Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará-Brasil

Revista Cocar, Belém, V.24, N.42, p. 01-20, 2026 ISSN: 2237-0315

É hora de comer! O saboroso repertório brincante das crianças de uma turma da Educação Infantil

It's time to eat! The playful and tasty repertoire of a group of children in Early Childhood Education

Lucas Vargas Bozzato
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas/RS-Brasil
Franciele Roos da Silva Ilha
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas/RS-Brasil
Antônio Camilo Cunha
Universidade do Minho (UMinho)
Braga-Portugal
Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis/SC- Brasil

Resumo
Neste artigo buscamos compreender como o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil, especialmente em seu caráter espontâneo durante as refeições. A partir de uma pesquisa etnográfica, descrevemos e interpretamos as diferentes manifestações e interações brincantes entre as crianças e o ambiente durante a hora do lanche e a merenda em uma escola municipal localizada no interior do Rio Grande do Sul. Compreendemos o brincar como a primeira expressão da criança na entrada no mundo, sua primeira forma de conhecimento. Do ponto de vista ontológico e existencial, mas também do ponto de vista científico, pedagógico e didático. Portanto, evidenciamos o brincar como inscrição fundante e estruturante no que concerne a sua espontaneidade, cujo núcleo é a criança mesma (suas emoções, representações, significados e sentidos), que explicitou na sua relação com a comida.
Palavras-chave: Brincar espontâneo; Educação Infantil; Etnografia.

Abstract
In this article, we seek to understand how play manifests itself in the daily routine of an early childhood education class, especially in its spontaneous form during mealtimes. Based on an ethnographic study, we describe and interpret the various playful manifestations and interactions between the children and the environment during snack time and lunch at a municipal school located in the interior of Rio Grande do Sul. We understand play as the child's first expression upon entering the world, their initial form of knowledge—ontologically and existentially, but also from scientific, pedagogical, and didactic perspectives. Therefore, we highlight play as a foundational and structuring inscription in terms of its spontaneity, whose core is the child itself (their emotions, representations, meanings, and senses), which became evident in their relationship with food.
Key-words: Play; Early Education; Ethnography.

É hora de comer! O saboroso repertório brincante das crianças de uma turma da Educação Infantil

Introdução

Partimos do pressuposto que o brincar é um direito[i] (Brasil, 1988, 1990; ONU, 1969), sobretudo pela reconhecida importância para o desenvolvimento integral da criança, tanto nos aspectos biológicos quanto sociais e culturais, promovendo o bem-estar físico e social da criança. Além de um direito, o brincar é uma das principais características das infâncias, é ontológico e existencial, por isso precisa ser garantido às crianças em nossa sociedade

O brincar é atividade infantil que se revela como um terreno propício para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito que se relaciona consigo, com o outro e com o mundo e, por isso, a primeira forma de conhecimento. É o movimento de brincar que confere à criança sua experiência com o mundo, em um diálogo permanente que permite a construção de sentidos e significados, por meio de sua própria narrativa de vida (Kunz, 2017). Na literatura, o brincar também é apresentado como principal movimento infantil que possui um mote cultural, ao expressar a cultura (re)produzida e pela sociedade adulta, ainda que (re)significada junto a seus pares, por meio das chamadas culturas infantis (Corsaro, 2011; Sarmento, 2004; Kishimoto, 2017).

No contexto das instituições de Educação Infantil - segundo espaço pós convivência familiar, validamos a importância de considerar o brincar como uma necessidade vital (Costa, 2015), com atenção ao seu tempo e espaço (Staviski; Kunz, 2017), sua estética (Cunha; Kunz, 2017), sua liberdade (Kuhn, 2016), sua curiosidade (Souza, Kunz, 2017) e sua experiência sensível (Castro, Kunz, 2017). No entanto, o brincar tem sido capturado e ressignificado pelo mundo adulto, que muitas vezes individualiza o sujeito, suprime sua curiosidade, enquadra-o em padrões e esvazia os sentidos infantis. Esse brincar, conhecido como "brincar didático" (Kunz, 2017), desconsidera o protagonismo infantil e se difere/afasta do brincar espontâneo colocado por Kunz como um diálogo rico e criativo da criança com o mundo e com ela mesma.

O Brincar e Se-movimentar é utilizado como teórico-filosófico para pensar o movimento infantil, que retrata o brincar como "a imprescindível e vital necessidade da criança", considerando-o como a essência do modo como a criança percebe o mundo, sendo o brincar espontâneo o seu diálogo de significação do mesmo (Kunz; Costa, 2017). Também utilizamos estudos e concepções da sociologia da infância, especialmente no que tange às culturas infantis. Esses estudos buscam compreender a criança fora da perspectiva adultocêntrica, em seu momento presente, como sujeitos que produzem e reproduzem suas

culturas de pares, que impactam diretamente a cultura adulta e possuem seus eixos estruturantes a partir das características infantis (Sarmento, 2004; Corsaro, 2011).

Portanto, investigar o brincar em diferentes espaços, sobretudo a fim de compreender em como as crianças brincam, permite com que possamos pensar em práticas significativas na Educação Infantil. Entendemos o brincar como forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos, afetos, desejos, angústias e hábitos de forma espontânea, em todas as suas atividades cotidianas.

