



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO NA AMAZÔNIA**

**JULIANA CAMURÇA DE LIMA**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS**

**MANAUS – AM**

**2024**

**JULIANA CAMURÇA DE LIMA**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, como requisito para a obtenção de título de mestre em educação, sob orientação do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

**MANAUS – AM**

**2024**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732c Lima, Juliana Camurça de  
Concepções dos professores sobre o lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola Municipal de Manaus / Juliana Camurça de Lima . 2024  
175 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Lúdico. 2. Desenvolvimento. 3. Práticas pedagógicas . 4. Ensino Fundamental. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO  
**JULIANA CAMURÇA DE LIMA**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS**

Texto dos estudos de dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa: Educação Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, como requisito para o exame de qualificação, sob orientação do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

BANCA EXAMINADORA

---

Pref<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros - Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Pref<sup>o</sup>. Dra. Iolete Ribeiro da Silva –  
membro interno PPGE

---

Pref<sup>o</sup>. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira  
Membro externo UEA

---

Pref<sup>o</sup>. Dr. Fabricio Valentim da Silva  
membro interno PPGE

---

Pref<sup>o</sup>. Dra. Lucinete Gadelha da Costa  
Membro externo - UEA

*Brincar é a mais elevada forma de pesquisa*

*Albert Einstein*

## Agradecimentos

A Universidade federal do Amazonas UFAM, ao Programa de Pós-graduação PPGE, a FAPEAM e CAPES.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros, pelo encorajamento, apoio, amizade, orientações, e momentos riquíssimos de construção de conhecimento acreditando no meu potencial nos momentos mais desafiadores deste período, minha gratidão.

A Coordenadora Prof.<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Camila Ferreira da Silva por sua gentileza e generosidade.

A Prof.<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Nilvanne pelo apoio de aconselhamentos que muito de ajudaram.

Aos professores que compõem a banca examinadora, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Iolete Ribeiro da Silva , Prof<sup>o</sup>. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira, Prof<sup>o</sup>. Dr. Fabricio Valentim da Silva e Prof<sup>o</sup>. Dra. Lucinete Gadelha da Costa pelo aceite em compor a banca e por todas as reflexões que contribuíram na construção este trabalho.

Aos Professores do Programa, a Prof<sup>a</sup>. Dra Valeria, ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Evandro Gedhin, Prof<sup>o</sup>. Dr. Lúcio Ferreira.

Ao Grupo de GEPEFRI, por sempre nos propor momentos de desenvolvimento.

A Edineide Santos, a Angelina Chadreque, a Rosane Cruz, a Lorhena Alves, a Rayane Estumano, a Suelen Lima, Ana Cristina Mota e Luciane Mustafa pelas significativas contribuições na realização desta pesquisa.

A Cleonice Neta e a Pedagoga Rosineide Siqueira.

Meus pais, Francisca da Silva Camurça e José Mendonça de Lima, minha irmã Joely Camurça de Lima por todo apoio antes e durante.

Ao Meu esposo André Santos por sua dedicação e encorajamento.

## DEDICATÓRIA

A todas as crianças as de ontem, as de hoje e as de amanhã, principalmente a **Gabriel** meu filho e **Miguel** meu sobrinho.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional especializado

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID – (co)rona (vi)rus (d)isease 2019

DDZ - Divisão Distrital Zonal

EJA - Especial- Educação de jovens e adultos Especial

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes da Educação

MEC - Ministério da Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCA - Referencial Curricular Amazonense

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadra da escola.....	81
Figura 2: Nuvem de conceitos.....	90
Figura 3 : Expressão africana .....	92
Figura 4: Vivencia no trânsito .....	96
Figura 5: Jogos de subtração e formas geométricas.....	98
Figura 6: Jogos e brincadeiras .....	101
Figura 7: Aula digital e competição Trava-língua .....	103
Figura 8: Expressão criativa .....	105
Figure 9: Crianças em atividade de criação.....	106
Figura 10: Compra e venda .....	107
Figura 11: Seminário e roda de conversa escola sobre Bullying .....	109
Figura 12: Circuito lúdico .....	111
Figura 13: Saúde bucal: teatro e roda de conversa sobre saúde bucal .....	114
Figura 14: Oficina de danças urbanas .....	118
Figura 15: Nuvem de conceitos.....	122
Figura 16: Diagrama de árvore .....	124
Figura 17: Nuvem de conceitos.....	148
Figura 18: Nuvem de conceitos.....	148

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: O lúdico no desenvolvimento .....	42
Gráfico 2 : Categorias de Análises .....	89

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1. Demonstrativo do perfil dos participantes .....	129
---	-----

## RESUMO

Este estudo tem como propósito buscar relações entre as atividades lúdicas no contexto escolar a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, ao mesmo tempo, para produção de novas possibilidades interpretativas formativas na docência de quem trabalha com crianças, com contribuições significativas para a compreensão do elemento lúdico enquanto forma e conteúdo, produto e processo no ato de ensinar e aprender. Trata-se da necessidade de evidenciar as atividades pedagógicas lúdicas no cotidiano escolar com o intuito de ampliar o repertório motor das crianças, tendo o brincar como eixo motriz, articulando aprendizagem e o desenvolvimento individual das crianças pelas interações sociais. É percebido em muitas realidades que as escolas valorizam intensamente a busca dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), seja no aprimoramento da leitura e da escrita, quanto nas provas formuladas pelos governos Municipal e Federal, deixando de lado o brincar como uma categoria do jogo lúdico em segundo plano. O objetivo geral é conhecer quais situações didáticas que os professores desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com foco no planejamento das estratégias, conteúdos e avaliações das atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola. A questão problemática da pesquisa é: Por que e como as atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública Municipal de Manaus através de suas concepções e PPP da escola? Neste sentido, com base nos pressupostos teóricos de Brougere (1997), Huizinga (2019), Marcellino(1989), Kishimoto(2021), Vigotski (2021), Freire (2022), entre outros, nos ajudam a refletir sobre as maneiras como o lúdico é tratado no interior da escola, de modo a ressignificar sua importância no processo educativo. Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa participante com pesquisa bibliográfica, exame documental e entrevistas. A recolha das informações e análises pretendeu estar centrada nas relações de ensino vivenciadas nas atividades lúdicas realizadas no contexto escolar e no PPP da escola. Serão utilizadas entrevistas com dois professores do Ensino Fundamental, dos 1º e 2º anos, numa Escola Pública Municipal de Manaus. As entrevistas individuais tiveram o propósito de conhecer a concepção destes acerca da utilização do lúdico em sala de aula, e identificar como as atividades ocorrem no cotidiano escolar e sua articulação com o PPP da escola.

**Palavras-chave:** Lúdico; Desenvolvimento; Práticas pedagógicas; Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to seek relationships between playful activities in the school context, based on the pedagogical practices developed by teachers, and at the same time to produce new formative interpretative possibilities in the teaching of those who work with children, with significant contributions to the understanding of the playful element as form and content, product and process in the act of teaching and learning. There is a need to highlight playful pedagogical activities in everyday school life in order to expand children's motor repertoire, with play as the driving force, linking learning and children's individual development through social interactions. In many realities, schools intensely value the search for the results of the Basic Education Development Index (IDEB), whether in improving reading and writing, or in the tests formulated by the Municipal and Federal governments, leaving play aside as a category of playful play in the background. The general objective is to find out what didactic situations teachers develop, considering the element of play in the school context, with a focus on planning the strategies, contents and evaluations of the activities worked on and their articulation with the school's PPP. The research question is: Why and how are play activities developed by teachers in the early years of elementary school in a municipal public school in Manaus, based on their conceptions and the school's PPP? In this sense, based on the theoretical assumptions of Brougere (1997), Huizinga (2019), Marcellino (1989), Kishimoto (2021), Vigotski (2021), Freire (2022), among others, they help us to reflect on the ways in which play is treated within the school, in order to resignify its importance in the educational process. As for the methodological procedures, this is a participant survey with bibliographical research, documentary examination and interviews. The collection of information and analysis aims to focus on the teaching relationships experienced in the play activities carried out in the school context and in the school's PPP. Interviews will be conducted with two elementary school teachers, from the 1st and 2nd grades, at a municipal public school in Manaus. The purpose of the individual interviews was to get to know their conception of the use of play in the classroom, and to identify how the activities take place in everyday school life and their articulation with the school's PPP.

**Keywords:** Play; development; Pedagogical practices; Primary school.

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1. ASPECTOS CONCEITUAIS DO LÚDICO</b> .....	<b>24</b>
1.1. O lúdico como elemento da cultura .....	26
1.2. A criança, a infância e o lúdico.....	31
1.3. O lúdico nas dimensões do desenvolvimento infantil.....	40
<b>2. O LÚDICO E O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS</b> .....	<b>51</b>
2.1. O lúdico no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.....	58
2.2. A educação e o diálogo entre os sujeitos. ....	67
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>79</b>
3.1. Local da pesquisa .....	80
3.2. Participantes da pesquisa.....	82
3.3. Delineamento e procedimento da pesquisa .....	84
3.4. Procedimentos de recolha de informações .....	86
3.5. Procedimentos de análise de dados .....	87
<b>4. AS CONCEPÇÕES DAS MINHAS EXPERIÊNCIAS DO ATO DE ENSINAR E APRENDER O ELEMENTO LÚDICO</b> .....	<b>90</b>
4.1. Atividade pedagógica 1: vivência no trânsito .....	94
4.2. Atividade pedagógica 2: Jogos e brincadeiras .....	96
4.3. Atividade pedagógica 3: Criação de jogos .....	100
4.4. Atividade pedagógica 4: Aula digital.....	101
4.5. Atividade pedagógica 5: Expressão criativa .....	103
4.6. Atividade pedagógica 6: Compra e venda .....	107
4.7. Atividade pedagógica 7: Roda de conversa e Seminário sobre Bullying	108
4.8. Atividade pedagógica 8: Circuito lúdico.....	111
4.9. Atividade pedagógica 9: Saúde bucal.....	113
4.10. Atividade pedagógica 10: Oficina de Danças Urbanas .....	117
<b>5. EXAME DOCUMENTAL E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES</b> .....	<b>121</b>
5.1. Projeto Político Pedagógico (PPP) .....	121
5.2. Constituição do lúdico no PPP da Escola.....	122
5.3. Concepções dos professores.....	129
5.3.1. Formação, experiências e saberes docentes .....	129
5.3.2. Planejamento das atividades lúdicas .....	135

<b>5.3.3. Os professores e suas concepções sobre a influência do lúdico nas suas práticas .....</b>	<b>140</b>
<b>5.3.4. Reflexões sobre a Escola e o lúdico.....</b>	<b>143</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A - Atividade de compra e venda – cliente.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE B - Atividade compra e venda - Caixa .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário perfil social e profissional: .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas individuais.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	<b>168</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Me movo como educador, porque,  
primeiro, me movo como gente”.*  
Paulo Freire (2022)

A escola é um lugar que carrega uma possibilidade de representação simbólica profunda na vida das crianças e professores, sobretudo quando há espaço de interações sociais entre ambos, os quais podem promover o processo de sistematização do conhecimento, focalizando a educação para a vida inteira, principalmente por meio das relações dialógicas na perspectiva da construção de saberes, conhecimentos e experiências de quem aprende e de quem ensina. De acordo com Freire (2022) o educador jamais será esquecido, pelo contrário, perpetua-se em cada ser por ele educado.

A partir das circunstâncias socioeconômicas da minha família a cada etapa da educação básica fui percebendo o valor da educação como único meio de transformação de vida, sobretudo em um país constituído pelo racismo estrutural e tantas desigualdades sociais. Nessa ótica determinista tudo já está preestabelecido, mas, através da educação pode-se romper com os determinismos e ir além das expectativas predeterminadas. Pela educação somos feitos e refeitos a cada aprendizado, ao longo de toda a vida, sendo a escola um lugar que se vive e aprende a viver.

Nesse sentido Freire (2018, p.91) considera que “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. De fato, ninguém vem ao mundo completamente preparado para a vida, é ao experienciar o mundo, enfrentando desafios e aprendendo com nossos erros, que nos tornamos quem somos.

