



É POSSÍVEL ALFABETIZAR E LETRAR BRINCANDO? A PRESENÇA DO BRINCAR EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Is it possible to teach literacy and reading through play? The presence of play in a first-grade classroom

Taís Aparecida de MOURA

Departamento de Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
Passos, Brasil

tais.moura@uemg.br

<https://orcid.org/0000-0001-5545-3531> 

Laelma Alves BARROS

Faculdade de Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

laelma.alves@edu.pbh.gov.br

<https://orcid.org/0000-0001-7086-1066> 

Lilian Sipoli Carneiro CAÑETE

Departamento de Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
Ibirité, Brasil

lilian.canete@uemg.br

<https://orcid.org/0009-0008-8209-689X> 

Mais informações da obra no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar reflexões sobre o brincar e os entrelaços com a apropriação da leitura e da escrita, no contexto de uma turma do 1º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na região nordeste de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Com base numa abordagem qualitativa e pautado num método descritivo-exploratório, apresenta-se uma revisão da literatura sobre a temática - brincar, alfabetizar e letrar -, cujas bases teóricas dialogam com os campos da alfabetização e dos Estudos Sociais da Infância. Como procedimentos metodológicos, fez-se uma pesquisa-ação considerando práticas de uma professora regente e um grupo de pibidianas(os), que entre contradições, lutas e resistências buscaram aberturas para possibilitar uma pedagogia mais sensível e brincante. Os resultados demonstram que o direito ao brincar é uma questão que merece atenção não somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que desde a Educação Infantil requer cuidados quando se está diante da antecipação de processos de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Alfabetizar. Letrar. Literatura. Estudos Sociais da Infância.

ABSTRACT

This article aims to share reflections on play and its interconnections with the appropriation of reading and writing, in the context of a first-grade class in the early years of elementary school at a public school located in the northeastern region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Based on a qualitative approach and guided by a descriptive-exploratory method, a literature review on the theme of play, literacy, and reading comprehension is presented, whose theoretical bases dialogue with the fields of literacy and Social Studies of Childhood. As methodological procedures, action research was conducted considering the practices of a lead teacher and a group of scholarship recipients, who, amidst contradictions, struggles, and resistance, sought openings to enable a more sensitive and playful pedagogy. The results demonstrate that the right to play is an issue that deserves attention not only in the early years of elementary school, but that even in early childhood education it requires care when faced with the anticipation of schooling processes.

KEYWORDS: Play. Literacy. Lettering. Literature. Social Studies of Childhood.

INTRODUÇÃO

Figura 1: hora da leitura



Fonte: Caderno de Apresentação Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016)

Entre tantas e tantas maneiras de iniciar um artigo, escolhemos disparar nossas reflexões a partir de uma poesia visual com a imagem de uma criança lendo, pois temos a intencionalidade de despertarmos curiosidade, poéticas e imaginação do que está por vir. O presente artigo tem por objetivo compartilhar reflexões sobre o brincar e os entrelaços com a apropriação da leitura e da escrita, no contexto de uma turma do 1º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de uma escola pública, localizada na região nordeste de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil¹. Destaca-se que o brincar é um direito fundamental de bebês e crianças (Brasil, 2009a; Brasil 2009b) e, partindo deste pressuposto ao longo do texto discorreremos acerca de tensões que marcam processos de escolarização precoces e tendências de “didatização do brincar”, as quais tendem a reduzi-lo a um recurso metodológico, estratégia pedagógica.

Anunciamos que a brincadeira humana supõe contexto social e cultural, isto é, ela é um produto de relações interindividuais; portanto, de cultura (Brougère, 2010). Segundo² William Corsaro (2011), ela é um modo legítimo de as crianças, através da

¹ As reflexões aprofundadas foram suscitadas em uma apresentação no 2º Ciclo de Seminários “Brincar: um diálogo entre dois mundos”, realizado pelos Grupo de Estudos e Pesquisas Infância(s), Crianças e Educação (GEPICE/UEMG), do qual as autoras deste artigo são membros. Também participam da organização desse seminário o Grupo de Estudos e Pesquisa Etnografia e Infância (GEPEI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além da parceria com pesquisadoras vinculadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, em Portugal.

² Visando contextualizar quem é o autor ou autora que está sendo citado(a), sempre que ele(a) é apresentado(a) a primeira vez no corpo do texto, anunciamos com o prenome e sobrenome. Assumimos esta postura, pois compreendemos que isso individualiza e é uma forma respeitosa de identificar as pessoas. Contudo, nas demais vezes que os(autoras) são citados(as), as normas da ABNT NBR 10.520:2023 para citações são seguidas, destacando apenas o sobrenome.

produção de culturas de pares, vivenciarem, atribuírem sentidos e reinventarem o mundo social do qual participam.

Assim, aproximando o tema do brincar com as concepções de alfabetização e letramento, observamos que, especialmente, na etapa do EF, advindo do processo de transição da pré-escola para o 1º ano, é como se o direito ao brincar tivesse que ser justificado para que aconteça durante as aulas do EF. Muitas vezes, perante uma rotina estabelecida, notamos que o brincar é “sancionado” em momentos específicos, como das aulas de Educação Física, Artes e/ou como as crianças afirmam na pesquisa realizada por Caroline Caciano e Denise Silva (2025) “Bateu o sinal. Tá na hora de brincar!”.

Diante disso, algumas inquietações afloram: será que o brincar em uma turma do 1º ano dos anos iniciais do EF acontece somente com hora marcada, em aulas pré-definidas e momentos pré-definidos como a hora do recreio? É possível alfabetizar e letrar brincando no 1º ano dos anos iniciais do EF?

