pós-graduação.

Tal cenário evidencia a relevância de ampliar os espaços de estudo e reflexão sobre o brincar, considerando as demandas que essa temática apresenta para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em consequência, observa-se que muitos professores buscam construir de forma autônoma seus percursos de estudo e aperfeiçoamento relacionados ao tema.

Outro aspecto evidenciado refere-se à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, identificada pelos participantes como um momento sensível para a manutenção das experiências lúdicas no contexto escolar. Segundo os relatos, essa passagem tende a ser acompanhada por uma redução da centralidade do brincar, em função da crescente valorização de atividades voltadas à alfabetização e ao atendimento das demandas curriculares. Embora reconheçam a importância dessas exigências pedagógicas, os docentes apontam para a necessidade de preservar espaços e tempos

destinados ao brincar, de modo a garantir a continuidade de experiências significativas para as crianças.

As condições estruturais das escolas também se destacam como um elemento relevante na análise. A limitação de espaços adequados para as brincadeiras, associada à rigidez dos horários e à organização das rotinas escolares, pode restringir as oportunidades de vivências lúdicas. Ainda assim, os relatos demonstram que professores e crianças frequentemente atribuem novos significados aos espaços disponíveis, transformando diferentes ambientes escolares em locais propícios ao brincar. Esse movimento evidencia não apenas a criatividade dos docentes, mas também a potência do brincar como prática que atravessa e ressignifica o cotidiano escolar.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que o brincar ocupa um lugar relevante no cotidiano das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores participantes reconhecem sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças e buscam integrá-lo às práticas pedagógicas, seja como conteúdo curricular, seja como estratégia metodológica capaz de favorecer a participação, o envolvimento e o engajamento dos estudantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação das reflexões acerca do lugar do brincar no ambiente escolar, especialmente no contexto da Educação Física. Além disso, os resultados reforçam a importância de fortalecer os debates sobre essa temática nos processos de formação inicial e continuada de professores, reconhecendo a ludicidade como uma dimensão constitutiva da infância e um elemento fundamental para os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Livro Pleno, 2005.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n.2, p. 125-132, mai./agos. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5016/100>

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, out.2008. DOI:<https://doi.org/10.35362/rie4732352>

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 16 mai. 2026

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2026

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Presidência da República, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 10 de abr. 2021.

COSTA, Andrize Ramires; BARROS, Thais Emanuelle Silva.; KUNZ, Elenor. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 196-208, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p196>

DALLABONA Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p.635-649, dez.2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretária Municipal de Ensino de Florianópolis, 2015. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf. Acesso em: 16 mai. 2026.

FREITAS, Maitê Venuto.; STIGGER, Marco Paulo. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, [S.L.], v. 27, n. 45, p. 74, 14 set. 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o Resgate do Jogo**. São Paulo: Moderna. 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fatima; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. Nas interações é possível brincar... e no brincar se constrói a brincadeira: análises do documento Brinca Curitiba sobre cenários do brincar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 86, p. 1484-1499, set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.AO05>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Luís Bruno; ZAIM-DE-MELO, Rogério. Brincar ou não brincar na rua: eis a questão? **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024017, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675682>.

GUIMARÃES, Alexandre Magno. **Meio ambiente e brincar: os saberes dos professores de Educação Física escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física , Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.

KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2015, 136 p.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago.2016.

MARTINS, Ida Carneiro; ZAIM-DE-MELO, Rogério; GIMENEZ, Roberto; SAVAREZZI, Guilherme Rocha; PERUCCI, Renata Carbone. As brincadeiras tradicionais infantis e os modos de brincar em diferentes gerações. **Conexões**, Campinas, v. 22, e024018, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675845>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETO, S. J. S. **O jogo de bolinhas de gude**. Cadernos do folclore. MEC. 1997.

NIGG, Carina *et al.* Relating outdoor play to sedentary behavior and physical activity in youth: results from a cohort study. **BMC Public Health**, v. 21, p. 1716, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11754-0>

OLIVEIRA, A. A. B.; SOUZA, F. M. **Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais**. Centro Universitário De Maringá. Núcleo de Educação a Distância, UniCesumar. Maringá, 156 p. 2018.