Em 2007, mesmo com alguns desafios concluí o ensino médio, após cinco anos e com o incentivo de minha irmã dei início ao curso de pedagogia em uma universidade particular com auxílio de bolsa parcial, mesmo com o esse auxílio a dificuldade existia. Contudo fiquei contente em iniciar o ensino superior. A pedagogia trouxe muitas surpresas com as possibilidades que esta área abrange, visto que nunca intencionei ser professora e sim bióloga, no entanto abriu-se um universo de conhecimento nas aulas, seminários, palestras, simpósios e nos estágios

supervisionados em que tive aproximação com a educação infantil e ensino fundamental.

O Estágio Supervisionado como item obrigatório na graduação cumpre o papel de aproximar o acadêmico do mundo do trabalho docente que é a escola, a sala de aula. Esse momento foi de grande importância para nosso grupo de Estágio, a experiência nos possibilitou olhar de perto uma das múltiplas realidades que permeiam nossas Escolas públicas Municipais e Estaduais de Manaus.

Minha primeira aproximação com o trabalho docente se deu em uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na zona centro-oeste, onde conheci dentro das possibilidades e limites do estágio a “rotina” de sala de aula, as realidades das crianças, dos professores e da gestão, bem como o envolvimento lúdico das crianças em atividades preparadas, em destaque, o momento em que as crianças participavam de uma peça teatral e viveram intensamente cada cena, os que assistiam também estavam empolgados com a atuação, a atividade proporcionou muita alegria para as crianças e satisfação aos professores.

A segunda instituição de realização do estágio foi uma Escola de Ensino Fundamental onde após o cumprimento do estágio realizamos o plano de intervenção na aula do componente Ciências, seguindo um plano de aula tendo como tema a alimentação saudável que surgiu após a observação dos hábitos alimentares das crianças na hora do recreio.

A preparação do ambiente foi articulada para receber as crianças no laboratório de ciências, ali mostramos através da exposição de banner, os alimentos in natura e testes para conhecer os hábitos alimentares de cada aluno, com isso foi realizada uma atividade pautada no diálogo e na participação das crianças

No final da graduação tive a oportunidade de ser voluntária, em outra Escola Municipal pertencente a DDZ-leste I da cidade de Manaus, onde perceptivelmente a escola era pouco assistida pelo poder público. Esta experiência revelou as diferentes realidades das crianças e das escolas em diferentes zonas da cidade.

Em 2018, já como professora efetiva da Secretaria de educação SEMED-DDZ Leste I, pude conhecer muitas crianças e um pouco de suas realidades. Iniciei a docência trabalhando com as turmas de 1º e 3º ano, com o desafio de continuar o trabalho dos professores por ter assumido as turmas já no terceiro bimestre.

Esta escola por funcionar em um prédio locado, não possuía quadra para as práticas de educação física, nem professor de Educação Física, evidenciando

lacunas no desenvolvimento, considerando que a educação física tem como compromisso a formação estética, sensível e ética, assim incorporada aos outros componentes atribui qualidades para a leitura, escrita, produção e vivências corporais, que podem contribuir no processo de alfabetização das crianças (BNCC, 2017).

Ao adentrar à docência enfrenta-se muitos desafios que o novo profissional ainda não tem a experiência da vivência para o enfrentamento, mas que só com a atuação prática trará.

Em 2020 comecei a lecionar na mesma escola em que estudei meu ensino fundamental (lócus da pesquisa), nesse ano tivemos menos de dois meses de aula presencial visto em meados de março as escolas foram fechadas pelos órgãos responsáveis.

Com o anúncio da pandemia (COVID-2019) fomos surpreendidos com tantas mudanças bruscas na Educação que ainda repercute em sérias consequências no meio educacional. No retorno das aulas presenciais fomos pouco a pouco, identificando as reais circunstâncias e as consequências acarretadas na educação, constatando nas crianças prejuízos educacionais e muitos professores com a saúde mental abalada, contudo a maioria das crianças demonstrava grande entusiasmo com o retorno das aulas presenciais.

Em meados do ano 2021 as aulas retomaram ao presencial, para isso a gestão escolar seguiu as orientações de cuidados sanitários e readaptação para melhor receber as crianças, momento ainda difícil para todos. Em 2022 já estávamos mais adaptados, a vivência escolar parecia estar voltando a “normalidade”. Apesar dos esforços dos professores as consequências desse período, estavam cada dia mais evidentes.

Diante disso, as questões de sala de aula são reflexos das demandas da sociedade, no cenário de pós pandemia com os desafios multiplicados isso solicitava mais esforços dos professores, para acompanhar o desenvolvimento e demandas sociais.

Enquanto professora buscava respostas para os questionamentos frente aos desafios no dia a dia escolar, os efeitos da pandemia a cada dia estavam evidenciados na educação pública. Muitos colegas de profissão, adoeceram mentalmente, outros colegas desaminados com as condições da educação pública

em nossa cidade, desistiram e seguiram para outras áreas, e muitas crianças tiveram o processo de aprendizagem prejudicado nesse período.

Por um outro lado, mesmo em meio a todas essas dificuldades, na sala de aula tive a oportunidade de experienciar momentos de ensino/aprendizagem marcantes com os discentes. Por meio dos lúdicos a construção do conhecimento pode ser explorada de forma diferenciada no diálogo, socialização entre as crianças e aprendizagem, por contatar com uma motivação lúdica para realizar a atividade. (Kishimoto, 2011)

Desta forma é possível afirmar que aprendemos a ser professor(a) à medida em que colecionamos momentos e vivências e a partir do movimento reflexivo sobre essas coleções, é que se pode modificar as práticas. Claramente é no exercício da profissão que se aprende a ser professor, nas palavras de Nóvoa (2009, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Cada vez mais fui percebendo a necessidade de dar continuidade a minha formação porque no cotidiano escolar restrito ao cumprimento de metas estatísticas não se tem espaço para um autêntico diálogo, nessa perspectiva, no segundo semestre de 2022 tive a oportunidade para ingressar no mestrado pela UFAM, anteriormente a isso, em 2020 tinha me inscrito no Processo seletivo do IFAM, mas por conta da pandemia as provas foram suspensas. Logo, fiquei muito feliz de ingressar no mestrado da UFAM.

O curso de mestrado é uma experiência única muito além das expectativas, e tem impacto na identidade docente, possibilitando refletir sobre as próprias práticas, sobre a gestão e o sistema educacional sob outras perspectivas antes não percebidas. As discussões, as vivências, as palestras e os eventos proporcionaram ricos diálogos sobre a educação que temos e a educação que queremos construir, bem como seus limites e suas possibilidades.

Considero a relação orientador e orientado um dos pilares da pós-graduação, outro fator relevante nesse processo é o grupo de pesquisa, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas relações interdisciplinares – GEPEFRI, foi

onde se deu a socialização de conhecimento entre os orientandos do Professor João Luiz. Desta forma são muitas as contribuições do grupo de pesquisa para a produção de conhecimento, considerando que o pesquisador ou pesquisadora não trabalha isolado, o grupo de pesquisa desenvolveu o papel de formar hábitos indispensáveis a pesquisa científica, aproximando os mais e menos experientes por meio das relações sociais vividas nas pesquisas coletivas e individuais e encontros formativos que dão suporte e experiências aos orientandos e egressos ativos neste grupo.

No que se refere ao local de pesquisa, a Escola em questão fez parte da minha vida escolar durante todo o meu Ensino Fundamental que ainda era de oito anos, posteriormente tornou-se meu local de trabalho, assim atuando como professora, lugar que conheci muitos bons professores, mas também profissionais despreparados profissionalmente e humanamente para a docência.

No período do meu Ensino Fundamental a escola tinha uma gestão com abordagem com tendência “militarizada” na tentativa de impor disciplina aos alunos, somando com metodologias de castigos aos denominados “mal comportados”, entre tantas práticas: a de chamar atenção frente a turma de forma grosseira através de expressões pejorativas àqueles alunos que não conseguiam copiar do quadro no *tempo adequado*, bem como a proibição de ir ao banheiro fazendo crianças passarem por constrangimentos frente a turma.

De forma semelhante, a Educação Física com exercícios mecânicos, a professora ensinava de forma descontextualizada da vida real, por vezes excludentes e autoritária.

Devido esse tipo de abordagem utilizada por alguns professores específicos, o ato de ensinar em suas aulas se reduzia em autoritarismo que expõe os “erros” dos estudantes com o pretensão de dar exemplo as demais crianças, em consequência, perguntar constituía-se em um grande erro e significava passar constrangimento, bem como quando se ensina através da pedagogia da vigilância, da punição acaba-se gerando o medo de perguntar, de acordo com Marcellino (1987) esse tipo de disciplina dificulta o processo de aprendizagem.

A partir do curso em pedagogia, pude entender que essas práticas percebem as crianças como seres vazios a serem preenchidos pelos professores que seriam detentores do saber, sem possibilidades para o diálogo entre participantes do processo de ensino aprendizagem.

Contudo, esses fatores não podem negar o que a Escola deve ser, um lugar de aprender e se desenvolver intelectualmente e humanamente, sendo, portanto, um lugar de vivenciar e experienciar, e o professor tem a função de mostrar esse caminho. Assim, a escola é esse lugar de sistematização do conhecimento e tem o papel de oportunizar esse espaço para que a cultura infantil seja vivida durante o processo educativo, porque suas histórias de vida têm muito a nos ensinar e, conseqüentemente, potencializar o processo educativo, tendo em vista que as crianças aprendem melhor quando se sentem parte integrante desse processo de construção.

## INTRODUÇÃO

O jogo lúdico perpassa e carrega as representações da sociedade que pertence, portanto torna-se foco de investigação no campo das ciências humanas, sendo analisado suas implicações para o desenvolvimento da criança em diversas perspectivas teóricas entre elas (Brougère, 1997; Kishimoto; 2021; Marcellino, 1989; Vigotski, 2021), que contribuem para a pesquisa em educação, principalmente, com relação ao entendimento do elemento lúdico no processo educativo e ao objeto de estudo da pesquisa empreendida.

Tendo em vista essa dinâmica social é importante analisar se as escolas demonstram preocupação em alocar tempo e espaços pedagógicos tendo em vista às necessidades lúdicas das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, na faixa etária entre seis e oito anos. A fim de compreender essa realidade questionamos que lugar o lúdico ocupa nas series iniciais do ensino fundamental e como acontece no cotidiano escolar, considerando que a educação infantil funciona como pré-escola para crianças de 04 e 05 anos, aos 06 anos as crianças seguem para o ensino fundamental.

Vale salientar que essa mudança acarreta ao processo de escolarização uma perda considerável do elemento lúdico em decorrência que as escolas valorizam intensamente a busca dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seja no aprimoramento da leitura e escrita, quanto nas provas formuladas pelos governos Municipal e Federal, deixando de lado o brincar como uma categoria do jogo lúdico em segundo plano.

Nesse momento marcado pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança é preparada para a nova fase escolar vista como início do estudo mais sério constituído pelo processo de alfabetização. Nessa nova etapa é estabelecida para a criança maiores responsabilidades na rotina escolar, com mais conteúdos e significativa redução do tempo e do espaço de brincar (Corsino, 2007).

Nessa perspectiva este estudo visa a discussão do que chamamos de *Concepções dos professores sobre o lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública de Manaus*. Nesta pesquisa, buscamos atingir nosso objetivo central: Conhecer quais situações didáticas que os professores e professoras desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com

foco no planejamento das estratégias, conteúdos e avaliações das atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola.

Logo, estipulou-se a seguinte questão problemática: Por que e como as atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública Municipal de Manaus através de suas concepções e PPP da escola?

Tendo os seguintes objetivos específicos: Pesquisar as contribuições teóricas encontradas na literatura sobre o elemento lúdico como componente cultural; Averiguar os modos de constituição do lúdico no PPP da escola e identificar as concepções dos professores no contexto escolar sobre os conteúdos didáticos e as estratégias de aprendizagem que tratam sobre o elemento lúdico.

A razão para a elaboração desta pesquisa surge dos resultados das experiências e da prática educativa que vivi e vivo cotidianamente, das observações das atividades pedagógicas com possibilidades de inclusão do elemento lúdico no ambiente escolar, pois, entendemos que a perspectiva do lúdico pode contribuir ao processo de ensino e aprendizagem através das vivências de sala de aula, bem como estar associado ao conteúdo da Educação Física, com potencial aporte na aquisição da consciência corporal, consciência espacial e temporal na dinâmica da vida escolar e na sociedade.