A seguir, depreendemos algumas reflexões e análises que entrelaçam brincar, alfabetizar e letrar.

CRIANÇAS, INFÂNCIAS, BRINCAR, ALFABETIZAR E LETRAR: APROXIMAÇÕES

“[...] entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”
(Sarmiento, 2004, p. 15).

Nesta seção, serão apresentados alguns apontamentos que aproximam às concepções de crianças, infâncias, brincar, alfabetizar e letrar. Para tanto, lançamo-nos no debate argumentando sobre quem são as crianças do EF, o que é brincar e como as práticas de leitura e escrita estão garantindo (ou não) este direito no cotidiano escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009a), a criança³ é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, entre outros aspectos, ela constrói sentidos e produz cultura. Conforme nos lembram Caciano e Silva (2025) foi por meio da Lei n.º 11.114/2005 que a entrada das crianças com seis anos de idade tornou-se obrigatória nos anos iniciais do EF, tendo em vista que, no ano seguinte, a Lei n.º 11.274/2006 ampliou o EF para nove anos e reafirmou a matrícula de crianças com 6 anos nesta etapa. Na época,

³ A criança como um ser humano portador de direitos inalienáveis sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (Barbosa, 2021, p. 21).

acompanhamos que o conjunto dessas mudanças provocaram intensos debates, sendo que, duas décadas depois, o tema da transição da EI para o EF continua sendo uma preocupação relevante de pesquisa e ainda lacunar. Por sua vez, é a partir do conceito de transição entre os ciclos educativos (Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016), ou seja, aquelas transições vivenciadas pelas crianças na escola, que buscaremos analisar quais implicações a transição da pré-escola para o 1º ano dos anos iniciais do EF, traz para a compreensão dos conceitos de criança e infância(s).

Nos últimos anos, Ana Paula Maletta e Taís Moura (2024) vêm destacando que a presença do livro didático na Educação Infantil (EI) tem colocado em risco os direitos das crianças, isso porque cada vez mais cedo elas estão sendo atravessadas por processos de escolarização. Por consequência, o estereótipo de aluno(a) produzido há muitos anos e que permanece em nosso imaginário, traz a ideia de que para aprender a criança precisa estar focada, sentada de forma enfileirada e em silêncio (Moura, 2023). Em outras palavras, numa visão tradicional de ensino, as interações e brincadeiras vão perdendo espaço, ficando numa dimensão secundarizada.

Nas palavras de Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2016, p. 452) “Tornar-se aluno significa aprender os conteúdos que serão úteis à escolarização e que são valorizados pela(s) educadora(s). Mas, também significa ajustar-se aos códigos implícitos nas práticas pedagógicas e no currículo oculto”. Por sua vez, mais especificamente no 1º ano dos anos iniciais do EF, observamos uma tendência de transformar o quanto antes, as crianças em alunos - isso é sério e temerário: afinal a criança que passa por esta transição de ciclo educativo não deixou de ser criança, e continua tendo direitos, como o direito ao brincar que não deve ser negligenciado:

Dessa forma, a escola estabelece uma relação com o conhecimento que nega as diferenças individuais das crianças no propósito de enquadrá-las simplesmente como “alunos”. E por conta dessa concepção adultocêntrica, o brincar só é valorizado pela maioria das professoras quando pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vista a possibilitar ao adulto o controle da brincadeira visando a um produto final, ou seja, a aprendizagem de um determinado conteúdo. (Ferreira, Tomás, 2016, p. 458).

Sobretudo, nos anos iniciais do EF, notamos que, atravessado por questões de tempo e espaço, o tempo de brincar diminui (em alguns contextos inexistente), enquanto o período de fragmentação da rotina em aulas e atividades escolares aumenta, reverberando em práticas pedagógicas mais voltadas a um ensino tradicional, com ênfase no uso do livro didático, num currículo fechado, muitas das vezes sem valorizar as crianças e o plural da infância.

A propósito, em consonância com Taís Moura (2023, p. 6), destacamos que:

somos a favor de uma infância plural, diversa, inventiva e com todas as multiplicidades de existência; reconhecemos que há diferentes representações de infâncias, pois elas são múltiplas. Cada espaço geográfico, com seus sujeitos, sua cultura, suas relações e os dispositivos que afetam a vida das crianças, desenharam um tipo de infância; ela se faz em sua pluralidade, nas relações macro e microsociais.

Portanto, alinhadas com esta concepção de crianças e infâncias, ponderamos que, no campo dos Estudos Sociais da Infância, Manuel Sarmiento (2004) aponta que há quatro eixos estruturantes das culturas da infância, os quais são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade se faz no encontro da cultura de pares, sendo que as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que as rodeia. A ludicidade também se constitui como um traço fundamental das culturas infantis, isso porque “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p. 10). Sobretudo, a imaginação do real (fantasia do real), é um aspecto fundante das culturas da infância, sendo a maneira particular como as crianças, compreendem o mundo, combinando o imaginário com a realidade, de forma criativa. E, a reiteração indica que “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de sempre ser reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p. 11-12).

Valorizando as culturas das infâncias, explicitamos que as experiências delas, além de perpassarem os eixos estruturantes citados por Sarmiento, envolvem relações com múltiplas linguagens e (i)materialidades. A esse respeito, Alan Prout (2010) ressalta que, longe de ser uma categoria estável e fixa, a infância é híbrida e conta com a presença de artefatos humanos e não humanos, discursivos e coletivos que participam de sua definição.