PINTO, Lorraine Borges; RIBEIRO, Cynara Teixeira. Por que brincar na Educação infantil?. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 26, e024057, p. 1-17, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id4173>.

PIRES, Sofia; BORGES, Sandra; TEMUDO, Teresa. A Importância de Brincar. **Acta Médica Portuguesa**, [S. l.], v. 37, n. 5, p. 320-322, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.20344/amp.20641>.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>

RASTELLI, Giovana. **Perspectivas das crianças a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: olhares sobre a Educação Física**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

REIS, Elisa. **Projeto Construindo o futuro da agricultura familiar**. Reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão. Viçosa, junho de 2009. Disponível em: <https://archive.org/details/ReencantandoAInfanciaComcantigasBrincadeirasEDiversao/mode/2up>. Acesso em: 05/03/2021.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo. **Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos**. 2016.

Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANTANA, Eliana André; RUFINO, Isabel Cristina; SILVA, Jóici Pinheiro da; SANTOS, Raquel de Almeida. O brincar no desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1344-1354, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4373>.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p13>

SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 459-470, abr./jun. de 2016.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE Educação Física
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM Educação Física

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica Jeniffer Helena de Jesus sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitula-se “O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de Educação Física ” e tem como objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar e no cotidiano de suas aulas.

Destacamos a relevância da pesquisa, na medida em que ela pretende focalizar importantes elementos sobre a prática pedagógica docente em Educação Física no contexto da Educação Infantil. Entendemos que essa temática necessita de maior atenção e empenho da comunidade acadêmica, por isso o interesse em realizar este trabalho. Dessa forma, as informações obtidas poderão ser úteis cientificamente e colaborar com a área, além de contribuir com todos os envolvidos no processo educacional. Apesar dos ganhos à sociedade, os benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo, é quase invariavelmente a mesma: nenhum. Participantes de pesquisas, via de regra, não têm nenhum benefício dela, apesar do ganho coletivo.

A sua participação é muito importante e se dará por meio da realização de uma entrevista semiestruturada, em que as perguntas foram estruturadas com o interesse em não se distanciar da temática. Ela será conduzida pelas pesquisadoras do estudo, de forma *online* e remota por meio da plataforma digital *Google Meet*, realizada mediante a sua disponibilidade de dias e horários. Se você autorizar, a entrevista será gravada para fim exclusivo da análise das informações recolhidas.

Após a conclusão da coleta de dados, todo e qualquer registro na plataforma digital será apagado. Os dados serão arquivados em computadores com acesso controlado por senha e apenas as pesquisadoras terão acesso aos mesmos. É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico (TCLE). Caso tenha uma pergunta obrigatória na entrevista, você tem o direito de não responder a mesma.

Gostaríamos de esclarecer que você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física a você, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, caso haja necessidade, a coleta de dados pode ser interrompida, retornando sob seu consentimento, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária a você, explicando todo o procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. O seu nome não será revelado,

ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade. Porém, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Em caso de qualquer dano comprovadamente decorrente da pesquisa, você será indenizado(a).

Informamos que a legislação não prevê nenhum tipo de remuneração a você por participar da pesquisa. Garantimos, no entanto, que se caso houver despesas comprovadamente decorrentes da pesquisa, as mesmas serão ressarcidas. Por fim, as pesquisadoras cumprirão os termos descritos na Resolução CNS 466/12.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisadora responsável: **FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE**, contato: (48) – 3721-9062, e-mail: fabianecteixeira@gmail.com). Endereço: Prédio Administrativo do CDS/UFSC, 2º andar, sala 23, localizado na R. Dep. Antônio Edu Vieira, Pantanal, Florianópolis. Em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas de pesquisa, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Contato: (48) 3721-6094. Destacamos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo devidamente preenchidas, rubricadas e assinadas, ficando uma via para o participante e outra para a pesquisadora.

FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE
Pesquisadora responsável

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, após a leitura deste documento e, de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que a pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12 e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância em participar deste estudo.