Por conseguinte, partimos em busca dos sentidos do lúdico no cenário escolar específico da escola a ser pesquisada, frente à quantidade de conteúdos didáticos apresentados que necessitam ser ofertados em cumprimento curricular e em preparação para as avaliações do sistema de ensino, essencialmente, por defender o lúdico como atividade principal na formação e no desenvolvimento individual e social das crianças, contudo é perceptivo que vivenciar o lúdico como forma e conteúdo torna-se cada vez mais desafiador no contexto escolar, reverberando na família e na vida prática das crianças.

Vale ressaltar que o lúdico tem sido considerado por vários autores um importante instrumento para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças nos anos iniciais da Educação Básica. (Brougère, 1997; Kishimoto; 2021; Marcellino, 1989; Vigotski, 2021),

Mas, em contrapartida, no ambiente escolar, o jogo lúdico ainda é visto como indisciplina, por esse motivo até chega a ser proibido em sala de aula visando a

disciplina. No recreio, o tempo do lúdico é restrito a poucos minutos. Em muitas escolas, o recreio acontece sob a supervisão das professoras sem que elas participem do brincar das crianças. Na verdade, o que existe é apenas o cuidado para que não se machuquem, bem como para não estragarem o lanche, evitando o dito desperdício.

Portanto, o lúdico é colocado constantemente em oposição às coisas sérias e importantes. O tema é relevante e pertinente às pesquisas em educação e contribuirá significativamente para o desenvolvimento de um melhor entendimento sobre a temática e para a elaboração de novas práticas educativas para o Ensino Fundamental, com vistas à possibilidade de encontrar novas perspectivas de atuação e contribuir com o desenvolvimento educacional na cidade de Manaus.

Desta maneira, tomamos como base as perspectivas que consideram o lúdico como contribuição para o desenvolvimento integral da criança, (Brougère, 1997; Kishimoto; 2021; Marcellino, 1989; Vigotski, 2021), entre outros autores, tais pressupostos consideram que o lúdico se constitui de sentido social e mantém relação direta com o desenvolvimento da criança e sua cultura.

Sendo assim, as crianças por meio do lúdico se tornam parte integrante da cultura e da sociedade visto que partindo do que eles mais gostam de fazer, o sentimento de pertença se consolida de forma autêntica. Contudo, o diálogo entre o lúdico e a educação depende ainda que não seja exclusivamente, mas depende também de quais concepções o professor se fundamenta para conduzir o processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Freire (2022) favorecem o diálogo na educação partindo do entendimento do professor como um ser histórico e social e que as concepções e práticas são resultados do diálogo com sua leitura de mundo. Portanto, o diálogo em Freire (2022a); (2022b) propõe a educação democrática, que consolida o diálogo necessário para a democratização nas práticas lúdicas, considerando que Paulo Freire desenvolveu uma teoria de conhecimento interacionista que, portanto, influencia, dialoga, sensibiliza a educação numa teoria pedagógica libertadora.

Posto isto, a teoria freiriana respalda-se nas relações humanas e culturais, afirmando que sem mapear, sem estruturar sistematicamente a realidade em que

vive o educando, não há possibilidade de fazer educação, ou seja, para educar com sentido é preciso conhecer o educando e considerar a sua realidade.

O diálogo representa uma relação horizontalizada entre docente e discentes, ou seja, não hierarquizada, entretanto, o que não implica falta de autonomia ou ausência de sistematização do trabalho docente, mas, pelo contrário, que há profunda sistematização para garantir que o lugar de fala e escuta seja respeitado. Nessa abordagem o docente é aquele que conduz junto aos discentes o processo de construção do conhecimento. Por isso afirma a intrínseca relação ensino/aprendizagem, na *didiscência* o docente aprende ensinando e o discente é aquele que ensina ao aprender, Freire (2022a), estabelecendo uma ação dinâmica e dialógica.

A organização deste estudo estrutura-se em cinco capítulos, nos quais discorreremos sobre os temas e reflexões fundamentais buscando conduzir o leitor a conhecer a jornada e as principais conclusões da pesquisa. **O primeiro capítulo**, abrange o aporte teórico da pesquisa, discutindo os conceitos do lúdico; O lúdico enquanto elemento da cultura; As concepções de criança, de infância e o lúdico; O lúdico nas dimensões do desenvolvimento da criança. **O segundo capítulo**, trata sobre o ensino fundamental e o lúdico nos documentos legais; O lúdico no espaço escolar do Ensino Fundamental e o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. **O terceiro capítulo**, trata sobre as concepções da pesquisadora no Ensino Fundamental, que envolve o ensinar e o aprender o elemento lúdico, **O quarto capítulo**, apresenta o percurso metodológico, abordando os procedimentos e ferramentas para a realização da pesquisa. Por último, **O quinto capítulo**, discorre sobre as Categorias de análise: Constituição do lúdico no PPP da escola e Concepções dos professores: Conhecimentos e saberes em relação ao lúdico, seguido das considerações finais e referências.

## 1. ASPECTOS CONCEITUAIS DO LÚDICO

Ao buscar a palavra Lúdico no dicionário on-line (Michaelis, 2024), o primeiro sentido que se apresenta é “relativo a jogos, brincadeiras ou divertimentos”, o segundo sentido diz: “relativo a qualquer atividade que distrai” e o terceiro sentido aparece ligado ao pedagógico assim referindo-se: “a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo”, portanto, segundo o referido dicionário o lúdico abrange uma visão ampliada da ação lúdica, evidenciando sua função educativa, prazerosa e de divertimento.

Nesse sentido, a brincadeira pode manifestar na criança o uso da imaginação e nos sentidos mais amplo e livre o desenvolvimento de sua consciência corporal a partir das consciências espacial e temporal, tudo isso vinculado ao desenvolvimento da inteligência motora no jogo lúdico.

Ainda, sobre esse assunto, o dicionário de pedagogia de Queiroz (2011) apresenta de forma geral que o jogo pode ser definido como atividade física ou mental que acontece de forma espontânea, seja um sistema de regras, é lúdica, motiva e facilita o processo de ensino aprendizagem e pode ser expressivo recurso pedagógico. Ainda de acordo com a referida autora, sobre jogos educativos, especifica o jogo submetido aos objetivos específicos de ensinar conteúdo, desenvolver habilidades e competências e cuidados dos relacionamentos.

Dialogando com Marcellino (1989, p.28) apesar do grande número de palavras utilizadas nos dicionários para definir o lúdico, ainda assim, não compreendem o caráter abrangente da manifestação do lúdico, e defende “uma abordagem do lúdico não *em si mesmo*, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada”.

O autor defende uma perspectiva que relaciona de forma interdependente o lúdico, a criança, a escola e o processo educativo, “baseada na consideração do componente lúdico da cultura, a partir da sua manifestação nas relações sociais” (Marcellino, 1989, p.28)

É importante ressaltar que na visão do autor o elemento lúdico da cultura perpassa relações sociais, visto a relação direta entre o lúdico e a sociedade, desta

forma, seus significados dialogam com as questões sociais, culturais e políticas. Sendo assim, o lúdico pode colaborar na manifestação da identidade de quem o pratica.

Marcellino (1987) aponta a necessidade de transgredir a ideia restrita sobre cultura, relacionada sobretudo às artes e ao volume de conhecimento obtido pelos sujeitos. Assim, destacamos que há na sociedade capitalista um desmerecimento e até um descaso quanto ao valor da cultura enquanto possibilidades interpretativas na formação cultural das pessoas, podendo dizer que, esse elemento pode favorecer a construção do pensamento crítico e reflexivo frente o egoísmo e a individualidade que afasta a beleza do brincar e sua inserção social.

De todo modo, Marcellino (1989) define cultura em sentido amplo que envolve os modos de ser, fazer as interações e representações que carregam simbologias de como a vida em sociedade cresce. Isso sugere que ação do homem está ligada a significados e sentidos da sua existência, por isso a cultura deve ser percebida além de produto da ação humana, importando não somente o produto, mas também o processo, o conteúdo e a forma.

O conhecimento do saber-fazer exige que possamos refletir que a dimensão da cultura representa a concretude da vida em sua essencialidade, pois a criança quando brinca, ela tem a condição de perceber a si e ao outro, sendo possível experienciar várias situações do jogo lúdico como práticas corporais que simulam a realidade da vida cotidiana, tendo a criação de estratégias diversas tanto no processo de desenvolvimento quanto na variedade das brincadeiras.

Na visão de Santos (2015), o conceito de jogo relaciona-se com “configurações dinâmicas e mutável” das sociedades, o que caracteriza cada jogo em cada tempo histórico e cultural. Sobre esse assunto Kishimoto (2011, p.19) assegura “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida”. Desta forma, o jogo constitui-se a partir de cada tempo, espaço e percepção que se tem sobre ele.

Desse modo, as concepções de jogos são constituídas de diferentes formas sob influências das sociedades em seu tempo, espaço, modo de ser, conviver e perceber o mundo que os cerca.

De acordo com o francês Brougère (1998, p.2), o qual defende a cultura lúdica comenta que, “cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai

construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é desejável como o jogo”. A partir disso, evidencia-se, a relação estabelecida entre o lúdico e as culturas, portanto um elemento cultural que se apresenta na possibilidade de uma afirmação identitária, sobretudo entende que a cultura lúdica proporciona a criança ser protagonista do que pensa, sente e faz.

### **1.1. O lúdico como elemento da cultura**

Na perspectiva histórica e considerando o clássico do livro intitulado, *homo ludens*, de Huizinga (2019, p.18), concordamos com o autor quando ele afirma que o jogo é um “fenômeno cultural e não biológico”, define-se por si mesmo e é independente, por isso, seu poder atrativo é inexplicável através de análises biológicas. Segundo o autor, o jogo não deve ser visto de forma limitada e mecânica, apenas para aliviar o estresse. Ele deve ser entendido em sua totalidade, levando em conta as diversas situações e não apenas como algo superficial ou determinado por circunstâncias anteriores, o jogo tem seu próprio sentido.

Dessa forma, Huizinga (2019, p.20) corrobora afirmando que o jogo vai além do aspecto físico ou biológico, ele não é apenas uma atividade necessária para a vida, mas tem um propósito ou razão de ser, portanto, afirma que todo jogo tem um significado e define esse elemento essencial de "espírito" ou "vontade", e evidencia que há algo imaterial nele.

Além disso, Huizinga (2019) entende que cultura é abrangente, contudo, afirma que o elemento lúdico mobilizou a construção, a complexificação das culturas das grandes civilizações tradicionais até as culturas mais recentes, ou seja, ajudava a moldar a cultura das pessoas.

De fato, é perceptível que a cultura desenvolvida no jogo carrega valor simbólico significativo na dimensão técnica corporal de cada pessoa, em que a história de vida corresponde toda sua expressão corporal, no jeito de ser e de fazer.

Huizinga, (2019) define que o jogo se caracteriza como uma atividade voluntária e seu envolvimento é espontâneo com limite de tempo e espaço, com regras com começo e fim, tem fim em si mesmo e se diferencia do cotidiano.

Essas definições se assemelham as ideias de Caillois (1990) que categoriza os jogos em: atividade livre, atividade delimitada, atividade incerta, atividade

improdutiva, atividade regulamentada ou atividade fictícia. Essas terminologias e classificações consideradas em seus contextos histórico auxiliam na estruturação do jogo.

Em suma, Huizinga (2019) estudou o jogo sob o olhar histórico, em suas definições de jogos, defende o pensamento de que o lúdico não é inato, mas sim, uma característica da qual se aprende, se adquire conhecimento, sua importância para o desenvolvimento em diversos modos de fazer humano, portanto, como fenômeno cultural, isto se refere a algo que contribui para a formação da identidade de indivíduos, em determinado contexto social.

Enquanto Caillois (1990) assume o jogo sob a perspectiva sociológica, elaborou uma classificação partindo do pressuposto de que o fenômeno só pode ser compreendido sob análise interrelacional dos sujeitos e da sociedade da qual integram.

Por seguinte, o jogo carrega função lúdica e social. Segundo Leontiev (2017) a brincadeira não segue padrão de instintos, mas é caracterizada como uma atividade humana, os conteúdos das brincadeiras são constituídos a partir das percepções que a criança tem do mundo objetivo, isto é, a brincadeira é assumida como característica tipicamente humana a ser conduzida pela situação imaginária criada pela criança a partir do seu acesso no mundo material. Nas palavras de Leontiev (2017, p.120)

[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tenha dos mundos dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras, É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança, da dos animais.