No que tange às experiências das crianças com linguagens oral e escrita, argumentamos que:

o processo de alfabetização não se inicia quando a criança entra no Ensino Fundamental. Nesse sentido, embora alfabetizar não seja uma meta para a Educação Infantil, defendemos a necessidade de começar a trilhar um caminho nessa direção já nesta etapa. Porém, para isso é fundamental esclarecer de que alfabetização estamos falando. Desse modo, entendemos que falar sobre alfabetização na Educação Infantil não significa, necessariamente, privar as crianças dos amplos direitos de aprendizagem [...] ou desconsiderar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses [...] Falar em alfabetização também não supõe, evidentemente, que as experiências das crianças devam ficar restritas ao campo da linguagem escrita (Brandão; Rosa, 2023, p. 7-8).

Neste sentido, compreendemos que o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida, apresenta-se como uma proposta significativa, que amplia a relação das crianças, desde bebês, com a linguagem escrita, além de permitir reconhecer a literatura como arte. Para Mônica Baptista (2022) o contato com livros de literatura e o trabalho com a literatura infantil são essenciais para favorecer a aproximação das crianças com as culturas do escrito. Nesta perspectiva, a autora destaca:

Quanto à literatura presente nos livros infantis, podemos dizer que ensina os bebês e demais crianças desde bem pequenas, a apropriarem-se de comportamentos típicos das culturas do escrito, tais como manusear o livro, passar suas páginas, compreender a necessidade de ficar em silêncio para ouvir a narrativa ou de saber quando e como interrompê-la. Nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagem simbólicos mais complexos. Apropriando-se de elementos do discurso narrativo ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas, por exemplo, dos contos maravilhosos, das histórias cumulativas, vão construindo discursos híbridos, que marcam a gênese desse processo até que passam a narrar autonomamente (Baptista, 2022, p.20).

Conforme define Magda Soares (2020) a alfabetização diz respeito ao processo de apropriação da técnica da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, conhecimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura, como domínio do sistema da escrita alfabética e das normas ortográficas. Para a mesma autora, o letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem tal linguagem, considerando capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto, entre outras. Assim sendo,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e de produção de textos reais, de práticas sociais leitura e escrita (Soares, 2020, p. 27).

Enfim, expostas breves considerações relacionadas aos conceitos e concepções de crianças, infâncias, brincar, alfabetizar e letrar, considerando como elas se aproximam, na sequência apresentaremos os caminhos metodológicos desta pesquisa-ação, num convite a conhecer a experiência de uma das autoras que é professora alfabetizadora. Fundamentadas nos Estudos Sociais da Infância e no campo da alfabetização, mobilizamos reflexões para pensarmos juntas(os) acerca da presença do brincar na segunda etapa da educação básica.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A partir da abordagem qualitativa e pautadas no método descritivo-exploratório (Gil, 2021), a pesquisa utilizou-se de pressupostos metodológicos fundamentados na pesquisa-ação, ou seja, esta é uma forma de investigação-ação baseada em técnicas de pesquisa consagradas para aprofundar o estudo de um contexto ou uma situação social, com vista a melhorar a prática e a qualidade das ações desenvolvidas (Tripp, 2005).

Ainda, segundo David Tripp (2005), a pesquisa-ação tem características importantes que em seu desenvolvimento devem ser consideradas. São estas: inovadora; contínua; proativa estrategicamente; participativa; intervencionista; problematizada; deliberada; documentada; compreendida; disseminada. Exposta tal caracterização, segue uma breve apresentação do contexto da pesquisa, acompanhada da descrição das práticas de alfabetização realizadas pela professora regente em parceria com um grupo de pibidianas(os)⁴ e que provocam reflexões sobre o direito ao brincar das crianças no contexto dos anos iniciais do EF.

Turma Lázaro Ramos

A pesquisa tem como recorte as reflexões e análises das experiências vivenciadas em turma do 1º ano dos anos iniciais do EF, denominada Turma Lázaro Ramos. A escolha deste nome se deve ao desenvolvimento de um Projeto de Diversidade Cultural e Étnico-Racial da escola, "*Vozes Ancestrais: valorizando autores(as) negros(as) e indígenas na identidade das turmas escolares*". Assim, cada turma recebeu o nome de um escritor(a) negro(a) ou indígena, e foram apresentadas suas biografias, histórias e obras literárias, ao longo do ano letivo de 2025. Na ocasião, o referido projeto teve por objetivo garantir que a história e a produção intelectual negra e indígena sejam reconhecidas e valorizadas dentro do ambiente escolar, promovendo a diversidade cultural e a educação antirracista. Pondera-se que utilizar nomes de autores(as) negros(as) e indígenas nas turmas escolares foi uma maneira de homenagear figuras importantes da literatura e cultura brasileira, além de estimular o interesse pela leitura,

⁴ Pibidiana(o) são estudantes de Licenciatura de Pedagogia que participam como bolsistas do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

pela escrita e garantir o trabalho da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, no EF e Ensino Médio, somada a Lei nº 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Na Turma Lázaro Ramos há uma professora alfabetizadora, nomeada aqui de Dandara, que além de ser regente também é supervisora do PIBID⁵ Alfabetização da UFMG. Neste contexto, Dandara acompanha 8 pibidianas(os) que estão iniciando à docência e, portanto, também participam e realizam práticas pedagógicas, na referida turma. É a respeito destas práticas de alfabetização que o artigo irá tensionar e refletir se “é possível alfabetizar e letrar brincando, tendo como recorte as experiências de uma turma do 1º ano dos anos iniciais do EF”.

Para contextualizar, complementamos que a Turma Lázaro Ramos faz parte de uma escola pública localizada na região nordeste do município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, Brasil. A escola tem aproximadamente 340 estudantes da Educação Infantil ao 5º Ano dos anos iniciais do EF. As turmas são divididas em dois turnos, manhã e tarde, sendo 7 turmas no turno da manhã, e 7 turmas no turno da tarde.