- () Autorizo participar da pesquisa com gravação da entrevista.
() Autorizo participar da pesquisa sem gravação da entrevista.

Assinatura do(a) participante
Florianópolis, ____/____/2025.

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O lugar do brincar no cotidiano escolar sob a ótica de professores de Educação Física

Pesquisador: Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49973921.5.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.882.688

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Trabalho de Conclusão de Curso de Jeniffer H de Jesus, sob orientação de Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, do Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789859.pdf, de 09/07/2021, preenchido pelos pesquisadores.

Segundo os pesquisadores:

Partindo do pressuposto da relevância do brincar para o processo de formação das crianças, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam em anos iniciais do ensino fundamental sobre o lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar e no cotidiano de suas aulas. Para atender ao objetivo proposto, selecionamos a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. Cinco professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis irão compor a amostra do estudo, os quais serão selecionados com base nos seguintes critérios: a) possuir cargo de docente efetivo na Rede Municipal de Educação de Florianópolis; b) possuir no mínimo dois anos de experiência como professor de Educação Física na Educação Básica; c) atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) aceitar os termos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.882.688

da pesquisa. Como fonte de dados, será realizada uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras responsáveis. Para o tratamento e categorização dos resultados, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo. Esperamos que a pesquisa contribua com a produção de conhecimento em Educação Física escolar, sobretudo no tocante ao lugar do brincar na formação das crianças.

Crerérrios de Inclusão:

Os participantes serão selecionados de forma intencional, com base nos seguintes critérios: a) possuir cargo de docente efetivo na Rede Municipal de Educação de Florianópolis; b) possuir no mínimo dois anos de experiência como professor de Educação Física na Educação Básica; d) atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) aceitar os termos da pesquisa.

Hipótese:

Pressupõem-se que o brincar ocupa um espaço relevante no cotidiano escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam em anos iniciais do ensino fundamental sobre o lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar e no cotidiano de suas aulas.

Objetivos Secundários:

- Identificar o perfil de professores de Educação Física que atuam no 1o e no 2o ano do Ensino Fundamental;
- Identificar a partir dos relatos de professores de Educação Física qual é o espaço que o brincar ocupa no cotidiano escolar de alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeadamente, o primeiro e o segundo ano;
- Verificar de que forma o brincar é abordado no planejamento das aulas dos professores investigados;
- Identificar quais são os maiores desafios encontrados pelos professores de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.882.688

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos:

A não apresenta riscos de natureza física ao participante, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, caso haja necessidade, a coleta de dados pode ser interrompida, retornando sob o consentimento do participante. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária ao participante, explicando todo o procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

Benefícios:

As informações obtidas poderão ser úteis cientificamente e colaborar com a área, além de contribuir com todos os envolvidos no processo educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a elaboração do instrumento, foi organizada uma matriz analítica, contendo os objetivos e indicadores para cada um dos pontos contemplados. A validação da matriz analítica foi feita por três professores doutores da área. Antes do início das coletas, serão realizadas duas entrevistas “piloto” com professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para dar mais validade e observar se o instrumento atende os objetivos para a pesquisa. dados será realizado inicialmente o contato por mensagem eletrônica com a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Continuada, para fazer o convite à participação na pesquisa e obter a sua autorização. Com o aceite e a devida autorização da Gerência de Formação Continuada, serão contatados por intermédio desta equipe os professores de Educação Física que atenderem os critérios estabelecidos para esta pesquisa. A pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH, da UFSC via Plataforma Brasil. Será entregue para ser assinado digitalmente por cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste documento, será esclarecido: a) os objetivos e procedimentos metodológicos que serão adotados; b) que não haverá gastos financeiros e que será necessário um dispêndio de tempo para participar da pesquisa e c) será explicado a segurança em relação ao anonimato de sua participação. Além disso, deixamos claro aos participantes que poderão desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento da coleta de dados.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.882.688

No de participantes da pesquisa: 5

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto assinada por Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, pesquisadora responsável, em 07/07/2021, e Carlos Luiz Cardoso, Coordenador dos Cursos de Graduação em Educação Física, em 07/07/2021.