Assim, o objetivo deste estudo é compreender, a partir de uma etnografia, como o brincar se manifesta na rotina de uma turma de Educação Infantil em uma escola municipal localizada no interior do Rio Grande do Sul, especialmente em seu caráter espontâneo durante as refeições. Nesse processo de investigação, descrevemos e interpretamos as diferentes manifestações e interações brincantes entre as crianças e a hora do lanche e da merenda.

Caminho Metodológico

Este é um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual, de acordo com André (2013), combina os aspectos de um estudo de caso com os métodos e profundidade das perspectivas etnográficas, especialmente em ambientes educacionais. Este tipo de estudo se detém a compreensão cultural de grupos em suas atividades cotidianas, utilizando técnicas como observação participante e entrevistas para captar os significados e práticas dentro de um contexto específico. Ao contrário da etnografia tradicional, que se concentra em descrever amplamente comportamentos e culturas de um grupo social ao longo do tempo. Nesse caso, o estudo de caso etnográfico adapta esses métodos para investigar fenômenos educacionais de forma mais flexível e imersiva, visando retratar o dinamismo das teias relacionais as situações naquele contexto (André, 2013).

A unidade-caso definida refere-se ao brincar em uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas/RS, localizada em uma região periférica da cidade. Os participantes da pesquisa foram 22 crianças matriculadas, com idades entre 4 e 5 anos de uma turma; uma pedagoga, e um docente dos respectivos conteúdos de conhecimento: artes, música, educação física, teatro e iniciação a produção literária; uma auxiliar de sala e uma monitora do espaço infantil.

Utilizamos a observação participante como instrumento de apreensão do fenômeno, onde o pesquisador se integrou a turma para observar e registrar o brincar das crianças, buscando capturar suas interações de forma imersiva e adotando uma postura de "adulto atípico", entendido como um adulto com relação horizontal, sem autoridade, para se aproximar das experiências infantis, conforme descrito por Corsaro (2005). Nesse sentido, na turma de educação infantil em questão, as crianças foram acompanhadas em todos os espaços de sua rotina no período de três meses (agosto a outubro de 2023), a fim de se compreender de que forma o brincar manifestava; como se relacionava com o tempo e espaço da instituição; como era compreendido e percebido pelos atores da escola; e como integrava a prática pedagógica de docentes responsáveis pela turma.

Foram realizados 27 dias de observação, desde o momento da entrada das crianças em sala, até o último período, das 12h50 às 17h, totalizando aproximadamente 112 horas de observação. Frequentavam, em média, 17 crianças ao dia. Durante esse período, foram observadas as aulas de todos os docentes e as demais atividades e espaços que envolviam as crianças, incluindo todo o espaço infantil (sala de aula, sala multiuso, parque, área externa coberta e descoberta) e outros espaços da escola, como sala multiuso externa, auditório, cantina e corredores.

Para o registro da observação foi utilizado um diário de campo, ao qual seguiu a abordagem descritiva e reflexiva de Falkembach (1987). Também foram utilizados registros fotográficos, em áudios e vídeos, dentro das rodas de brincadeiras, onde registramos momentos, cenários e interações, permitindo uma análise detalhada do ambiente.

Com relação aos aspectos éticos salientamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, sob o CAAE de nº 67889023.60000.5313. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes, funcionários e responsáveis), assim como as crianças assinaram o Termo de Assentimento, que permitia socializar seus dados, assim como sua imagem. Foram usados pseudônimos da turma da Mônica para nomear os sujeitos da pesquisa.

No intuito de apreender as nuances do brincar na rotina de uma turma na Educação Infantil utilizamos a análise temática, método qualitativo que permite identificar, analisar e relatar padrões nos dados coletados (Braun; Clarke, 2006). Neste estudo, em especial, abordaremos as brincadeiras espontâneas observadas e registradas durante os momentos da

merenda e da hora do lanche. Organizamos os dados em temáticas, utilizando uma tabela *excel,* que permitiu melhor entender as dinâmicas das interações brincantes, considerando o contexto, os agentes, a situação, os objetos utilizados, o tipo de brincadeira e a relação do brincar com o espaço, desvelando, assim, o fenômeno do brincar na rotina da turma. A triangulação de dados, combinando fotografias, áudios e registros do diário de campo, foi realizada para organizar e enriquecer a análise, de modo a oferecer uma perspectiva mais abrangente sobre o tema.

Brincando com a comida: "*É hora da merenda!*"[ii]

Ao ouvir as duas batidas na porta, sabia-se o que se tratava. Era a monitora chamando para a merenda. Depois disso, a fila, ou melhor, o trenzinho, era organizado e colocado a iniciar sua viagem com destino ao refeitório. Ao chegar lá, o trenzinho estacionava na plataforma que ficava à beira da janela das merendeiras, que entregavam a merenda do dia, para que depois pudessem se sentar à mesa. Uma mesa comprida ao fundo do refeitório, destinada à turma das crianças da pesquisa, que em seguida eram acompanhadas por outra turma de pré que se alimentava na mesa ao lado.