Especificamente, na Turma em destaque há 22 crianças. São 12 meninas e 10 meninos, entre 6 e 7 anos de idade. Entre as crianças, uma é autista e outras duas têm Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em sua maioria, são crianças negras pretas e pardas, que vivem numa região periférica do município. Ademais, é importante ressaltar que boa parte das crianças da turma realizaram a Educação Infantil juntas, o que as fazem muito unidas, amigas e falantes. Outra característica é que a maioria das crianças ficam no Programa Escola Integrada⁶ (PEI), oferecido no contraturno.

Em síntese, apresentado o perfil das crianças e o contexto da Turma Lázaro Ramos, seguimos com a descrição de algumas práticas pedagógicas realizadas pela professora Dandara e um grupo de pibidianas(os), com a intencionalidade de analisarmos posteriormente o direito ao brincar.

⁵ O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa fomentado pela CAPES e tem a finalidade de fortalecer a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira, conforme descrito na Portaria CAPES Nº 90, de 25 de março de 2024.

⁶ O PEI tem como objetivo ampliar os espaços de aprendizagem das crianças, que realizam atividades diversificadas na escola sendo oferecidas oficinas de acompanhamento pedagógico, arte e cultura.

Alfabetizar letrando: cenas de um projeto literário vivenciado pela Turma Lázaro Ramos

Com a proposição do Projeto *"Vozes Ancestrais: valorizando autores(as) negros(as) e indígenas na identidade das turmas escolares"*, a professora Dandara e os(as) pibidianas(os) selecionaram livros sobre as temáticas da cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como foram selecionados livros infantis do autor homenageado da turma, Lázaro Ramos, *"O Caderno de Rima de João"* (2016); *"O Caderno Sem Rima da Maria"* (2018) e *"Sinto o que Sinto"* (2025).

A partir disso, foram realizados momentos de incentivos à leitura de obras de literatura infantojuvenil; as rodas literárias aconteciam semanalmente no espaço da sala de aula e da biblioteca da escola, conforme revela o registro fotográfico⁷:

Foto 1: momento da leitura e roda de conversa



Fonte: arquivo das autoras (2025)

No contexto do Projeto *"Vozes Ancestrais: valorizando autores(as) negros(as) e indígenas na identidade das turmas escolares"* foi feito um movimento que partiu das crianças a ideia de produzir um livro da turma. Mais adiante o livro se chamaria *"O Primeiro livro da Turma do 1º Ano Lázaro Ramos"* – nome escolhido também por elas.

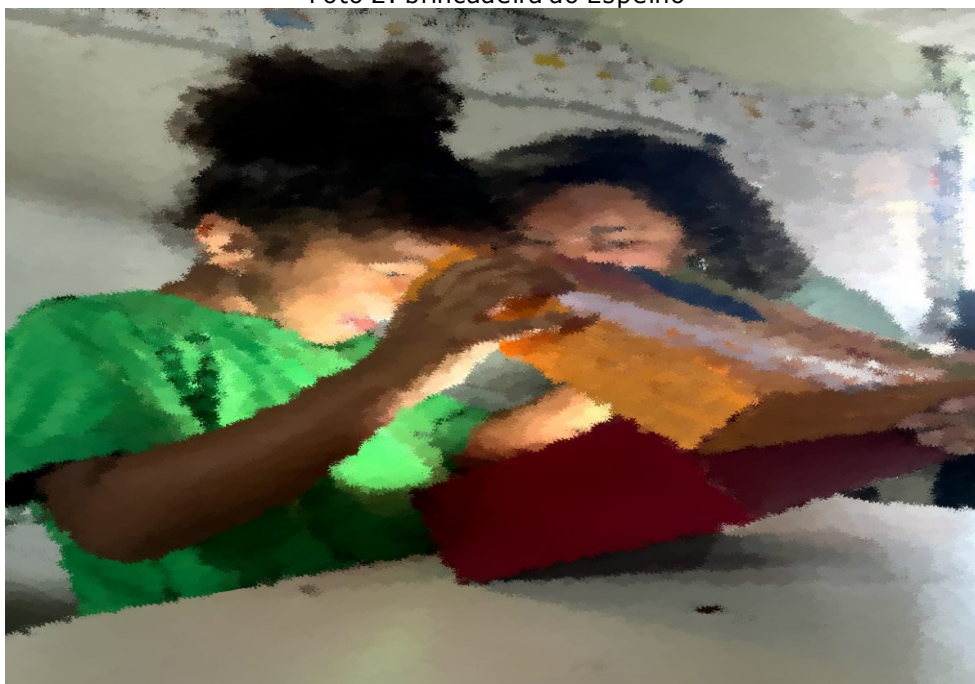
Ao longo de um mês, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer várias obras literárias por meio de leituras coletivas, individuais, produção oral de releituras e visualização de um curta. Todas as histórias selecionadas entrelaçam as temáticas

⁷ Há autorização para uso das imagens relacionadas ao projeto desenvolvido pela professora, pibidianas(os) e crianças. Contudo, para preservar a identidade destas, utilizamos filtros nas fotografias, como aquarela, chuveiro.

identidade, raça e ancestralidades – “*A pele que eu tenho*”, da autora bell hooks (2022); “*Lápis cor de pele*”, de Sueli Ferreira de Oliveira (2020); “*O Pequeno Príncipe Preto*” de Rodrigo França (2020); “*A África que você fala*” de Cláudio Fragata (2020); “*A menina que abraça o Vento*” da autora Fernanda Paraguassu (2017); “*Tom*”, de André Neves (2012) e a apreciação do curta “*Meu nome é Maalum!*”, produção de Pé de Moleque Filmes (2021).