De tal forma, como condição humana a brincadeira se aprende na interação com seus pares, na convivência entre humanos se humanizando, partir da interação com o outro constitui-se o eu individual.

Ressalta-se as relações entre desenvolvimento e brincadeiras, a brincadeira permite atingir o cognitivo utilizando conceitos a partir da ação vivida, a brincadeira deve ser percebida como uma prática imaginária de desejos não realizáveis. A imaginação tem origem na ação assim como as demais funções superiores. A

brincadeira permite usar a imaginação e pensar diferentes formas de usar brinquedos e objetos, (Vigotski, 2021).

Vigotski (2021) e Brougère (1998) compreendem o lúdico como resultante de relações interindividuais capaz de permitir a aprendizagem cultural, desta forma entendem como elementos da cultura que está inserido.

Segundo Brougère (1998, p.20) “o *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês” isso significa que as distintas culturas estabelecem, decidem e constroem seu próprio sentido de jogo, assim compreende que as sociedades são constituídas por culturas, essas, por sua vez dispõe de representações, símbolos, significados e entre outras expressões no espaço social, (Brougère,1997), portanto, cada cultura tem um posicionamento sobre o que lúdico.

Em Brougère (1998) encontramos o brinquedo a partir de suas funções de representações simbólicas, que refletem valores sociais, estereótipos, crenças, culturas por esta comunicadas tendo a sua função de permitir acesso a esse conjunto de representações e simbologias construídas socialmente.

É através da brincadeira que os significados conferidos ao brinquedo se tornam manipuláveis. “A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico” (Brougère, 2010, p.82). O autor salienta que a brincadeira não surge naturalmente, mas, implica uma aprendizagem social.

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (Brougère, 2006, p.98).

Nessa perspectiva a brincadeira é afirmada enquanto um processo em que as crianças aprendem através das interações sociais e culturais e não nasce sabendo como fazer. A brincadeira é influenciada imediatamente pelo meio em que a criança vive, nos distintos meios as crianças aprendem a brincar com aqueles ao seu redor,

em aprendizado social que só pode ser aprendido por meio da interação com seus pares.

De acordo com Brougère (1998, p.21) o que distingue “o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca” com isso, evidencia-se a visibilidade para o processo de significação e interpretação das atividades humanas, que define o que é ou não lúdico, isso ocorre a partir de uma estrutura preexistente, a cultura lúdica existe a partir de uma cultura mais ampla, e compreende aspectos que tornam o jogo praticável.

A cultura lúdica, portanto, é o resultado da participação do sujeito social, nas palavras de Brougère (1998, p.26):

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de toda a sua experiência lúdica acumulada [...] essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior dos objetos do de jogo.

Desta forma, evidencia-se que a cultura lúdica é constituída a partir das interações sociais, da aproximação com os jogos, brinquedos, brincadeiras e com os outros participantes das atividades lúdicas. Essas experiências possibilitam o aperfeiçoamento do papel do jogo e conseqüentemente as habilidades e saberes das crianças. No entanto, o desenvolvimento do sujeito não se configura elemento gerador da cultura lúdica, sendo assim, a cultura lúdica é resultado específico de interações sociais.

Kishimoto (1993), destaca que os filósofos Tomás de Aquino (1225-1274) e Schiller (1759-1805) percebem o jogo enquanto meio de inserção na convivência social. Desta forma, o jogo lúdico intervém nas capacidades indispensáveis para a interação social.

Exemplificando, Kishimoto (2011), afirma que as sociedades a partir de seus contextos constroem concepções de jogo, desta maneira, o jogo refletirá os modos de vida, costumes e valores de cada sociedade. Isso implica diferentes formas de jogos e simultaneamente várias formas de jogar e conviver em sociedade, assim, revelando a diversidade cultural.

As crianças enquanto sujeitos históricos compreendidos em meio às diversidades culturais e suas contradições históricas das quais pertencem

constroem suas culturas infantis (Kramer, 2007). Essa construção é guiada pelo seu modo de ver o mundo por meio das relações sociais estabelecidas.

A brincadeira enquanto fenômeno da cultura é composta por práticas, conhecimentos e objetos que são criados e mantidos pelas pessoas ao longo do tempo. Ela também é fundamental na formação das culturas infantis, que são formas próprias das crianças se relacionarem e entenderem o mundo. Nas palavras de Borba (2006, p.39):

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Em todas as culturas as brincadeiras de algum modo existem e as crianças recebem e aprendem por meio de suas culturas, mas, de forma dinâmica, constante e simultânea são produzidas pela cultura bem como são produtoras dessa mesma cultura (Kramer, 2007)

Assim, nesse movimento interacional desenvolve suas habilidades e potencialidades a partir do que aprendem com sua cultura, nesse sentido Barros (2022, p.117) em seu estudo intitulado *O brincar das crianças Sateré-mawé* afirma “[...] podemos dizer que o brincar possibilita que a criança expresse seus gestos, comunicando o que aprendeu, desenvolvendo suas capacidades motoras, afetivas e sociais, [...]”, portanto, as crianças enquanto interagem com outras crianças constroem seu próprio jeito de ser criança na cultura que se insere, isto é, nessa dinâmica a cultura propõe elementos para a formação da identidade cultural.

É válido ressaltar, que o primeiro meio de interações que a criança conhece é o meio familiar, como cita Kishimoto, (2002, p. 139) “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar”. Essa colocação da autora vem ao encontro do que afirma Altman (2010,) “[...] no começo, a criança é seu próprio brinquedo, sua mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira”, de modo geral, a primeira interação de uma criança inicia no seio de sua família, fazendo-se sua referência de saberes, costumes,

crenças, memórias mantidas ao longo da história de sua família, pode-se pensar as brincadeiras tradicionais que são ensinadas de geração em geração.

Barros (2022) evidencia que por meio do brincar na infância, a criança apreende a sua cultura.

O direito à infância é fundamental para que elas se apropriem de diferentes habilidades sociais e, através das brincadeiras, possam aprender a usar determinadas estratégias para memorizar, expressar-se e imaginar em sua cultura. Utilizando instrumentos culturais para dominar seu ambiente. (Barros 2022, p.63)

Pino (2005) apoiado na teoria Histórico cultural de Vigotski, explica que é preciso nascer além do biológico, nascer culturalmente para que as funções culturais podem situar-se no humano, através da cultura da qual se pertence. simultaneamente adverte que esse duplo nascer, conquanto possuam ordens e dimensões distintas, são interdependentes e constituem a história humana.

## **1.2. A criança, a infância e o lúdico**

É notório na atualidade que as brincadeiras têm visibilidade social e são consideradas a maior ocupação da criança em toda sua infância. Entretanto, a importância de estudar a história da infância é considerado um fato recente atribuído à modernidade.

Para Cohn (2005, p.21) “a infância é um modo particular de pensar a criança e não universal”. A partir dessa afirmação, pode-se entender que a infância em cada espaço, tempo e contextos pode existir por meio de diversas maneiras de sentir e pensar sobre a criança.

De acordo com Kramer (1982), na história da humanidade essa percepção de criança e infância não foi sempre da maneira que se conhece na atualidade. Nas palavras de Kramer (1982 p.18):

A ideia de infância não existiu sempre da mesma forma. Ao contrário, ela apareceu com a sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção do papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exerce o papel produtivo, assim que ultrapassava o período da alta mortalidade. Na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação Futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Nesse sentido, Ariès (1981), aponta que o “sentimento de infância” perpassa por concepções e representações da sociedade, desta maneira para atingir a atual percepção sobre infância foi necessário olhar as representações das concepções construídas ao longo da história da humanidade, conforme Ariès (1981, p.14) “a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”, sem a percepção de características próprias dessa fase da vida:

[...] Durante a idade média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia divisão territorial de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida. (Ariès, 1973, p. 279)

A partir do que considera o autor, evidencia-se, que nesse período não havia a ideia de infância como se conhece hoje, assim como não havia uma separação de espaços dedicados a criança, o tratamento social não tinha uma abordagem específica para essa idade, de tal modo, as crianças eram tratadas como adultos pequenos sem nenhuma particularidade, assim permanecendo até o final do século XVIII.

Como já mencionado, na Idade Média, não havia o sentimento de infância, porém isso não implica desprezo ou abandono generalizado das crianças, mas, trata-se especificamente do sentimento de infância no que se refere à consciência de que as crianças são diferentes dos adultos, que naquela época essa consciência não existia. Portanto, a infância era vista como a fase em que a criança ainda precisa de cuidados, mas, logo que as crianças eram capazes de viver sem a presença constante de cuidados, elas já eram consideradas parte da sociedade adulta.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 2014, p. 341).

De acordo, com o autor sem as diferenças de fases entre jovens e adultos, a infância sucede de um conjunto de ideias e regras que são comuns a todos que formam a estrutura social, concebendo formas de pensar e agir influenciado pelas vivências, saberes familiares e sociais dos sujeitos.

Conforme explica Sarmiento e Pinto (1997), a construção social diz respeito a um conjunto de ideias e regras que foram criadas pela sociedade para ensinar quais comportamos seus integrantes devem ter, através de ensinamentos e regras, aparatos para a adaptação dos indivíduos e o controle para estabelecer como categoria social adequado a seus modos.

Sobre esse aspecto da época, Ariès (2014, p. 141) afirma: “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”. No final do século XVI, a infância ganha trajes característicos, entretanto, esses trajes eram destinados a quem tivesse poder aquisitivo de compra, explicitando sua função representativa de identificar as crianças da nobreza, evidenciando, assim, sua classe social.

De acordo, com Ariès (1989) rompe-se também as ausências de delimitação das idades das fases da vida, registros de nascimento e definição de sobrenome a fim de identificá-los, isso, a partir de um estado moderno e influencia religiosa Com interesse de controle social, como afirmam Sarmiento e Pinto (1997). Acerca desses aspectos Ariès (1989, p. 57) diz:

A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios.

Posto isso, evidencia que lentamente, a história familiar ganha registros com datas em fotografias, objetos e outros itens que marcavam momentos considerados importantes para a família, formando registros com caráter representativo da história familiar primordialmente nas famílias com maiores instruções.

[...] as pessoas sentiam necessidade de dar à vida familiar uma história, datando-a. Essa curiosa preocupação em datar não aparecia apenas nos

retratos, mas também nos objetos e na mobília. No século XVII, generalizou-se o hábito de gravar ou pintar uma data nas camas, nos cofres, baús, armários, nas colheres ou nos copos de cerimônia. A data correspondia a um momento solene da história familiar (Ariès, 2014, p. 57).

Com o passar dos séculos foram surgindo novas necessidades de mudanças por conta dos fatos sociais “[...] a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas [...]. A escola substitui a aprendizagem como meio de educação.” Ariès (1989, p.12), a criança passa por um distanciamento dos adultos por conta do processo de escolarização.

Nesse processo, as crianças deixam o anonimato e ganham notoriedade nas famílias, à vista disso, a forma de organização familiar passa a ser “em torno da criança”, vale ressaltar que inicialmente a escola estava estreitamente ligada as condições financeiras, logo, essa condição remete-se a um grupo específico da sociedade.

Barros (2022) destaca a visão que se tinha da criança no século XVIII marcado pelo início da industrialização:

criança era vista, a criança era entendida como ser incompleto, Que necessitava urgentemente de passar da menoridade da sua infância para uma outra característica da vida adulta a maioridade, impregnada da razão no mundo, influenciado por numerosas descobertas científicas no processo inicial da era da industrialização. (Barros, 2022, p.62)

Corroborando, Kramer (2007) nos alerta que na modernidade surge a ideia de infância quando a sociedade em mais um processo de mudança econômica com a redução aos índices de mortalidade a partir dos avanços da ciência. Nas classes média e na burguesia surge a ideia de que a criança deve ser educada com carinho, contudo, simultaneamente a isso, existiam infâncias que trabalhavam em condições sub humanas no início da revolução industrial. Esse duplo modo de viver a infância coexiste no Brasil e em outros países, em que as populações infantis não desfrutam do direito ao “ócio, de brincar, de não trabalhar.” (Kramer, 2007, p.3)

As infâncias perpassam o tempo histórico e suas contradições, as crianças são sujeitos sociais de direito, mas para alcançá-lo passou por um longo processo de construção social marcado por intensas escravidão, opressão, preconceitos e negligências, entre outras circunstâncias enraizadas nas estruturas da nação brasileira.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 365) a infância historicamente foi “construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”, portanto, a construção das concepções de infância não se mantém estática, pelo contrário, é um processo que está em movimento, em constante construção, como salienta Sarmiento (2005, p. 366):

Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos.