- 2) Carta de anuência: assinada por Fabícia Luiz Souza, diretora de Gestão Escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 07 de julho de 2021.
- 3) TCLE: apresenta um TCLE para o participante da pesquisa, que contempla as exigências da resolução 466/2012.
- 4) Consta o instrumento de coleta de dados a ser aplicado aos participantes da pesquisa.
- 5) Cronograma: a coleta de dados tem previsão de início em 23 de agosto de 2021 e término do estudo em 01 de outubro de 2021.
- 6) Orçamento: informa despesas de R\$ 70,00 com financiamento próprio.

Recomendações:

No instrumento de coleta de dados, devem ser coletados os dados que são imprescindíveis para a pesquisa, garantindo o anonimato do participante. Neste caso, sugere-se a utilização de códigos ou abreviações (e não o nome completo) para identificar o participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa em tela não apresenta pendências e está aprovada.

Lembramos aos pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o CEP/SH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa e o relatório completo ao final do estudo.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 4.882.688

Qualquer alteração nos documentos apresentados deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e as suas justificativas. Informamos, ainda, que a versão do TCLE a ser utilizada deverá obrigatoriamente corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789859.pdf	09/07/2021 10:59:05		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_pesquisa_assinado_assinado.pdf	09/07/2021 10:54:47	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Outros	autorizacaodagerencia.pdf	09/07/2021 10:53:41	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Outros	propostaderoteiro_entrevista.pdf	09/07/2021 10:53:08	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	versaofinal_tcle.pdf	09/07/2021 10:50:12	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versaofinal_projetodetalhado.pdf	09/07/2021 10:49:18	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.882.688

FLORIANOPOLIS, 03 de Agosto de 2021

Assinado por:

Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
GERAL: Analisar a percepção de professores de Educação Física que atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o lugar que o brincar ocupa no ambiente escolar e no cotidiano de suas aulas.	Este objetivo será contemplado a partir dos objetivos específicos.	
ESPECÍFICOS: Identificar o perfil de professores de Educação Física que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental;	- Informações pessoais. - Formação inicial e continuada. - Inserção na Educação Básica.	1. Nome, sexo, idade. 2. Ano de formação. 3. Instituição de ensino superior (formação inicial). 4. Especialização lato e/ou stricto sensu. 5. Tempo de atuação como professor(a) da RMEF nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
a) Identificar a partir dos relatos de professores de Educação Física qual é o espaço que o brincar ocupa no cotidiano escolar de alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeadamente, o primeiro e o segundo ano.	- O lugar do brincar e seu significado; - Experiências com o brincar.	6. Como foi sua relação com o brincar durante a infância? Ele se fez presente na sua infância? 7. Na sua opinião, qual é o significado do brincar na vida da criança? 8. Na sua opinião, as discussões sobre o significado do brincar e das brincadeiras na formação das crianças foram abordadas na sua formação inicial? 9. Qual a sua percepção sobre o lugar que o brincar ocupa no contexto da escola? Há espaço para o brincar na rotina escolar? 10. Na sua opinião, como se dá às relações entre o brincar e as brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar?

b) Verificar de que forma o brincar é abordado no planejamento das aulas dos professores investigados;	- Planejamento; - Diálogos com o brincar e com as crianças.	11. É possível contemplar o brincar e as brincadeiras no planejamento de suas aulas? 12. Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos das suas aulas, você observa que as crianças pedem por brincadeiras que não fazem parte das atividades pedagógicas planejadas? Se sim, que tipo de brincadeiras? 13. Na sua opinião, é possível considerar os interesses das crianças pelo brincar e pelas brincadeiras no seu planejamento de aulas?
c) Identificar quais são os maiores desafios encontrados pelos professores de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas com os primeiros anos do Ensino Fundamental.	- Desafios; - Espaços; - Intervenções pedagógicas.	14. Você enfrenta desafios no desenvolvimento das aulas com crianças que estão passando pelo processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Se sim, é possível estabelecer relações entre os desafios enfrentados e uma ruptura com o brincar e as brincadeiras que ocorre nesse processo de transição?