Além disso, visando desenvolver o reconhecimento e valorização da identidade, as crianças realizaram pesquisa sobre o significado de seus nomes. Também, foi proposta uma brincadeira individual para o reconhecimento de suas características físicas, nomeada “caixa surpresa”. No momento, em que as crianças abriam a caixa surpresa havia um espelho e, portanto, se surpreendiam a verem quem era a pessoa especial que iriam encontrar na brincadeira. Segue o registro fotográfico:

Foto 2: brincadeira do Espelho



Fonte: arquivo das autoras (2025)

Por meio de uma prática pedagógica permeada por diversas linguagens, também foi proposta a produção de textos escritos. As crianças foram incentivadas a criarem lista de palavras e textos curtos relacionados ao gênero autobiografia que iriam compor o livro da Turma. Logo, aproveitando o contexto, elas estudaram sobre a distinção entre biografia e autobiografia, considerando modelos e referências, ressalta-se que saber mais sobre a história de vida do autor homenageado da Turma foi uma curiosidade que partiu das crianças.

"O Primeiro livro da Turma do 1º Ano Lázaro Ramos", foi composto por uma riqueza de autorretratos das crianças autoras e autobiografias. Em relação aos desenhos, elas se desenharam conforme as características que identificavam em si mesmas. A princípio foi um autorretrato com lápis de colorir e giz de cera e depois uma produção com tintas, considerando diferentes tons de cor de pele.

As crianças também produziram listas e etiquetas com palavras de características físicas e de personalidade do autor, Lázaro Ramos. Além disso, cada uma sorteou a foto de um(a) amigo(a) da classe e fizeram uma lista com 3 palavras que caracterizassem tal amigo(a). Após as listas de cada estudante da turma estar pronta, a professora Dandara e o grupo de pibidianas(os) organizaram a revelação da brincadeira nomeada de "amigo oculto /amigo secreto⁸". Nesta proposta, cada criança, com a mediação de um adulto(a), realizou a leitura das características que listou e, na sequência, a turma tentava adivinhar quem era este amigo(a).

Posteriormente, elas começaram a escrever a sua autobiografia. Ponderamos que a produção textual continha informações como o significado do nome da criança, quem escolheu, onde nasceu, o que a criança gosta de fazer, qual seu brinquedo ou brincadeira preferido(a) e uma curiosidade sobre ela. As produções dos textos foram realizadas na sala de aula envolvendo a professora alfabetizadora e a participação das(os) pibidianas(os).

Assim, realizou-se a produção das partes finais do livro como a capa, contracapa, o texto de apresentação e a escolha do nome do livro. Todas as propostas foram realizadas e escolhidas pelas crianças. A capa do livro continha as imagens das mãos das crianças de acordo com o tom da sua cor de pele, o título foi escolhido por meio de votação, após elas sugerirem opções. Então o título "O Primeiro livro da Turma do 1º Ano Lázaro Ramos" foi colado com letras maiúsculas recortadas de revistas. A turma foi dividida em grupo e cada grupo ficou responsável por procurar, recortar e montar uma palavra do título.

⁸ Foi feita uma adaptação da brincadeira popularmente conhecida como amigo oculto ou amigo secreto. Comumente, esta brincadeira consiste em sortear uma pessoa, comprar um presente e ao entregá-lo mantém-se o anonimato falando apenas características de quem foi sorteado(a), até que o grupo participante adivinhe quem é. Na ocasião não houve presente, mas as crianças se divertiram em adivinhar quem era o "amigo oculto/secreto" sorteado.

O PRIMEIRO
LIVRO DAS
CRIANÇAS
DO 1º ANO

LAZARO
RIAMOS

LISTA DE NOMES:

1	VINICIUS
2	JOAO
3	JOAO
4	JOAO
5	JOAO
6	JOAO
7	JOAO
8	JOAO
9	JOAO
10	JOAO
11	JOAO
12	JOAO
13	JOAO
14	JOAO
15	JOAO
16	JOAO
17	JOAO
18	JOAO
19	JOAO
20	JOAO
21	JOAO
22	JOAO
23	JOAO
24	JOAO
25	JOAO
26	JOAO
27	JOAO
28	JOAO
29	JOAO
30	JOAO
31	JOAO
32	JOAO
33	JOAO
34	JOAO
35	JOAO
36	JOAO
37	JOAO
38	JOAO
39	JOAO
40	JOAO
41	JOAO
42	JOAO
43	JOAO
44	JOAO
45	JOAO
46	JOAO
47	JOAO
48	JOAO
49	JOAO
50	JOAO
51	JOAO
52	JOAO
53	JOAO
54	JOAO
55	JOAO
56	JOAO
57	JOAO
58	JOAO
59	JOAO
60	JOAO
61	JOAO
62	JOAO
63	JOAO
64	JOAO
65	JOAO
66	JOAO
67	JOAO
68	JOAO
69	JOAO
70	JOAO
71	JOAO
72	JOAO
73	JOAO
74	JOAO
75	JOAO
76	JOAO
77	JOAO
78	JOAO
79	JOAO
80	JOAO
81	JOAO
82	JOAO
83	JOAO
84	JOAO
85	JOAO
86	JOAO
87	JOAO
88	JOAO
89	JOAO
90	JOAO
91	JOAO
92	JOAO
93	JOAO
94	JOAO
95	JOAO
96	JOAO
97	JOAO
98	JOAO
99	JOAO
100	JOAO

Por fim, foi produzida a escrita da apresentação do livro, a parte que introduz a obra, explicando seus objetivos, motivações ou justificativas. Complementando, explicamos para as crianças o que era uma apresentação, a sua finalidade e o que deveria conter. Assim, com a mediação da professora e tendo uma pibidiana como escriba, as crianças contribuíram com as ideias produzindo um texto coletivo.