Esse processo enquanto inacabado é dinâmico, sempre recebe influências quando as pessoas se relacionam, ainda envolve economia, política, e suas influências na vida da população, os modos de vida das crianças e adultos. Nesse processo as crianças são ativas, como pontua Corsaro (2011, p. 16) “as crianças são agentes sociais ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”.

Há que se pensar ainda que a criança em seu potencial expressivo tem seus interesses próprios, particulares de sua infância que ao interagirem com outras crianças esses interesses são construídos e reconstruídos, desse modo, evidencia-se que as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31).

Sarmiento (2005) afirma que a condição social é um aspecto fundamental, porque vai atuar sobre a vida e o desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, é importante estudar a infância não apenas considerando-a em seu desenvolvimento biológico, mas, importa interpretar em suas condições de vida de existência e representações construídas historicamente.

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de

expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (Sarmiento, 2005, p. 370).

Corroborando com a ideia que defende o autor, a forma como as crianças vivem é um fator importante para entender as diferenças entre elas. Cada criança é diferente e muda conforme cresce, sendo também parte da sociedade, que as divide em grupos, como classe social, etnia, raça, género e região em que vivem. Estes fatores influenciam profundamente as crianças, e participam da formação de suas identidades, isso sugere que as diversidades precisam ser vistas e respeitadas pela sociedade.

A importância dos direitos das crianças é vista como um indicador para entender como a cidadania e o bem-estar das crianças estão progredindo. Isso significa que o foco das pesquisas é entender como a infância é afetada por questões políticas, sociais e culturais, como a dominação, o patriarcado e a pobreza. Também é importante entender como as crianças interagem com a cidade e com as políticas urbanas. Além disso, a abordagem de temas que envolvem as infâncias.

A evocação dos direitos da criança aparece no interior do paradigma crítico não como o referente final de uma infância liberta da opressão paternalista, mas como um indicador, continuamente atualizado e sob vigilância teórica e empírica, das condições de progresso da cidadania e bem-estar social plenos. Mas essa evocação coloca claramente a pesquisa crítica em estudos da criança no cerne das implicações políticas e sociais do conhecimento produzido sobre e com as crianças. Desta forma, os temas privilegiados são a dominação política, social e cultural da infância, além da patriarcal e de género, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais, as relações das crianças com as cidades, o urbanismo e as políticas urbanas, a pobreza infantil, o trabalho infantil e, de forma genérica, as condições de exercício da cidadania infantil (Sarmiento, 2015, p. 37).

O direito da criança evoca a reflexão sobre sua proteção integral e participação social como sujeito de direito, as relações das crianças com a sociedade e como a sociedade é composta por contradições, se expressam em relação as necessidades manifestadas nos direitos da criança.

Sarmiento (2015) avalia que os direitos da criança não garantem que as crianças vivam livres de situações opressoras e dificuldades, no entanto, os direitos

das crianças tem grande relevância para respaldar legalmente suas garantias e conservar o bem-estar social de suas infâncias diversas.

Pode-se dizer que os direitos da criança começam a ganhar força a partir do final do século XX, quando a nova Constituição Federal de 1988 encorpa em seus textos artigos que dispõem de direitos da criança, desencadeando um novo caminho para se pensar as infâncias brasileiras, pode-se afirmar que essa construção é recente, mas, que tem colaborado para a mudança de concepções sobre infância ainda que em passos lentos.

Incontestavelmente muitas foram as conquistas legais sobre os direitos da criança no âmbito nacional e internacional, porém, sabe-se que esses direitos tantas vezes não são respeitados no dia a dia de inúmeras crianças desta sociedade brasileira, e a escola tem papel essencial e multifacetado no avanço no cumprimento dos direitos da criança e isso exige esforços de todos escola, família e sociedade.

Na contemporaneidade, a ideia de infância é concebida de forma abrangente por contar com o apoio de várias áreas das ciências que estudam as especificidades da infância e considera a ação dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento motor, cognitivo e social e em constante alteração marcadas pelas práticas sociais e culturais que contribuem para a formação da identidade do ser criança.

Para Sarmiento (2015, p. 31): “os estudos da criança encontram-se em pleno processo de constituição e institucionalização, no mundo inteiro.” Com base nisso, a pesquisa sobre a infância e a criança segue acompanhada de grandes esforços em diversas áreas como a psicologia, a psicanálise, a história e a sociologia a fim de melhor compreender o que a constitui. De forma específica, nos estudos sobre a história social da criança evidencia-se que a percepção sobre a infância é influenciada pela dinâmica da sociedade, logo, as crianças têm diferentes papéis e são tratadas de maneiras diferentes, dependendo de como a sociedade está organizada. (Kramer,2011).

Para Kishimoto (2011, p.24) “hoje, a imagem da infância é enriquecida também com o auxílio de percepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”. Posto isso, a imagem de infância que se concebe na atualidade se diferencia de outros tempos ao considerar os vários aspectos que impactam diretamente na formação e desenvolvimento do ser, sobretudo, o enfoque

dos estudos científicos que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento.

Inúmeras diferenças podem ser verificadas entre as infâncias do passado e de hoje, porém, existe algo em comum entre elas, sendo o brincar a maior característica em comum entre as infâncias, mas, ao comparar crianças e adultos no ato de brincar é possível ainda perceber uma grande diferença entre eles, as crianças brincam muito e levam isso a sério, sem fazer distinção entre o tempo de brincar e o tempo de fazer coisas sérias como fazem os adultos, assim encontramos nas palavras de Sarmiento (2003, p. 12):

Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, continua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério

Nessa linha, o brincar é significativo para elas, a brincadeira é um momento fundamental no desenvolvimento, por ser vivida de forma genuína pela criança. Isso mostra que apesar de serem influenciadas pelos adultos, suas ações têm características próprias da infância (Corsaro, 2011).

Vale ressaltar que, o cerne do século XXI contempla significativas mudanças sem precedentes na história, que influi um novo cenário social instituindo novas maneiras de brincar, de ser criança e viver as infâncias. Sabe-se ainda que, o cenário atual dispõe de uma indústria direcionada para lazer e entretenimento tanto infantil quanto adulto, que tem forte impacto na economia nacional, de tal modo que esse seguimento dispõe de uma infinidade de oferta nesse sentido pensada para a criança.

Diante disso, não só o tempo de brincar das crianças foi modificado, assim como o locais de brincar mais voltados para os ambientes domésticos, os brinquedos e brincadeiras tradicionais trocados pelos aparelhos eletrônicos no quais os jogos ou redes sociais com tendência a interação individual com aparelho e/ou on-line entre os usuários.

Por seguinte é preciso considerar que o desenvolvimento integral da criança requer um conjunto de aspectos que o norteia, a criança precisa ter as suas necessidades intelectuais, sociais e afetivas atendidas.

Para compreender o que é ser criança hoje, é preciso olhar as realidades sociais que permeiam a sociedade, para assim entender que as crianças não têm condições iguais, que o trabalho infantil existe e a violência contra a criança permanece presente na realidade mundial, segundo o que aponta a UNICEF<sup>1</sup> diante de tantas violações “Crianças e adolescentes vivem num mundo cada vez mais hostil aos seus direitos”

Crianças que não têm seus direitos de estudar e brincar exercidos de fato devido a fatores relacionados às condições socioeconômicas em que se encontram, por isso o estudo das infâncias e as políticas públicas constituem-se indispensáveis para o avanço dos direitos das crianças inseridas nestas circunstâncias.

Frente a essa realidade não se pode idealizar a infância como a fase perfeita da vida, tendo em mente que cada infância enfrenta realidades concretas distintas, na quais muitas estão inseridas em espaços conflituosos de violência, fome, trabalho infantil, de falta de infraestrutura básica para sobreviver, UNICEF<sup>2</sup> publicou em 2018 um estudo intitulado *Pobreza na infância e adolescência*, no qual destacamos de modo geral o panorama das privações que se dão em: educação, informação, moradia, saneamento, água, e trabalho infantil, demonstrando que 61% das crianças e adolescente brasileiros convivem com privações, sendo que desses 61%, 11,2% tem privação monetárias e 49,7% tem privações múltiplas. Segundo Ribeiro *et al.*, 2021)

No Brasil, 6 em cada 10 crianças e adolescentes são alocados nas categorias de pobreza. Em outras palavras, 18 milhões de crianças e adolescentes vivem em domicílios com renda per capita insuficiente para adquirir cesta básica. (Ribeiro *et al.*, 2021)

Diante disso, A criança inserida em um contexto em que seus direitos sociais são negados está lançada a margem da sociedade e sem interferência de políticas públicas suas possibilidades de uma vida minimamente digna tende a diminuir ainda mais

Na legislação brasileira entre os direitos da criança consta o brincar o lazer, Ribeiro e *et al.*, (2021) analisam quais atividades as crianças fazem como lazer, e apresentam como resultado desta pesquisa que as crianças brasileiras tem a

---

<sup>1</sup> [“Crianças e adolescentes vivem num mundo cada vez mais hostil aos seus direitos” \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/pt-br/criancas-adolescentes-vivem-num-mundo-cada-vez-mais-hostil-aos-seus-direitos) publicado em 20 de novembro de 2023

<sup>2</sup> [UNICEF: Pobreza na Infância e na Adolescência](https://www.unicef.org/pt-br/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia) publicado em agosto de 2018

obrigação escolar e afazeres domésticos durante a semana e referente ao que fazem como lazer o maior percentual está voltado para o “físico-esportivo” desempenhado aos finais de semana, quanto aos impedimentos foram registrados o fator “recursos financeiros e de tempo”, Ribeiro e *et al*, (2021, p.80)

Embora a infância seja vista como o tempo privilegiado para as brincadeiras, esse estudo revela que nem todas as crianças dispõem desse tempo livre como é divulgado pela visão adultocêntrica, enquanto enfrentam dificuldades com a escassez de recursos financeiros em uma sociedade desigual que comercializou o lazer. Os autores ressaltam ainda a necessária perseverança nos estudos com foco em relacionar “criança, adultos e os tempos/espços da cidade”, Ribeiro e *et al*, (2021, p.82).

Atualmente, ainda podemos observar que as questões da infância não são percebidas devida a visão adultocêntrica que prevalece na sociedade, essa visão é instigada principalmente pela mídia que apresenta o ECA como instrumento de impunidade para adolescentes, o que conseqüentemente desvirtua o seu real objetivo, deste modo, o caráter do ECA estar em negar a ideia de crianças e adolescentes como objetos de tutela, e enfatizá-los como sujeitos de direitos.

Ao passo que esta sociedade se encontra em um lento processo de construção de uma visão mais ampla e humana, incumbida de combater práticas que impossibilitam o desenvolvimento integral da criança e que ainda impedem a concretização dos direitos da criança, junto o desafio de superar a mentalidade de responsabilização indevida sobre a criança, que acarreta prejuízo ao seu desenvolvimento.

### **1.3. O lúdico nas dimensões do desenvolvimento infantil**

A construção da criança enquanto ser humano depende do outro, tanto por via biológica, como depende para incorporação das crenças, normas e comportamentos peculiares da cultura, (Pino, 2005). Contudo, essa dependência não significa passividade, ressalta-se que o ativo envolvimento do sujeito é fundamental nesse processo de internalização da cultura.