Figura 1: Mesa das crianças no refeitório.



Fonte: Registrado pelo autor (29/08/2023).

Durante a merenda, era possível vislumbrar os "bigodes de leite", as manchas de feijão e uma série de outras marcas deixadas pelos alimentos nas crianças e em suas roupas. As professoras tentavam manter a atenção das crianças no momento da alimentação, afinal, há um tempo limitado para que as crianças terminem sua refeição. Nesse período, mesmo com pouco tempo, o impulso de brincar era maior.

Como seres brincantes, como aborda Kunz (2017), as crianças se entregaram à sua vontade de brincar, ao mesmo tempo que, através de suas brincadeiras, exploraram as

diversas possibilidades com a comida e com o espaço do refeitório. O brincar apresentou ser esse primeiro espaço do conhecer, de se colocar a compreender o mundo, por ter como base a curiosidade (Souza, Kunz, 2017). Não houve um dia em que as crianças se alimentaram com uma postura passiva em relação ao alimento oferecido, todos interagiram para além da sua função principal, de nutrir-se.

A imaginação extrapolou o sentido de cada alimento, como no caso de dias em que havia banana no cardápio:

> *Marina faz sua banana de telefone, discando e ligando para Anjinho, que não responde seu chamado. Ela então se debruça sobre a mesa e cutuca ele após diversas tentativas, "não vai atender, não?" (DC – 29/08/23).*
>
> *Chico Bento e Nimbus trocam tiros com suas bananas por debaixo da mesa, um de cada lado, ainda sentados (DC - 05/10/2023).*

A banana foi transformada pela imaginação e fantasia, elementos muito presentes nas brincadeiras de faz-de-conta, compartilhando significados que agora integram o espaço intersubjetivo do lanchar. Esse ambiente de criatividade espontânea reflete o conceito de "espaço potencial" conforme descrito pela Machado (2013), no qual a criança, de maneira multifacetada, interage e atua sobre a realidade de diversas maneiras simultaneamente, onde transita facilmente entre esses espaços (interno, "entre", externo). Assim, uma banana pode ser reinterpretada em prol de uma atividade com os colegas, para depois ser reexaminada e reinterpretada em novos contextos de brincadeiras em grupo.

Este tipo de brincadeira reflete também a influência pelo que observam ao seu redor, fazendo com que reproduzam e ressignifiquem situações através da brincadeira, recriando e exercitando o mundo adulto em partilha com seus pares (Corsaro, 2003). Nos referimos aqui às brincadeiras de armas, as quais também foram observadas em outros espaços e tempos da rotina, onde, em conversas com a auxiliar, houveram relatos de que as crianças possuem acesso a jogos de armas e que também as percebe em suas brincadeiras. Também houve registro de uma aula onde as crianças relataram jogar jogos de armas com seus familiares.

A imitação de situações de conflito, como jogos de "tiros", revela a incorporação pelas crianças das normas e valores culturais da sociedade por meio de suas brincadeiras. Mesmo que não estejam diretamente expostas a contextos violentos, elas absorvem e manifestam

essas influências de diferentes formas, seja jogos, brincadeiras e interações com outras crianças. As normas e valores percebidos são assimilados e recontextualizados no espaço seguro da brincadeira que, embora possa parecer apenas uma atividade lúdica, esse tipo de jogo carrega consigo o aprendizado social e a negociação de conceitos como poder, agressão e resolução de conflitos (Barreto, 2013; Corsaro, 2011).

No que se refere ao trato nutricional para um brincar saudável, este esteve ligado a experimentação, fazendo jus a esse espaço do conhecer, do investigar, do testar, um espaço para compreender de que forma ele funciona. A título de registro, trouxemos:

> *O Nimbus continua fazendo sua autópsia no pão. Ele abre pão, e come o frango de dentro. Depois, tira pedaços da casca do pão e faz bolinhas. Seus colegas fingem que vão pegar e ele finge morder suas mãos como se fosse um leão (DC - 25/08/2023).*
>
> *Anjinho coloca arroz na colher e apoia o cabo nas costas de sua mão. Com um soco no cabo, ele catapulta uma massa de arroz a uns 2 metros de distância (DC - 31/08/2023).*
>
> *Aninha raspa uma bolacha na outra, ocasionando em um pó de bolacha. Ela vai raspando até formar um "mini" morro de pó de bolacha. Depois disso, ela pinça com os dos dedos, leva até sua boca, esfrega seus dedos em um ato que parecia "temperar" sua língua, com o pó de bolacha (DC - 02/10/2023).*

Houveram outros registros de experimentações com a comida durante a pesquisa de campo, muitos relacionados a forma de comer, como: prensar o pão na mesa - como se fosse uma chapa, tirar o miolo do pão e modelar antes de comer, equilibrar pão e biscoitos no copo de leite entre outras tantas possibilidades.