Diante disso, compreendemos que a literatura e as brincadeiras não devem ter uma perspectiva didatizante. Ao contrário, a literatura deve ser compreendida como arte, bem como o brincar deve ser garantido enquanto um direito fundamental das crianças, desde bebês. Enfim, seguimos aprofundando nossas análises e reflexões tendo como horizonte possibilidades de (re)descobrir o prazer das brincadeiras no contexto dos anos iniciais do EF.

DIREITO AO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES EM MOVIMENTO

ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens
(Kishimoto, 2010, p. 1).

O brincar é um direito inalienável de bebês e crianças. Cabe lembrarmos, que a Convenção sobre os Direitos da Criança, foi adotada pela Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989. Tal convenção é guiada por alguns princípios gerais, como a não discriminação (Artigo 2), o melhor interesse da criança (Artigo 3), o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (Artigo 6) e o direito de ser ouvida e levada a sério (Artigo 12). Em especial, destacamos o Artigo 31: Descanso, brincadeiras, cultura e artes⁹ – o qual marca toda criança tem o direito de descansar, relaxar, brincar e participar de atividades culturais e criativas (ONU, 1989; Brasil, 1990).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal (1988) a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos e, ao longo da nossa história, diversos documentos nacionais como, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), as DCNEI (2009a); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), entre outros documentos vão marcando o direito ao brincar, por exemplo, reconhecendo desde a Educação Infantil as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das propostas pedagógicas com bebês e crianças.

Entretanto, conforme sinalizam Ana Diogo, Manuela Ferreira e Benedita Melo (2023), as crianças ao passarem pela transição dos ciclos educativos – Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental -, por vezes, acabam por encontrar um cenário escolar onde a lógica competitiva voltada para a configuração do ofício de “aluno”, ancora-se em valores de performance e individualização. O fato é que esta lógica em que a criança é concebida como aluno, o professor é o detentor do conhecimento e o currículo é lido apenas como uma lista de conteúdos a serem cumpridos, é uma discussão de extrema importância que não sendo objeto central deste artigo, sinalizamos, pois quando trazemos a debate o brincar para os anos iniciais do EF, ela está atravessada. Afinal não podemos perder de vista que as crianças da segunda etapa da educação básica são crianças e, portanto, merecem ter seus direitos

⁹ Convenção sobre o Direito das Crianças versão para crianças e adolescentes, disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cdc-versao-crianca>.

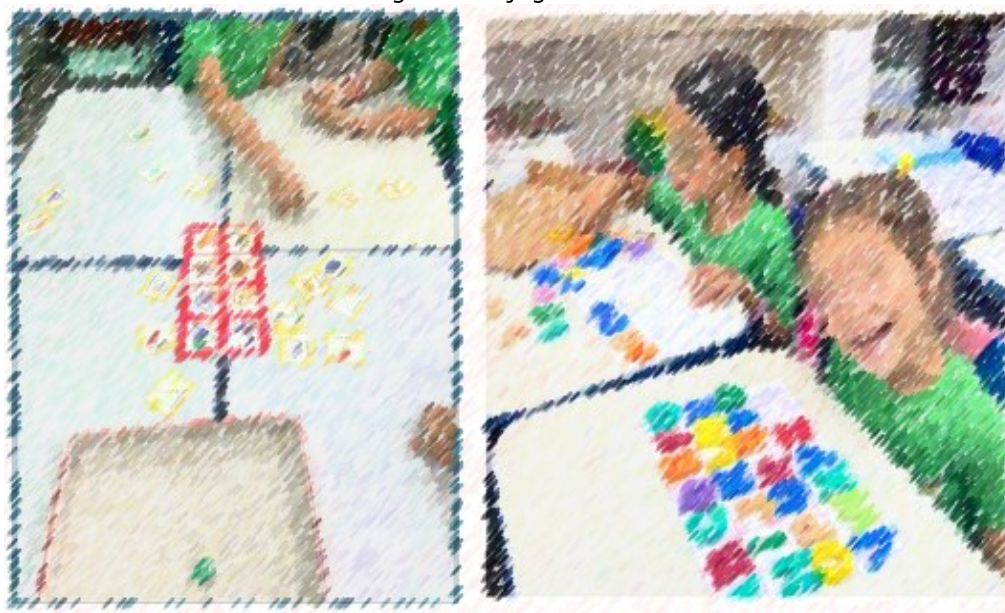
respeitados, merecem ser acolhidas tendo essa perspectiva como horizonte, e que não é porque mudaram de ano letivo e/ou de escola que deixaram de ser crianças.

Neste íterim, entendendo que processos de escolarização cada vez mais precoces são temerários – um dos exemplos é a presença dos livros didáticos para as crianças (Moura, 2023); tecemos algumas análises, as quais marcamos que estão em movimento porque não se esgotam aqui. Para tanto, retomamos inquietações que foram apresentadas na introdução deste artigo – o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental tem hora marcada? É possível alfabetizar e letrar brincando?

Ora, se por um lado, concordamos com Rodrigo Carvalho (2023, p. 17) ao afirmar que “brincar envolve tempo. Tempo de convívio, de escuta, de participação e de interação com os pares. Afinal, para as crianças, brincar é viver, e o desejo expresso pelos meninos e meninas [...] é o de viver a vida em toda a sua intensidade”. Na mesma direção, compreendemos que pela criação e a imaginação a brincadeira tem uma dimensão libertadora, isso porque concordamos com Jader Janer Lopes (2018) ao afirmar que por meio do brincar é possível às crianças o deslocamento da realidade imediata, permitindo-as transcender no espaço e no tempo, por isso, brincando, elas atribuem outras significações ao mundo, aos objetos, às relações socioculturais.