Conforme Vigotski (2021) o humano apesar da composição biológica, seu desenvolvimento não se restringe a ela, já que, não é o suficiente para que se

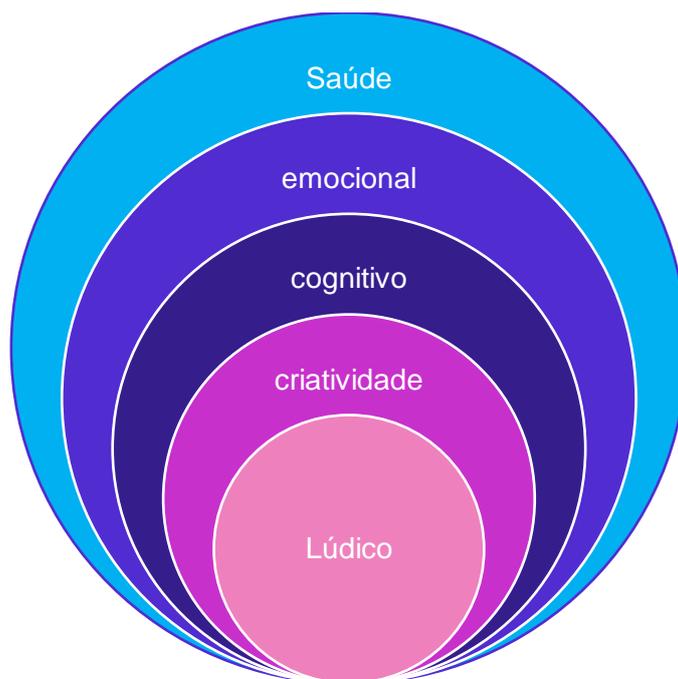
desenvolva, logo, precisa de uma natureza social, dessa forma depende do meio social, que interferem nas apropriações e desenvolvimento que se estabelecem a partir das condições de vida, ou seja, a criança nasce em mundo natural com uma cultura mantida pelas gerações anteriores, conseqüentemente a criança vai sendo moldada por essa cultura a qual está inserida, aprendendo seu hábitos, costumes e tradições e o brincar ali situado.

Seguindo essa lógica, a brincadeira está relacionada ao desenvolvimento da criança, visto que na brincadeira a criança não se limita e rompe com os espaços físicos, cria e recria livremente, por oferecer ampla estrutura diante da necessidade de mudança da consciência, motivando e possibilitando novas ações e interações com o meio (Vigotski, 2022).

Ao abordamos as contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil, é possível constatar uma série de benefícios, tais como o estímulo a sensibilidade visual, auditiva, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem, imaginação e a criatividade, a cognição, bem como o fluir do comportamento infantil, contudo, para isso é preciso consentir que as crianças brinquem e experimentem o mundo pelas brincadeiras e jogos que permitem à criança explorar novas possibilidades.

Vejamos a seguir algumas dimensões do desenvolvimento que o lúdico afeta:

Tabela 2: O lúdico nas dimensões do desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa bibliográfica.

O lúdico permeia o desenvolvimento infantil.

- O brincar é um ato criativo;
- O brincar constrói conhecimentos;
- O brincar fornece equilíbrio emocional;
- O brincar promove saúde.

### **Dimensão da criatividade**

A criatividade é essencial para a sobrevivência e para o desenvolvimento pessoal do homem, isto é o que o diferencia dos outros seres, sendo o único que nasce com a predisposição ao ato criativo, isto é, uma capacidade humana, e cada um a possuirá de forma única.

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos dos homens, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2018, p. 16).

Diante disso, é possível identificar a criatividade como base para a liberdade, para a formação estética, poética, senso crítico e para a transformação e resoluções de problemas e a brincadeira oferece estrutura para a criação.

Assim, a brincadeira ao mesmo tempo que se aprofunda na realidade também rompe com essa mesma realidade em um movimento dialético, em constantes modificações das regras que se ajustam com as necessidades de quem brinca, além do que ultrapassam espaço e tempo, em movimentos contínuos entre o imaginário e o real.

Desta forma, o desenvolvimento acontece a partir da ação anterior da criança no seu contexto, tendo em mente que ao modificar seu contexto sua ação também é modificada. O desenvolvimento, tem a importância de fornecer mudanças sobre como a criança se posiciona em relação aos objetos (Vigotski, 2021).

Conforme afirma Vigotski (2021, p.214) “a essência da brincadeira é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados” na brincadeira a criança tem inúmeras possibilidades de ser, agir e interagir. Além disso, o autor cita que apesar da presença de afetos generalizados a criança, mesmo sem entender os motivos pelos quais brinca ainda assim ela faz de maneira consciente, exatamente isso que diferencia a brincadeira de outras atividades.

Portanto, a brincadeira é fonte de imaginação como observa Vigotski (2021, p.235) “Na brincadeira a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano [...]”. Analisando o que cita o autor, na brincadeira a criança excede a sua idade e age de forma mais avançada, assume papéis e se comporta além do seu real comportamento.

A brincadeira é fonte de criação, exploração e superação, as possibilidades ultrapassam o real, conseqüentemente, a criança que mais brinca mais desenvolve as capacidades de criar e vivenciar os momentos, segundo Winnicott (2017, p. 163). “A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivencia”.

A dedicação com a qual a criança brincar como se fosse o trabalho dela é o que torna o momento da brincadeira único, por mais que já tenha brincado daquela brincadeira ou jogo diversas vezes, o que ela vivencia é sempre novo, é descoberta, por que o faz de forma criativa.

O brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de desenvolvimento criativo e pessoal. [...] O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve. (Smith, 2006, p. 29).

As crianças que suas famílias não dispõem de recurso financeiros para comprar brinquedos industrializados usam sua capacidade criadora e criam os seus próprios brinquedos, contudo, a brincadeira começa imediatamente na construção desse brinquedo, ou seja, a construção já é o brincar e não somente quando o brinquedo estiver pronto. Isso significa que o fazer, o construir, o montar e conectar compõe a essência da cultura infantil.

### **Dimensão cognitiva**

O brincar é feito por representação que carregam significados específicos das culturas e envolvem as crianças que brincam, a partir dessa interação podem crescer com maior tendência a criatividade e tolerância por ter vivenciado experiências que só o brincar possibilita ao ser, que simultaneamente brinca e aprende na sua incansável busca em descobrir sobre o mundo ao seu redor.

Tendo isso em mente, é por meio do lúdico, nas brincadeiras, nos brinquedos e nos jogos que as crianças se relacionam, interagem, e assim, adquirem experiências lúdicas e isso ajuda a despertar a curiosidade, implicando ainda na aprendizagem, e no desenvolvimento, sobre esse assunto Vigotski (2014, p.115). afirma:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2014, p.115)., 2014, p.115).

A partir do entendimento do autor, o desenvolvimento humano e a aprendizagem não acontecem de forma independente, pelo contrário são interligados e interdepende, visto que por meio da aprendizagem é que muitos processos são ativados que não são formados naturalmente, mas somente através

de uma natureza social que conduz a inteligência deste modo o aprendizado permite o processo de desenvolvimento (Vigotski, 2014).

Para o autor os níveis de desenvolvimento são o real e o eminente, assim, parte do que a criança realiza sem ajuda, mas que através de vivências de novas aprendizagens a criança pode alcançar outro nível de desenvolvimento quando faz algo com ajuda de pessoas mais experientes, evidenciando sua capacidade fazer de forma independente no futuro, sugerindo uma zona de desenvolvimento eminente Conforme Vigotski (2021, 235)

Desta forma, a brincadeira uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse a uma altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências de desenvolvimento, de forma condensada, nela, a criança parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum. (Vigotski, 2021, p.235)

Esta comparação com a lente de aumento diz muito sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, a brincadeira assemelha-se a criar uma atmosfera de possibilidades que a criança não vê nas outras atividades do cotidiano, colocando a imaginação em ação, ao criar e recriar situações. Por isso a brincadeira liberta a criança das convenções sociais deterministas, porque brincando a criança é livre para ser ela mesma, e agir da forma expressiva.

Vigotski (2021) ressalta ainda que a brincadeira é geradora de desenvolvimento, possibilita a criança agir além do real com suporte do imaginário e elaborar ações na brincadeira, desta forma a brincadeira carrega intenções, nas palavras de Vigotski (2021, p.236) “é incorreto imaginar que a brincadeira seja uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo.” Ou seja, na brincadeira a criança tem seus próprios objetivos.

Nesse sentido, o que conduz a brincadeira é a intencionalidade a ela vinculada. De acordo com o que cita Pereira (2009, p.16):

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando.

Portanto, por meio dos sentidos atribuídos a brincadeira a criança explora, investiga, ainda completa Pereira (2009, p.19). “A criança, quando brinca, está em estado de busca, e brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar; é uma metáfora da criação”. Esses atributos enriquecem o ato de brincar e o torna dinâmico alimentando a curiosidade infantil, sempre procurando coisas novas por meio do olhar atento ao desconhecido, e quando brincam elas podem perguntar, inventar, descobrir e escolher, é como se fosse e é seu ofício numa brincadeira de criação.

Por seguinte, Kishimoto (2011) enfatiza que por intermédio das brincadeiras as crianças assumem personagens diferentes da vida cotidiana, possibilitando aprendizagem, a brincadeira é, portanto, importante para todas as áreas do conhecimento. Além disso, a autora salienta ainda as funções atribuídas ao brinquedo de ser lúdico ou educativo: “o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”, enquanto ao caráter educativo afirma o papel do professor no desenvolvimento da educação lúdica.

[...]. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando situações de aprendizagem. (Kishimoto, 2011, p.41)

O jogo usado como recurso de ensino/aprendizagem assume uma função educativa, precisando manter as características do jogo e não tornar esse momento obrigatório ou impositor, fazendo perder o sentido lúdico do jogo, por isso, é importante cultivar a autonomia de escolha da criança nas atividades lúdicas, a fim de qualificar a construção democrática do conhecimento.

A utilização de jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos. Externos e a influência de parceiros. Bem como a sistematização dos conceitos em outras situações de não jogo. (Kishimoto, 2011, p.43)

Desta forma, as atividades lúdicas requerem planejamento dos professores e apoio da equipe pedagógica na busca de ofertar possibilidades de aprendizagens.

Levando em conta que o jogo lúdico incorporado enquanto proposta educacional na sala de aula desempenha um aspecto significativo na descoberta de conhecimentos, tendo contribuição no desenvolvimento da linguagem, pensamentos, ações e socialização. Como salienta Kishimoto (2008, p. 148).

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas, as oportunidades que tem de brincar com a linguagem e o pensamento.

Na brincadeira a criança não visualiza objetivos de aprender conteúdos, o brincar tem valor em si mesmo, ou seja, para a criança o ato de brincar não outro objetivo ao ser ele mesmo, o objeto pedagógico vem do professor, ele é quem planeja as atividades intencionando o desenvolvimento de habilidades, por isso é importante estar atento em como as crianças se comportam nas atividades propostas.

Conforme Pereira (2009), brincadeiras e jogos têm sua própria linguagem e estão presentes em todas as fases da vida, portanto, são experiências relevantes e marcantes que nos acompanham desde a infância e se estendem ao longo da vida adulta.

Sobre esse assunto, Kramer (2007) ressalta que a brincadeira é muito significativa na infância, mas não se restringe a ela, porque perpassa a história de vida por ser essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser. Nesse sentido “O brincar, [...] É vital para a aprendizagem das crianças e, portanto, vital na escola” (Smith, 2006, p. 29). Nessa direção, Freire (1994, p. 13) é enfático ao citar: “uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, uma das cegueiras do sistema escolar”, assim, evidenciando o valor da vivência da cultura infantil ao longo do processo educativo.

### **Dimensão emocional:**

A dimensão das emoções diz respeito como resolver as questões que envolvem o desenvolvimento de autoestima, empatia, resiliência e redução do

estresse e bem estar mental. Para Vigotski (2014, p. 31) “O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções”.

É importante pensar a respeito das questões emocionais pois elas regem a vida, por isso ensinar como resolver questões no campo dos afetos, como lidar com as manifestações das emoções contribuem no processo de aprendizagem, conforme Camargo (2004, p. 16). “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem”, portanto, é importante para o equilíbrio emocional da criança evitando prejuízos nesse processo.

As emoções são constituídas nas atividades dos sujeitos, nos acontecimentos atribuem-se emoções, bem como o fator ambiente, constituindo o modo como se relacionam, isso envolve sua personalidade e o ambiente.

A emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamados. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217).

As autoras citadas entendem as emoções apoiadas na teoria histórico cultural de Vigotski, por isso, entendem as emoções a partir das práticas sociais, ou seja, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos.