Ao brincar com a comida, as crianças exploraram diferentes texturas, cores, sabores e formas, possibilitando a ampliação de sua percepção em relação a cada tipo de alimento. Foram descobertas diversas maneiras de lidar com a comida e compreendê-la no mundo, mesmo que algumas dessas abordagens não fossem higiênicas ou "corretas", como bem estabelecido na convenção adulta. Contudo, esse momento as propiciou vivenciar, por meio de seus sentidos, as transformações a partir de suas próprias indagações. Ou seja, sua interação não se limitou apenas a despedaçar, quebrar ou derramar alimentos; envolveu também sua compreensão em relação ao mundo, como parte dele, como o tempo para degradá-lo, às características específicas de cada alimento e como esses processos ocorrem a partir das diferentes situações a que são expostos.

É notável a tamanha curiosidade das crianças, esta que é intimamente ligada ao brincar (Souza; Kunz, 2017). Quando tratada por Freire (1996), a curiosidade apresenta duas dimensões, a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. A principal diferença entre as duas reside no escopo de suas buscas e na profundidade de suas questões. Enquanto a curiosidade ingênua desfruta da novidade e dos elementos sensoriais da experiência direta, a curiosidade epistemológica se volta às raízes e os mecanismos por trás daquelas experiências. Juntas, compõem etapas essenciais para o amadurecimento de um sujeito crítico e reflexivo perante ao mundo que o cerca. Por outro lado, a curiosidade epistemológica poderia ser interpretada como manifestação posterior a de uma curiosidade ingênua. As crianças estão explorando o mundo ao seu redor de maneira espontânea, utilizando objetos cotidianos, como a comida e utensílios, para brincar e experimentar, sem um questionamento aprofundado ou reflexão crítica que caracterizaria a curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Nimbus, quando brincou interpretando um leão com pedaços de pão, mostrou sua criatividade e imaginação, transformando objetos simples em brinquedos simbólicos enquanto explorava papéis e comportamentos em relação ao alimento. Anjinho, quando catapultou o arroz, poderia estar em busca de testar as forças e trajetórias. A Aninha, quando acumulou o monte com pó de bolacha, explorou, de certo modo, os conceitos de volume e textura.

Por ser de cunho espontâneo e exploratório, a curiosidade ingênua é impulsionada pelo desejo de interagir com o ambiente de maneira imediata e sensorial, sem necessariamente buscar uma compreensão profunda ou conhecimento sistemático, uma vez que o brincar se encontra nesse espaço pré-reflexivo. Contudo, este tipo de curiosidade forma a base sobre a qual as crianças constroem sua compreensão do universo ao seu redor. Como apontado por Jirout (2020), simplesmente observar crianças pode oferecer inúmeros exemplos da relação entre a curiosidade e o raciocínio científico, o que ressalta como a curiosidade intrínseca leva à exploração e experimentação do mundo.

Permitir que as crianças explorem o mundo a partir de suas questões, as possibilitam buscar formas de responder diante de outros desafios que venham a surgir pelo caminho, dispondo de elementos que possam se posicionar perante o mundo. Isso reforça a importância de perspectivar as crianças como indivíduos com direito a uma infância centrada

na descoberta e no prazer da aprendizagem por meio da curiosidade e da brincadeira (Souza, Kunz, 2017; Jirout, 2020).

Ainda que as atenções estivessem voltadas e orientadas para o alimento, as crianças também exploraram o espaço do refeitório. As mesas e os longos bancos incitavam as crianças a uma série de movimentos e formas de estar naquele ambiente. Quando eram a última turma a deixar o espaço, a ausência de demais turmas de Educação Infantil ampliava a percepção do local, permitindo que o ocupassem de diferentes formas:

> *As crianças estavam muito agitadas na merenda. Ao final quase todas exploraram o espaço, engatinharam embaixo da mesa, subiram nos bancos, correram e rolaram pelo chão. Foi necessário a auxiliar e a professora irem até as crianças para que voltassem para a fila (DC - 17/08/2023).*
>
> *Nesse dia, de repente, todos dispersaram, começaram a correr, andar embaixo das mesas, em cima dos bancos. Dentre o agito, Nimbus engatinha por debaixo da mesa do refeitório, latindo como um cão (DC - 24/08/2023).*

Cabe ressaltar que o brincar nesse espaço, nesse contexto, era considerado um brincar disruptivo, afinal, a ida até esse local, como Carminha explica, em uma das gravações de áudio em meio às brincadeiras no parque, "é uma sala para comer e não para se agitar!" (Áudio diário das brincadeiras – recreio no parque - 21/08/2023).

Chico Bento e Cebolinha, ao brincarem de "lutinha" no fundo da cantina, exemplificam essa interação por meio de brincadeiras lúdico-agressivas. Enquanto a professora e a auxiliar organizavam as demais turmas, os meninos utilizaram o espaço da cantina para brincar de modo que, geralmente, é repreendido pela escola (Barbosa; Martins; Mello, 2017). A presença de uma coluna no meio da cantina, que criava um ponto cego na visão dos adultos, facilitava essa dinâmica, permitindo às crianças um espaço de relativa liberdade para suas brincadeiras.