Compartilhando de mais exemplos de práticas para alfabetizar e letrar vivenciadas na *Turma Lázaro Ramos*, vimos que a professora Dandara com o grupo de pibidianas(os) tiveram grande preocupação em propor contextos de aprendizagem em que jogos e brincadeiras tivessem espaço na rotina escolar, e a possibilidade que conseguiram para incluir a participação das crianças foi apresentar algumas ideias de jogos e brincadeiras para que elas escolhessem o que gostariam de realizar. Sendo assim, aconteceram brincadeiras conhecidas como: bingo das letras, jogo dos sons iniciais, dado sonoro, batalha das letras, jogos de rimas, aliterações, entre outros (Magalhães, 2022; Brasil, 2025).

Foto 4: registro de jogos e brincadeiras



Descrição: jogos com desenhos e palavras que rimam; uso do alfabeto móvel.
Fonte: arquivo das autoras (2025).

Todavia, evidenciamos que nos anos iniciais do EF, o desempenho e a excelência acadêmica das crianças/alunos tornaram-se preocupações centrais (Diogo; Ferreira; Melo, 2023) e, apesar de várias as pesquisas indicarem a importância de jogos e brincadeiras na apropriação da leitura e da criança (Magalhães, 2022; Moraes; Almeida, 2022), garantir momentos com pedagogias mais sensíveis e brincantes, em algumas realidades escolares, acabam por acontecer “se geralmente forem justificadas como uma estratégia pedagógica”.

Argumentamos que fazer esta análise num primeiro momento pode demonstrar-se contraditória com toda a discussão que vem sendo apresentada – defesa de do direito ao brincar, importância das práticas pedagógicas que incluem jogos e brincadeiras não terem um caráter didatizante, atenção com antecipação de processos de escolarização na pré-escola. Por outro lado, sendo a professora Dandara e o grupo de pibidianas(os), pessoas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, tomam o brincar como um direito fundamental, veem as crianças como produtoras de culturas, num contexto em que a lógica da escola é atravessada por lógicas de desempenho, competitiva, individualista, será que buscar aberturas e frestas para momentos brincantes (ainda que se tenha por finalidade a aprendizagem de algum conteúdo) é algo de todo negativo?

Caro leitor(a), não espere de nós respostas imediatas, afirmando ou isto ou aquilo. Neste artigo, buscamos trazer reflexões e análises que se colocam justamente em movimento para pensarmos juntas e juntos em que medida, mesmo em tempos tão

duros, ainda há quem se preocupe e cuide da dimensão do brincar onde a rotina adultizada se faz prevista com uma série de conteúdos, tarefas, provas...

Ao mesmo tempo, nos chama atenção que as crianças são atores sociais que reinventam suas próprias rotas e, dentro do possível, interrogam as lógicas escolarizantes. Por exemplo, houve uma proposta em que as crianças tinham que criar uma lista de brincadeiras preferidas, nessa direção, a professora Dandara e pibidianas(os) buscaram garantir um momento para a realização dessas brincadeiras listadas, mas vejam só, esse brincar não ficou restrito apenas ao momento da aula, as crianças brincaram livremente no intervalo, comentaram que brincaram em suas casas, com suas famílias.

Foto 5: brincadeiras populares



Fonte: arquivo das autoras (2025).

Portanto, é possível alfabetizar e letrar brincando, compreendemos que sim, mas como este processo vai acontecer depende da realidade de cada instituição escolar, tem relação com as concepções de crianças, infâncias, e dimensão de valorização do direito ao brincar que a professora regente da turma traz, envolve concepções de currículo, entre outros aspectos.

Considerando o contexto apresentado neste artigo, garantir momentos de jogos e brincadeiras, revelou-se como um ato de educar forjado com luta e resistência por parte da professora Dandara.

Mesmo reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, sua intencionalidade educativa acabava por vezes esbarrando numa lógica de desempenho esperado para às crianças e, portanto, garantir aberturas para o brincar de um direito fundamental passava a ser negociado, justificado.

Em síntese, analisamos que o direito ao brincar nos anos iniciais do EF, em alguns contextos é atravessado por contradições, lutas, resistências. Muitas das vezes, infelizmente, como aponta Magalhães (2022) ainda se produzem muitas crianças copistas na escola, as quais são treinadas insistentemente a copiarem tudo o que lhe apresentam, sem uma chance de elas refletirem, nem mesmo compreenderem o que estão fazendo. Outras pesquisas como de Caciano e Silva (2025) também reiteram que, infelizmente, temos visto a brincadeira, quando adotada, como uma ferramenta pedagógica, ou seja, para transmitir conteúdo ou para contemplar o livro didático.

Enfim, o que foi exposto até aqui, vai de encontro, isto é, vai em oposição à visão tradicional de ensino e, por consequência, esperamos inspirar outras práticas que de algum modo encontrem frestas, possibilidades de se alfabetizar e letrar brincando.

CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS

Neste artigo, as crianças são reconhecidas como sujeito de direitos, sendo que o direito ao brincar tangenciou as reflexões suscitadas, considerando se é possível alfabetizar e letrar brincando nos anos iniciais do EF. Assim, a partir de relatos do desenvolvimento de uma pesquisa-ação realizada no contexto de uma turma do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na região nordeste de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, reiteramos a importância de uma pedagogia mais sensível, acolhedora, brincante, povoada por experiências com múltiplas linguagens e práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

Por sua vez, a garantia do direito ao brincar é uma questão que merece atenção não somente nos anos iniciais do EF, mas que desde a Educação Infantil requer cuidados quando estamos diante da antecipação de processos de escolarização. Ou seja,

A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos apontam para a reconfiguração da educação de infância como contexto de escolarização e alunização antecipada das crianças. (Ferreira; Tomás, 2016, p. 445).