O lúdico oferece a possibilidade de equilíbrio das emoções, por meio dos jogos com regras, a título de ilustração, podem oportunizar a convivência e respeito às regras, ao mesmo tempo que nas atividades coletivas aprendem o controle dos impulsos, estratégias de ação e participam da socialização.

### **Dimensão da saúde:**

Com toda a expansão da ciência a saúde também se destaca por tantos fatos sociais principalmente após a pandemia do COVID-19 que ampliou o olhar da população sobre os assuntos de saúde e agora mais que nunca sobre a saúde

mental, certamente ainda se tem muitas barreiras a serem rompidas sobre o assunto, contudo esse período impactou a perspectiva da saúde mental.

O lúdico por sua vez foi impactado no período de isolamento afetando a vivências das crianças principalmente a convivência social, isso nos revela o quanto os momentos com socialização influem na vida e saúde humana, sobre os aspectos do lúdico assim permiti-nos refletir Santos (2010, p.12):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Entre outros aspectos do lúdico, destaca-se sua atuação na saúde, ressaltado por Winnicott (2020, p.52) “[...] *é a brincadeira que é universal* e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...]”, portanto, evidencia-se que o movimento tanto interno quanto externo gerado por intermédio do lúdico supre muitos quesitos para o desenvolvimento e a manutenção da saúde.

Brincar na infância é a experiência que abriga a experimentação da construção das bases de importantes identificações do indivíduo, nos mais variados aspectos subjetivos e nos diversos papéis sociais que a criança toma contato e explora. Brincar na infância expressa em sua amplitude de possibilidades, o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos biológico, psicológico e sociocultural. Brincar é pessoal, é social, é cultural [...] (Sakamoto,2008, p.268)

A sociedade atual tem muitos problemas que precisam ser pensados e repensados, sendo importante refletir entre outras questões, a qualidade de vida e bem estar da criança. Conforme Sakamoto (2008, p.277) “A valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano”. Uma vez que, pensar a saúde da criança pode ser compreendido como a base para uma sociedade mais humanizada, mais saudável e com mais oportunidade criativa que valoriza o brincar como fundamento para o desenvolvimento humano.

*Brincar é animar*

*O brincar contagia e tira a fadiga  
é o remédio mais eficaz.  
faz pensar e planejar,  
cantar e dançar,  
encenar e realizar,  
correr e saltar, viver,  
reviver e recomeçar  
tudo isso se faz no brincar.*

Lima (2024)

## **2. O LÚDICO E O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS.**

No final do sec. XX o brincar ganhou reconhecimento como direito nos textos legais (Lei n. 8.069,1990). Através desse fato relativamente recente o lúdico passa e incorporar a fundamentação legal dos direitos da criança na sociedade.

Brincar é um direito da criança, e este direito é em declarações, convenções e leis, como nos mostram a Convenção sobre os Direitos da Criança 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Todos são conquistas importantes que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos. Santos (2007, p.11)

De acordo, com o Ministério da Educação (BRASIL/MEC,2010) o brincar é um direito da criança, e tem relevante papel no desenvolvimento das relações da criança com o mundo que a cerca, logo, por meio do brincar a criança se expressa e interage diante das situações da vida. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tópico que aborda sobre brincadeiras e jogos diz que:

explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço. Caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como a apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais (2017, p. 214).

Atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças em diferentes fases da escola, por isso, é necessário que os jogos e brincadeiras sejam escolhidos com atenção e intencionalidade partindo do entendimento e classificação dos jogos e brincadeiras, portanto, ressalta-se a incumbência do professor de conhecer a turma e perceber a necessidade de adaptação das atividades lúdicas de acordo com o desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao Ensino Fundamental a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial da União, instituiu o Ensino Fundamental com nove anos de duração, a partir desta lei torna-se compulsória a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. (BRASIL, 2006).

O Parecer CEB nº. 24/2004 aponta que essa mudança exige uma proposta adequada a essa faixa etária, como afirma:

[...] os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados.

As adaptações dos espaços físicos direcionadas às escolas assim como a necessidade de um projeto político específico de cada instituição escolar, de acordo como o Parecer CNE/CEB nº. 4/2008:

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político próprio para ser desenvolvido em cada escola. Essas recomendações estão explicitadas no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação (2009)

A partir disso, em 2007 pelo MEC foram publicadas orientações com o intuito de estabelecer princípios para a inserção da criança de seis anos, que defende a indissociabilidade das duas primeiras etapas da educação básica, intitulado de Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (BRASIL. 2007). O documento tem nove textos que discutem questões a serem consideradas, a seguir destacamos algumas delas.

O texto de Kramer (2007, In: Brasil, p.13) intitulado “Infância e sua singularidade” fala sobre como a escola tem a responsabilidade de cuidar e educar as crianças de forma adequada, considerando suas diferentes realidades.

Kramer (2007) antes de tudo afirma que a infância não é estática na história, a visão de infância não se conservou sempre da mesma forma em todas as sociedades e na conjuntura brasileira, constituída de desigualdades, é manifesto que historicamente há infâncias pobres e ricas, causando distintas visões sobre infância, em vista disso, as crianças exercem diferentes papéis conforme suas condições sociais .

Nesse contexto, se enquadram várias questões relacionadas a problemas familiares e sociais e que afetam as infâncias, como o trabalho infantil, a violência doméstica, as responsabilidades precoces impostas à criança, abusos, o consumismo exagerado e outros fatores que negam a infância.

Contudo, Kramer (2007, p.16) salienta que as crianças são detentoras de direitos, são cidadãs ao mesmo tempo que “produzem cultura, são produzidas pela cultura”. Essa visão da criança enquanto sujeito favorece compreendê-la bem como a ver o mundo a partir da sua perspectiva, porquanto a criança tem um jeito específico de ver o mundo, um jeito próprio curioso e crítico, posto que a cultura infantil se compõe de produção e criação.

Desta forma, as criança têm uma cultura própria da infância e precisam ser respeitadas como “produtoras, criadoras de cultura” Para isso, é importante entender o ambiente em que elas vivem e como isso influencia em seu desenvolvimento, ou seja, é preciso considerar ao mesmo tempo, a singularidade da criança e as circunstâncias sociais, econômicas e culturais que intervêm nessa condição do ser criança, essas questões requerem reflexões sobre as propostas curriculares, se essas propostas têm ofertado tempo e espaço para o brincar.

Na contemporaneidade a infância é percebida como uma fase marcada pela diversão e criatividade, onde as crianças brincam e aprendem coisas novas. Por isso, é importante que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam planejados em sintonia para que essa transição seja feita sem grande dificuldade. Considerando que as brincadeiras ajudam as crianças a aprender, criar e desenvolver habilidades, como valores e trabalho em equipe, respeitando sua cultura e individualidade.

Por conseguinte, o texto “a infância na escola e na vida: uma relação fundamental” de Nascimento (2007, in: Brasil, p.25), trata sobre o preparo que as escolas devem ter para receber as crianças de seis de idade no novo Ensino fundamental, o texto discute também sobre como a infância é vista tanto na escola quanto fora dela.

Essa primeira fase da vida existe sob várias perspectivas, de acordo com inúmeras condições, culturas e crenças, por isso é distinta para cada criança conforme o lugar em que vive. Embora prevaleça a ideia de uma infância que usufrui de todos os seus direitos é preciso um olhar atencioso para as diversas realidade em que vivem essas infâncias. Logo, O desafio da escola está em conhecer e aprender a lidar com essas diferenças para planejar práticas coerentes dentro das possibilidades pedagógicas.

Segundo Borba (2007, in: BRASIL, p.33) em “o brincar como um modo de ser e estar no mundo”, salienta que o brincar tem sido menos valorizado na escola por conta do currículo a se cumprir, o que causa dificuldade para sua prática. No entanto, é importante perceber que brincar não é uma perda de tempo, mas sim ajuda as crianças a aprender e usar a imaginação, relacionam os seus conhecimentos prévios com novos conhecimentos e a partir dessa relação aprender de forma significativa.

Porém se as brincadeiras são limitadas no ambiente escolar, os discentes perdem oportunidades que favorecem seu desenvolvimento por meio das brincadeiras, visto que o brincar é importante porque permite a comunicação e o aprendizado pleno de novos significados. As brincadeiras auxiliam na formação da criança, por isso os professores precisam incluí-los no ambiente de sala de aula.

Borba & Goulart (2007, In: Brasil, 2007, p. 47), no texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”. discutem as relações entre arte, cultura e o conhecimento escolar, bem como a relevância dessa criação estática no processo de ensinar e aprender. Desta forma, defendem as atividades de dança, teatro, música, literatura, artes visuais e as artes plásticas enquanto distintas possibilidades para construir diálogos e compreensão do mundo.

Segundo Corsino (2007, In: Brasil, 2007, p.57-58), em “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento” discute a inserção de práticas que possibilitem a ampliação do repertório cultural, a socialização com diversas culturas e conhecimentos da própria história, visando reflexão sobre a singularidade de cada criança e a partir disso desenvolver o trabalho pedagógico que viabilize a construção do conhecimento com o foco na criança, mas “sem perder o compromisso com sua inserção sociocultural”.

Nery (2007, In: Brasil, 2007, p. 109), em “modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade” recomenda os planejamentos de forma conjunta. Desta forma traz reflexões sobre o planejamento organizado como processo para se pensar o ensinar, o registrar e o avaliar, de forma contínua e interdependente, ressalta ainda distintas formas de organização dos conteúdos escolares, que guia o trabalho docente. Além de pautar algumas formas dos professores continuarem aprendendo e se aperfeiçoando, na própria escola em contatos com outros profissionais, participação em grupos de estudo e leitura de

livros e artigos, e discussões. Isso é importante para que os professores possam refletir sua prática.

O objetivo da mudança do ensino fundamental de nove anos ao oferecer acesso da criança de seis anos no ensino fundamental é garantir para todas as crianças maior tempo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2007). Porém, importa ter em mente que a aprendizagem não estar sujeita somente a ampliação do tempo na escola, mas, que a ocupação desse tempo seja mais significativa para a criança, isso requer, o diálogo institucional, simultaneamente, o diálogo pedagógico interno e externo das escolas, acompanhado alternativas curriculares em constante diálogo entre educação infantil e ensino fundamental.

Em virtude disso, a valorização da cultura da criança é tão importante quanto incorporá-la ao currículo escolar, ligando-a ao conhecimento sistematizado. Essa medida cabe tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental assim firmando a educação como prática social, por entender essa inseparável relação Kramer (2007, p. 20) destaca:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis; ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com a liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (Kramer, 2007, p. 20).

Para isso, é necessário que as instituições disponham de condições com destino a formação para humanização, assim, que considere a infância em todos seus aspectos para o seu desenvolvimento.

Considerando que desde a data da publicação do referido documento muitos são os desafios enfrentados, porém, apesar disso, persistem no contexto atual. Portanto, para transmitir valores necessários à formação humanizadora e considerando a lógica fundamentada no individualismo e conformismo, é necessário criar condições que viabilizem o enfrentamento destes desafios em prol da educação.

Para esse propósito, tanto as práticas da pré-escola quanto da escola precisam levar em conta a ampla diversidade que caracterizam as crianças bem

como seus costumes adquiridos em seu meio de convivência, incluindo o brincar como fator de impacto no desenvolvimento da criança, inclusive nessa etapa de mudanças, conforme cita o RCA (Amazonas, 2019, p. 25)

A ruptura vivida pela criança nessa transição é ressaltada pela organização dos espaços, mobiliários e não raras as vezes, na postura dos profissionais que querem eliminar características da infância, como a brincadeira, importa dizer que a criança de 6 (seis) anos ainda tem como atividade principal de aprendizagem e desenvolvimento a brincadeira de papeis e atividades plásticas.

Logo, a inserção da criança exige atenção, assim sendo, propor um ambiente acolhedor é essencial para a transição e continuação da aprendizagem iniciada na educação infantil, de tal modo, o trabalho pedagógico fundamentado em possibilidades funciona como ponte para o desenvolvimento necessário para essa fase escolar. Conforme (Brasil, 2017, p. 53) propiciem condições para:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Desta forma a BNCC propõe que a transição seja organizada e compartilhe as experiências e saberes dos alunos da educação infantil, portanto, “trazendo gradativamente novas forma de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e reformular hipóteses.” (Brasil, 2018, p.57).