Essas observações destacam que independente do espaço, as crianças brincaram. A cantina, inicialmente destinada à alimentação, foi reinterpretada como um local de brincadeira e exploração. Essa transformação do espaço demonstra a sagacidade das crianças de ressignificar ambientes, criando novos significados e formas de interação a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Estar sob ou sobre o banco, fez com que diferentes perspectivas fossem apresentadas às crianças. Quase que como o próprio ambiente as questionasse, "como você se sentiria sob um teto que, na verdade, é uma mesa? Como seria

ser ou interpretar um cão embaixo da mesa?". E nesse movimento as crianças vão experimentando as diversas maneiras de ser e estar naquele ambiente.

Embora considerado um brincar fora de hora, que transgredia a lógica interna daquele ambiente, as crianças, impulsionadas por sua vontade de brincar, continuavam suas atividades mesmo sob o risco de serem repreendidas posteriormente. No entanto, as crianças brincavam simplesmente porque brincar é uma parte essencial do que são, pois para elas, "brincar é como respirar!" (Kuhn *et al.*, 2021, p.5).

Entre partilhas, brincadeiras e trocas: na sala também tem lanche!

O momento do lanche das crianças ocorria após o recreio, onde eram instruídas a lavarem as mãos e retornarem à sala de aula para se alimentar com o lanche que traziam de casa. Se porventura alguma criança não o trouxesse, recebia suporte das outras por meio de trocas e partilhas, muito incentivado pela professora da turma.

As trocas já indicavam que haveria interações entre colegas de outras mesas, algo que não ocorria com tanta frequência durante as aulas na sala, quando deveriam realizar suas atividades em suas mesas. Além disso, o momento do lanche era um pouco mais livre em termos de espaço, já que tinham a liberdade de se deslocar até outras mesas. Por isso, as crianças aproveitavam esse momento para brincar, tanto com outras crianças quanto sozinhas.

A troca de lanches entre colegas era utilizada como estratégia para brincar com seus colegas, como pôde-se observar em alguns momentos:

> "*Tas brincando que tu gosta deste salgadinho?!*" se surpreende Jeremias ao ver o salgadinho de Cebolinha, que balança a cabeça de forma assertiva. - "Vamos trazer o mesmo amanhã?", completa Jeremias, que recebe outro movimento assertivo de cabeça de Cebolinha (DC - 16/08/2023).

> Cascão atravessa a sala para pegar um biscoito de Cebolinha, aproveita a viagem para fazer cocegas no colega. A professora intervém pela terceira vez e pede para que o Cascão volte para sua mesa e termine seu lanche [foram separados no início da tarde] (DC – 26/10/2023).

As situações descritas revelam que as crianças utilizavam a comida como forma de se aproximar do outro. Por serem seres brincantes, brincam com a comida na medida que dialogam também a partir dela com os outros. Quando compreendemos o brincar enquanto

parte fundamental para a sociabilidade infantil, também o compreendemos enquanto linguagem, em diálogo com o outro, como apresenta Kunz (2017).

No segundo caso, por exemplo, quando Cascão tenta fazer cócegas em Cebolinha durante o momento do lanche, pode ser interpretada, ora como vontade espontânea após a interação com um de seus amigos, ora como de fato objetivo final, utilizando a "troca" para encontrar seu amigo. Ambos os casos demonstram que o se-movimentar infantil estava presente a partir da importância do toque e do movimento em sua comunicação, reforçando vínculos e satisfazendo sua necessidade de se-movimentar naquele contexto.

Essas situações foram algumas em como o brincar é eixo fundante pela qual as crianças se relacionam e se comunicam, e que seu diálogo com o mundo perpassa pelo diálogo com o outro enquanto participes da mesma experiência, sendo expressas por meio de seu se-movimentar. Essa forma de linguagem dita, ou não dita, demonstra como essas formas de comunicação estão enraizadas no comportamento humano (Berleze, 2016).

Assim como na merenda, durante o lanche também foram registrados momentos em que as crianças brincaram com a comida em seu sentido experimental. Como no caso de Jeremias, que usou seus salgadinhos como anéis em seus dedos antes de comer:

Figura 2: Anéis de salgadinho.



Fonte: Registrado pelo autor (30/10/2023).

A interação do Jeremias com o salgadinho nos dedos foi registrada em quatro aulas. Depois de colocar um em cada dedo, ele passou a acrescentar os demais, entendendo quantos caberiam em cada dedo e, posteriormente, em todos eles. Até o momento da fotografia, ele não achou sua resposta devido às diversas interrupções que sofrera, seja pelo

tempo do lanche, por seus colegas que queriam interagir com ele, seja por falta de mais salgadinhos.

Brincar com os salgadinhos mostrou uma das formas em que ele dialogou com esse tipo de alimento e, nesse movimento, incorporou elementos que demonstraram tamanha profundidade de interação. Quando ele transformou os salgadinhos em anéis, acabou por experienciar e sentir a maneira em como a comida pôde envolver seus dedos, a textura que os tocava, o cheiro e a viscosidade com que a gordura os complementava naquele momento. Nesse diálogo brincante, ele transitava entre possibilidades de comer, assim como compreendia e percebia a relação entre seus dedos e os anéis de cebola.