Logo, vimos que é preciso ter cautela para que não se transforme a dimensão da brincadeira nos anos iniciais do EF, apenas em uma estratégia didático-pedagógica.

Contudo, observamos que em alguns contextos, tal estratégia revela-se como uma possibilidade e, portanto, não cabe aqui fazermos considerações de juízo de valores – certo ou errado.

Diante de considerações (sem) finais, acompanhadas de algumas análises em movimento/provisórias, defendemos uma perspectiva de alfabetização e letramento brincante, em que ler, ouvir histórias, realizar jogos, brincadeiras e produzir textos, sejam significativos para as crianças, de modo que elas tenham oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, tenham o direito respeitado do tempo de brincar, pois mesmo no EF é preciso lembrar que elas são crianças, as quais precisam se movimentar, interagir, além de ter contato com diferentes gêneros textuais, isso porque, as práticas sociais de linguagem quando não são mecanizadas, oferecem às crianças uma ampliação de suas referências culturais, ampliação de vocabulário, ampliação de repertório não só de palavras, mas também de vida.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da Alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15–32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 29 set. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O brincar como direito dos bebês e das crianças. In: BRASÍLIA. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2021, p. 21-27.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. São Paulo: Autêntica Editora, 2023.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 24 de setembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Atualização ECA Digital 2026.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959 e assinada pelo Governo Brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Organizadoras Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL. **Caderno de apresentação Leitura e Escrita na educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil - LEEI).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 abr 2025, p. 01-55.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Catálogo de jogos**: programa compromisso nacional criança alfabetizada / organização Brasil. Ministério da Educação. Teresina, PI: Editora CEAD, 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CACIANO, Caroline; SILVA, Denise Medeira de Castro. "Bateu o sinal. Tá na hora de brincar!": percepções infantis na transição escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v25n85/1981-416X-rde-25-85-540.pdf>. Acesso em: 13. set. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, 29, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50765>. Acesso em: 13 set. 2025.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2011.

DIOGO, Ana; FERREIRA, Manuela; MELO, Benedita Portugal e. A Interiorização da performatividade pelas crianças: lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id Acesso em: 10 maio 2026.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. "Já podemos ir brincar?" – a construção social da criança como aluno/a no Jardim da Infância. Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. **Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. 2016.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016.

FRAGATA, Cláudio. **A África que você fala**. Ilustração de Mauricio Negro. São Paulo: Globinho, 2020.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOOKS, bell. **A pele que eu tenho**. Tradução de Nina Rizzi. Brasil: Editora Boitatá, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Oficina de alfabetização**: materiais, jogos e atividades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

MALETTA, Ana Paula Braz; MOURA, Taís Aparecida de. O uso do livro didático na educação infantil: alguns apontamentos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15871>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MOURA, Taís Aparecida de. Repercussões sobre o livro didático para as crianças na Educação Infantil. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6758/3079>. Acesso em: 13 set. 2025.

NEVES, André. **Tom**. Porto Alegre: Projeto, 2012.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira de. **Lápis cor de pele**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 set. 2025.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Curitiba: Vooinho, 2017.

PÉ DE MOLEQUE FILMES. Meu nome é Maalum! Direção de Luísa Copetti. **Youtube**. Vídeo Online, 2021. [Vídeo Online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ&t=4s>. Acesso em: 27 set. 2025.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkl6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. Ilustrador: Maurício Negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

RAMOS, Lázaro. **Caderno sem rimas da Maria**. Ilustrador Maurício Negro. Rio de Janeiro, Pallas, 2018.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**: um passeio pelos sentimentos. Ilustrações de Flávia Borges. Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

SARMENTO, Manuel José. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel José.; CERISARA, Ana Beatriz. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXngBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

É POSSÍVEL ALFABETIZAR E LETRAR BRINCANDO? A PRESENÇA DO BRINCAR EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Is it possible to teach literacy and reading through play? The presence of play in a first-grade classroom

Taís Aparecida de Moura

Doutora em Educação
Professora efetiva na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos)
Departamento de Educação
Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Passos, Brasil

tais.moura@uemg.br

<https://orcid.org/0000-0001-5545-3531>

Laelma Alves Barros

Mestra em Educação e Formação Humana
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana (PPGE)
Faculdade de Educação
Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e de São José da Lapa
Belo Horizonte, Brasil

laelma.alves@edu.pbh.gov.br

<https://orcid.org/0000-0001-7086-1066>

Lilian Sipoli Carneiro Cañete

Mestra em Educação
Professora efetiva na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ibirité)
Departamento de Educação
Ibirité, Brasil

lilian.canete@uemg.br

<https://orcid.org/0009-0008-8209-689X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Flauzino Marques, 439, apto 33, CEP: 13562-002, São Carlos, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

GEPICE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação
GIIL – Grupo de Investigação em Infâncias e Linguagens

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: T. A. de Moura, L. A. Barros, L. S. C. Cañete

Coleta de dados: L. A. Barros

Análise de dados: T. A. de Moura, L. A. Barros, L. S. C. Cañete

Discussão dos resultados: T. A. de Moura, L. A. Barros, L. S. C. Cañete

Revisão e aprovação: T. A. de Moura, L. A. Barros, L. S. C. Cañete

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Anexo documento suplementar com o registro da autorização de uso de imagem. Foi obtido o consentimento escrito dos(as) participantes.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Márcia Buss-Simão

HISTÓRICO

Recebido em: 13-10-2025 – Aprovado em: 21-06-2026 - Publicado em: 20-08-2026