Jeremias estava completamente compenetrado com essa atividade, explorando as possibilidades com o salgadinho, bem como a forma que interagia com ele. Internamente, explorando e criando relações entre símbolos, construindo sentidos e significados a partir de sua experiência (Castro; Kunz, 2017). Nesse caso, estar em contato com o salgadinho de outra forma, a não ser o mastigando, possibilitou ao Jeremias se colocar nessa situação em seu "fazer experiência", como tratado por Castro e Kunz (2017, p.117), essa abertura enquanto a valorização de seu universo de ser-criança. Outro momento que possibilita essa análise foi o de Franjinha:

> *Franjinha estava comendo seu salgadinho que possuía um formato cilíndrico, sabor queijo. Ele trouxe também uma garrafinha "caçulinha"[iii], originalmente de um refrigerante, para tomar água. Ele pega um desses salgadinhos e coloca dentro da garrafa d'água. Depois disso, a chacoalha, fazendo com que o líquido ficasse turvo e, no mínimo, duvidoso para seu consumo. A professora intervém: - "O que você fez Franjinha?!" Ao olhar com um sorriso desconcertante, ele responde: - "Eu vou tomar ainda!". – "Não vai, não! Joga isso fora!". Franjinha não parecia muito chateado por jogar sua experiência fora, me parece que nem ele pensava em consumir sua experiência (DC - 08/08/2023).*

Como discutido anteriormente, durante a merenda, a curiosidade é uma das facetas mais vibrantes no período da infância. Segundo Souza e Kunz (2017), essa curiosidade impulsiona as crianças a interagir e dialogar com o mundo ao seu redor, manifestada e estimulada pelo brincar. A experiência decorrente, nos mostra como as crianças se colocam a interagir e desvendar o mundo através do seu "fazer experiência", que ocorre principalmente por meio de seu mundo vivido.

A experiência, discutida por Castro e Kunz (2015), é fundamental no brincar e se-movimentar da criança, destacando a importância de vivências significativas que deixam marcas na consciência, tornando-se assim sua experiência. A experiência, portanto, é vista como algo que nos acontece e nos transforma, indo além da mera vivência momentânea e efêmera. Sendo assim, é na experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados pelo seu brincar.

O brincar espontâneo, em momentos como esse, pode levar a criança a um encontro com suas experiências corporais sensíveis. Isso permite que seus interesses e desejos proporcionem um contato mais profundo com o mundo vivido - aquele que se refere ao ambiente cotidiano e experiencial, o mundo concreto e real em que as crianças interagem, exploram, aprendem e se desenvolvem (Castro, Kunz, 2015). Ao reconhecer e respeitar a criança a partir de seu mundo vivido, os adultos podem proporcionar oportunidades para que elas se conectem de diferentes formas com a realidade que as cerca. Por isso, se faz importante que se proponha ou que se considere estes momentos, pois além de oportunizar às crianças fazerem parte de seu processo, também as considera como sujeitos do mesmo, respeitando sua forma de estar no mundo:

> O brincar entendido nessa perspectiva, ou seja, como um brincar autêntico, livre e espontâneo está, em nossa opinião, imbricado com a dimensão da experiência. O que queremos dizer é que quando brinca, a criança faz experiências. A nós adultos, cabe proporcionar uma abertura para que esses momentos possam se efetivar no tempo presente, caso contrário estamos negando a própria criança que brinca, seus desejos e suas vontades (Castro; Kunz, 2015, p. 53).

Embora a ação de Franjinha envolvendo o salgadinho e a garrafa de água possa parecer inadequada do ponto de vista adulto, ela reflete a profundidade na maneira em como as crianças passam a experimentar os objetos do mundo. Mesmo que o resultado não seja esperado ou, em um sentido didático, que venha a ser "funcional" para a criança, esse ato pode ter sido uma descoberta valiosa sobre as propriedades materiais e físicas de fluidos presentes no movimento da garrafa e na transformação da matéria.

É inegável que a intervenção da professora foi necessária para estabelecer limites para, além da responsabilidade com a segurança das crianças e com o bem estar delas, também faz parte do processo pedagógico compreenderem o que não fazer para a sua própria segurança. Entretanto, é também essencial reconhecer que momentos de

descobertas inusitadas podem ser oportunidades valiosas de aprendizado de como as crianças veem e questionam o mundo. Ao valorizar essas experiências movidas pela curiosidade, adultos podem estimular para que as crianças continuem a questionar o mundo, permitindo ampliar seu diálogo, se reconhecendo a partir de seu brincar e se-movimentar.

Outro aspecto interessante relacionado ao brincar com a comida, além da curiosidade e experiência, foi a forma em como manusearam, com aspectos voltados à imaginação e a fantasia. As crianças imaginaram e interagiram com sua comida a partir de outras representações, ressignificando e atuando a partir delas, como apresentam:

> *Marina e Carminha trocam salgadinhos por biscoitos. Os biscoitos tinham furos, então Carminha aponta para a luz como se fosse uma luneta e, antes de trocar, pesa os dois como se suas mãos fossem uma balança "dupla" (DC – 23/08/2023).*
>
> *Jeremias trouxe biscoitos com animais impressos em cada bolacha. Ele seleciona uma que se encontra um cão com a língua de fora e finge que ele toma água, levando-o ao bico de sua garrafinha de água (DC - 30/08/2023).*
>
> *Nimbus trouxe um biscoito waffer[iv] da tortuguita, onde tinha forma de tartaruga. Com ela em mãos, passeia com ela por toda sua mesa, e a apresenta para seus colegas. Já fazem alguns minutos de brincadeira e ele ainda não a comeu. Ele me mostra e morde o biscoito no que seria sua pata. Depois seu rabo, as demais patas, e, por fim, sua cabeça. Depois disso mostra para seus colegas que ela está dentro do casco com medo, e então termina de comê-la (DC - 02/10/2023).*

É nítida a relação das crianças com o lanche a partir de sua imaginação. No caso da Marina e Carminha, quando interagiram de forma espontânea, transformaram os biscoitos com furos em lunetas e as mãos como balança, demonstrando sua forma multifacetada em como a criança percebe e, consequentemente, se relaciona com esse objeto (Machado, 2013). Além disso, é possível perceber quando recorrem à imaginação e à fantasia para satisfazerem suas necessidades, excedendo o sentido da realidade (Costa, 2017).

Outra questão que marca a interação das meninas é a forma como ocorre a troca de salgadinhos por biscoitos. Utilizando suas mãos como balança, as meninas não estão apenas aprendendo sobre equilíbrio e peso, mas também praticando conceitos de justiça e reciprocidade com seus pares, fundamentais nas interações e negociações. Dessa forma, elas internalizam e repetem os padrões de comportamento culturalmente estabelecidos e os reproduzem com seus pares (Corsaro, 2003).

O modo como essas interações são moldadas por convenções sociais, como por exemplo no ato de Jeremias de dar "água" ao cão impresso no biscoito, reflete o cuidado dos animais, sobretudo dos cães, os quais são muito comuns na região e também na escola[v]. Essa é a maneira em que as crianças brincam com símbolos e convenções para criar narrativas e dar vida às suas brincadeiras. Através desse ato, refazendo essa prática, Jeremias está não apenas reproduzindo um comportamento observado em seu cotidiano, mas também exercitando sua imaginação e criatividade ao atribuir significados e ações aos elementos culturais presentes nos próprios biscoitos. De forma semelhante, quando Nimbus brinca com o biscoito em forma de tartaruga, relaciona ao que a tartaruga de fato faz ao se esconder no casco, apresentando elementos simbólicos na relação da tartaruga com o mundo, mas também com ele próprio. Portanto, "os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações, com novo olhar, com novo brilho" (Bachelard, 1988, p.93, Apud. Kishimoto, 2017, p.110).

O conceito de "espaço potencial" de Winnicott (1975), explorado por Machado (2013, p. 53), fornece uma moldura teórica para compreender o brincar criativo como uma experiência situada numa zona intermediária do experienciar, no movimento da experiência. Esse "entre" lugar é um domínio compartilhado onde a imaginação, a fantasia, o desejo e a vontade se encontram; ele representa as motivações internas do indivíduo para existir e interagir com o mundo. A realidade exterior, constituída pelo espaço físico, pelos objetos materiais, pelas pessoas e pela sociedade, se entrelaça com essa experiência interna, permitindo subsidiando o brincar criativo, um processo em que as dimensões internas e externa do ser se mesclam e se sobrepõem.

Sarmento (2004) aborda uma noção parecida ao discutir os eixos das culturas infantis, centrados no faz de conta e na fantasia que entrelaça o real, posicionando a criança na intersecção desses dois mundos. Essa compreensão permite que a criança navegue e se adapte à realidade, medindo-a com as suas referências culturais, e isso a auxilia a viver na realidade, a qual pode ser muito dolorosa para ela.

A título de desfecho

O ato de brincar observado e compreendido durante as refeições da turma da pesquisa, seja na merenda ou no lanche, revelou principalmente um brincar criativo, impulsionado pela curiosidade, experimentação e pelas trocas e interações sociais entre os

pares. Brincar com a comida ou com o espaço onde elas estão, embora possa parecer ousado, mostrou-se uma forma de as crianças tensionarem e explorarem saberes sobre os alimentos, utilizando esse brincar como uma maneira de se aproximar e se organizar junto aos seus colegas.

Era frequente o alerta às crianças: "não brinque com a comida!", sobretudo para demonstrar respeito ao ato de se alimentar, especialmente em um país onde a fome e a insegurança alimentar fazem parte do cotidiano de muitas crianças brasileiras. Por outro lado, a observação feita neste estudo indica que as crianças não brincavam com a comida para desperdiçá-la, mas sim como um meio de conhecê-la e de interagir com o ambiente a sua volta.

Portanto, o brincar manifestado durante as refeições não se limitou a um momento de alimentação, mas também se tornou uma oportunidade para a curiosidade, exploração e interação com o ambiente. Ao mesmo tempo que esse contexto previa a nutrição das crianças, ele também proporcionava, como parte integrante da rotina da turma, um espaço para o brincar espontâneo, que se manifestou de maneira semelhante em outros momentos do dia. A exploração lúdica durante as refeições evidencia a importância de se reconhecer o brincar como uma forma legítima de aprendizagem e socialização, mesmo em situações que, à primeira vista, parecem distantes do universo lúdico infantil.

Assim, este estudo evidencia que o brincar na merenda e em outros momentos rotineiros da escola é uma prática rica e complexa, que vai além de seu caráter instrumental, funcionando como forma de experimentação, interação e expressão para as crianças. Desse modo, entender e valorizar essas manifestações lúdicas é essencial para promover uma educação que reconheça e respeite a cultura infantil em seus aspectos sociais e existenciais.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 18ª ed., 2013.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento,** v. 23, n. 1, p. 159170, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65259. Acesso em: 25 de abr. 2025.

BARRETO, Maria Emilia Santiago. **Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de educação infantil**: um estudo etnográfico em sociologia da infância. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BERLEZE, Daniele Jacobi *et al.* **O brincar-e-se-movimentar:** a linguagem da criança. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: http://eprints.uwe.ac.uk/11735. Acesso em: 25 de abr. 2025.

CASTRO, Felipe Barroso.; KUNZ, Elenor. O fazer experiência do ser-criança: Entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 117-129.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228952894_Entrada_no_campo_aceitacao_e_natureza_da_participacao_nos_estudos_etnograficos_com_criancas_pequenas. Acesso em: Acesso em: 25 de abr. 2025.

CORSARO, Willian Arnold. **We're friends, right?:** Inside kids' culture. Joseph Henry Press, 2003.

COSTA, Andrize Ramires. **Brincar e Se-Movimentar:** o que as crianças querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas. Curitiba, Appris, 2017.

CUNHA, Antonio Camilo Teles Nascimento.; KUNZ, Elenor. A criança e o brincar como obra de arte: o sentindo de um esclarecimento. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 71-82.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo:** um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. Cortez editora, 2017.

KUHN, Roselaine. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Corpoconsciência**, p. 94-108, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4150. Acesso em: 25 de abr. 2025.

KUHN, Roselaine. *et al.* Liberdade para brincar e se-movimentar na educação infantil: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev**. Pemo, v. 3, n. 2, p. e324594-e324594, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4594. Acesso em: 25 de abr. 2025.

KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. 2 ed. Ijuí:
Unijuí, 2017.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: "Brincar e Se-Movimentar". In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.13-37.

MACHADO, Marina Marcondes. **MerleauPonty & a Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2025.

SARMENTO, Manoel Jacinto. J. *et al.* As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. **Porto:** Asa, p. 9-34, 2004. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714. Acesso em: 25 de abr. 2025.

SOUZA, Cícera Andreia; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: Quem fomenta? In: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.103-117.

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: O Se-Movimentar como possiblidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 3970.

Notas

[i] O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consta que ambos possuem o direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se" (Brasil, 1990). Ainda amparado pela Constituição de 1988, em seu Artigo 227, também estabelece que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer" (Brasil, 1988). De forma mais abrangente, a garantia do brincar da criança está expressa também na Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1959, cujo o princípio 7º determina que "a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se".

[ii] Convém dizer que o brincar com a comida não implica estragar ou jogar fora. Por outro lado, introduzir a ideia (tomada de consciência) sobre a importância da alimentação, no sentido interdisciplinar, do cuidado e a relação com a comida e a alimentação.

[iii] Garrafas pet de refrigerante com o volume de 200ml.

[iv] *Wafers* são biscoitos crocantes, geralmente doces, finos, planos e secos, frequentemente usados para decorar sorvetes na região. *Wafers* também podem ser processados em cookies com camadas de creme.

[v] Na escola cães apareciam em todos os lugares: no parque, tanto em aulas quanto no recreio; na sala de aula; e até mesmo na merenda.

Sobre os autores e autoras

Lucas Vargas Bozzato
Doutorando e Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) na linha de pesquisa Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares Pós-críticos (GEIP); membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Educação (GPEFE).
E-mail: lucasbozzato2@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8876-4042

Franciele Roos da Silva Ilha
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua no Programa de Pós-graduação em educação Física na linha de Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola. Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares Pós-críticos (GEIP). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, com Estágio Sanduíche na University of Wisconsin (Madison/WI/USA).
E-mail: francieleilha@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6016-4259

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha
Doutoramento em Estudos da Criança - IEC- Universidade do Minho (2001), Agregação (Livre Docência) em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2008); Pós - Doutoramento em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011); atualmente, professor Auxiliar com Agregação da Universidade do Minho - Instituto de Educação.
E-mail: camilo@ie.uminho.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9652-9870

Andrize Ramires Costa
Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/MEN) e coordenadora do LEPGIC (Laboratório de Estudos Pesquisa em Ginásticas, Infâncias e

Crianças). Árbitra internacional de Ginástica Artística (FIG), coordenadora do PIBID/EF/UFSC e docente do Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF/UFSC).
E-mail: andrize.costa@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6020-8722

Recebido em: 19/05/2025
Aceito para publicação em: 27/01/2026