O acolhimento dos novos alunos do ensino fundamental a fim de garantir a efetivação das aprendizagens é imprescindível “oferecer um conhecimento progressivo, com consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, considerando os interesses das crianças” (Brasil, 2018, p.57).

O ensino fundamental é uma fase de estudos em que a criança vai conduzida para aprender e desenvolver a leitura e a escrita, esse processo precisa ter base no que a criança já sabe e possibilitar a prática de diferentes formas de comunicação com e entre as crianças.

A BNCC afirma que no 1º e 2º ano do ensino fundamental a atenção precisa estar voltada para a alfabetização com a finalidade de “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...]”, (Brasil, 2018, p. 59).

A BNCC se coloca como uma enunciação dos direitos e objetivos da aprendizagem, e que vai ser complementada pelo que é diversificado e específico de cada região.

Em vista disso, é preciso ter em mente que os direitos dependem dos deveres relacionados à consecução desses objetivos educacionais, e esse processo envolve a valorização dos professores, bem como os deveres da classe política, de uma maneira geral são os deveres daqueles que fazem o orçamento, isto é, a aprendizagem da criança estar sujeito ao cumprimento múltiplos deveres.

O currículo não pode ser encarado como algo fixo imutável, visto que é um artefato histórico e social, isso significa entender que o processo de sua formulação é influenciado por fatores externos, sendo assim, os conteúdos dispostos no currículo da forma como estão representam os interesses da sociedade capitalista, isso evidencia que as mudanças ocorridas na sociedade, nas políticas interferem no currículo, por isso ele não é neutro, não é imparcial e está em disputa, apontando para uma verticalização de interesses.

Na LDB o Art.15º, contempla a garantia da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolares públicas da educação básica. Cabe questionar as possibilidades e limites dessa autonomia, no sentido que as escolas precisam levar em conta o contexto local, as necessidades reais do seu público onde está situada, considerando ainda que os documentos normativos são pensados do macro (plano nacional) para a execução no micro (realidade da escola local), diante disso é preciso refletir se a escola exerce tal autonomia ou apenas está se detendo à reproduzir o que é posto hierarquicamente, elaborado por agentes distantes da realidade escolar.

Cada escola tem sua identidade exatamente pelo espaço em que se encontra situada, e a reprodução limita a escola, cristaliza padrões distantes da realidade concreta, e isso recai sobre o processo de aprendizagem que não atinge situações

mais específicas, conseqüentemente abrindo legitimidades para segregações, levando-nos a refletir sobre o direito à educação explicito no Art. 53. do ECA e seus incisos (Brasil, 2002), diante disso, o entendimento da criança como ser de direito, versa não só sobre ser matriculada na escola, é preciso entender que a vaga é importante sim, mas, não basta somente a vaga, o direito da criança a escolarização precisa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser criança.

Apoiando-nos nesse pressuposto, garantir mudanças equilibradas e desenvolvimento contínuo do processo de aprendizagem requer respeito a cultura infantil que não é uniforme para todo o território nacional devido às peculiaridades regionais que implicam nas particularidades da criança, suas experiências, saberes e interesses, incluindo o brincar. Vale ressaltar ainda, que valorizar o que é próprio da infância não significa negar o processo de escolarização, pelo contrário, é reconhecer a importância de cumprir essa etapa de escolarização, contudo, entendendo que as dimensões da formação e do desenvolvimento humano está envolvida em um processo amplo e complexo e que a manifestação do lúdico tem relevante função nesse processo.

## **2.1. O lúdico no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental**

O lúdico frequentemente é ligado a Educação Infantil, mas, vale ressaltar que o lúdico não se restringe tão somente a essa etapa da educação, visto que, conforme Vigotski (2021, p.238-239) “Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade”. Nessa fase, a brincadeira ganha outra dimensão, dos “processos internos na fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” posto isso, o lúdico não se retém a uma faixa etária.

Assim, considerando que a criança precisa seguir no processo de desenvolvimento a fim de consolidar os aprendizados adquiridos no seguimento da educação infantil, acreditamos que quanto mais experiências no brincar a criança vivenciar, mais condições terão que ampliar suas relações interpessoais e, ao mesmo tempo, consolidará potencialidades humanas, como afetividade e reciprocidade no jogo.

De outro modo, ao ver a realidade posta na vida cotidiana, Rocha (2016) apresenta como resultado de sua pesquisa a delimitação de tempo marcado pela

desconsideração do direito ao brincar ainda na fase da educação infantil, e por uma visão de criança destituída de saberes nas instituições pesquisadas, sendo assim, a desconsideração da cultura infantil pode ser percebida antes do ensino fundamental, isso pode comprometer sua história de vida, o que é algo preocupante.

Seguindo o raciocínio, em outra perspectiva, Nascimento (2007, p.30) nos traz que “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental, que, ao longo da sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade.” O que leva, sem dúvida, as inúmeras interpretações sobre as concepções sobre o brincar para os professores, os quais serão entrevistados por mim, para saber os motivos que podem conduzir a essa reflexão tão presente e, ao mesmo tempo, tão necessária para buscar uma transformação do entendimento da cultura lúdica na escola.

Não posso deixar de comentar um pouco da experiência vivida na escola por ser professora. No início do processo educativo, pode-se destacar ainda na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um certo rompimento da cultura infantil expressa claramente pelos colegas professores no início do ensino, os quais tomo a liberdade de apresentar, o que muito me incomoda, e que foi motivo até para elaborar minha intenção de pesquisa. Observem os comentários captados por mim, durante o trabalho que exerço na docência. Foram falas de certos professores e pais direcionadas para as crianças: *agora acabou a brincadeira, agora ficou sério, agora você vai estudar de verdade, você não é mais um bebê, você já é uma mocinha ou rapazinho*, entre tantas outras linguagens usadas para enfatizar o ofício da criança no processo de alfabetização, como se criança deixasse de ser criança ao ser matriculada no ensino fundamental.

A rotulação da criança constitui-se impregnada da ausência de conhecimento sobre o processo educativo, sobre o desenvolvimento infantil, sobre o lúdico e sobre a própria criança, porquanto, nesse momento de desenvolvimento do cérebro da criança, ela está em construção da sua identidade e a rotulação tem efeito retroativo nessa formação da identidade. Por isso, é imprescindível buscar pelo entendimento das singularidades das crianças para romper com a concepção rotuladora que destinada crianças ao fracasso escolar.

De forma semelhante, quando a criança apresenta alguma dificuldade nas atividades pedagógicas propostas, certos pais justificam: “*na outra escola,*

*meu/minha filho(a) não fazia nada, só brincava*” assim, se referindo à Educação Infantil. Essas afirmações estão enraizadas em falas conformistas, na tentativa de se eximir e transferir a responsabilidade sobre as dificuldades em pauta, bem como evidencia o desconhecimento e/ou desvalorização do elemento lúdico no desenvolvimento infantil.

Nessa nova fase da escolarização, a criança tem que adaptar-se ao novo ambiente escolar, os mobiliários diferentes, em geral carteiras altas e inadequados para as crianças do primeiro ano, o que contraria o já anteriormente mencionado Parecer CEB nº. 24/2004 que orienta a adequação dos espaços e mobiliário das escolas de ensino fundamental para receber as crianças de seis anos.

Por seguinte, Borba (2007, p.35) salienta a redução de tempo dedicado ao lúdico no ensino fundamental, ocorrendo a “[...] diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do Ensino Fundamental”. Essa perspectiva resulta de uma construção histórica polarizada sobre o brincar e a seriedade, relevando a concepção de oposição entre jogo lúdico e o que é produtivo e importante, esgotando as possibilidades de um ponto de equilíbrio.

Brougère (1998) enfatiza que a palavra jogo abrange muitos significados, entretanto, frequentemente é usada com a intenção de falar negativamente de coisas opostas ao que é sério e útil, assim como a palavra jogo é amplamente usada para se referir de forma metafórica ao que é concebido como sério pela sociedade.

De acordo com (Brougère, 1998, p.26) “em um sistema binário de oposições mais ou menos consciente em um conjunto constituído das noções de trabalho, de utilidade e de seriedade” Sobre o caráter dos jogos lúdico na escola Brougère (1998, p. 54) diz que:

O lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o do jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade.

Posto isso, Borba (2007) afirma, os momentos de jogos e brincadeiras se restringem ao horário do recreio e/ou outros momentos para ocupar a criança, mas como um passatempo, “minutos antes do horário do recreio e/ou da saída”, a autora traz nessa citação a realidade de muitas escolas que condicionam o lúdico ao

cumprimento dos ofícios escolares. Além do mais, as crianças no horário do lanche precisam gerenciar o tempo de quinze minutos entre o consumo do lanche, as idas ao banheiro/bebedouros, e o lúdico, tudo isso sob a supervisão do professor que deve estar atento para evitar desperdícios de alimentos bem como acidentes com as crianças.

Sobre o tempo do lúdico nas escolas nas palavras de Marcelino (1996, p.38)

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer do viver [...].

Em concordância com Borba (2007, p.39) quando comenta que, “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos”. De forma semelhante, Nascimento (2007) comenta que, as brincadeiras são muito importantes para aprender.

A partir disso, podemos refletir que as crianças aprendem brincando, e levam para a escola suas próprias experiências e histórias, isso significa que a brincadeira manifesta diferentes maneiras de ver e entender o mundo.

Para Marcellino (1989) o conflito entre o lúdico e o processo educativo, o prazer e a utilidade, é atribuído a supervalorização da utilidade, o autor defende que não existe inconformidade entre ambos, isso porque, prazer também exige esforço, portanto, existe uma relação de dependência bilateral, logo o prazer e a utilidade se complementam.

No contexto atual das escolas, as avaliações internas e externas cada vez mais tem ganhado o foco da prática pedagógica para o cumprimento de metas e alcance dos índices – IDEB. Somando ao cumprimento do currículo a ser ofertado em sala de aula, torna-se extensa a carga de trabalho tanto para os docentes quanto para os discentes, visto que essas determinações impactam a vivência lúdica.

A avaliação externa valoriza o desempenho individual do estudante. Sabe-se que as avaliações padronizadas servem de métrica para entender se o sistema educacional está funcionando de acordo com planejamento macro da estrutura educacional.

Considerando que ao avaliar os discentes, os docentes também acabam sendo observados em suas práticas, evidenciado uma forma de avaliar ainda o trabalho dos professores frente a turma, visto que esses são chamados a execução de ações preparatórias e de aplicação das provas visando o alcance das metas de cada turma.

Segundo Cavalcante Machado; Júlio Ferreira; Silva (2018), existe uma apropriação dos resultados das avaliações pela equipe escolar, e a partir disso são criadas estratégias de intervenção para ser trabalhada ao longo do ano letivo, com o objetivo de interferir nas dificuldades detectadas, contudo é preciso estar atento para não “provocar um reducionismo das intervenções metodológicas” (Cavalcante Machado; Júlio Ferreira; Silva 2018, p.16) que se detém em treinar para os testes.

Além disso essas estratégias colocam sobre as escolas padrões sobre como o trabalho pedagógico deve acontecer para atingir desempenho dos discentes como muitos testes, simulados de Língua Português e Matemática, podendo afetar a oferta dos conteúdos dos demais componentes curriculares e prejudicar os alunos, visto que a priorização dos componentes Língua Português e Matemática não supre o que os demais conteúdos têm a oferecer, assim como a preocupação acentuada com a preparação para essas avaliações e o alcance das metas estipuladas, implica a perda de espaço e tempo para o brincar.

Esses aspectos refletem o comportamento da sociedade, que em geral tem dedicado poucos espaços em que as crianças podem manter o hábito de brincar em espaços públicos, por causa das já mencionadas mudanças na sociedade, o aumento das cidades, a insegurança urbana, a tecnologia, a inserção das crianças cada vez mais novas na escola e o alto consumo de brinquedos e brincadeiras ofertados pela indústria do lazer distancia as crianças urbanas das brincadeiras tradicionais e livres.

Por outro lado, nem todas as crianças têm acesso a essa indústria, muitas vezes o hábito de brincar em espaços públicos é mantido apenas por crianças em situação de privações financeiras e, nesse caso, a rua torna-se o único lugar de convivência e troca de experiências, sendo a escola o lugar onde as crianças levam essas bagagens de experiências, caracterizadas pela escassez ou pelo excesso.

Friedman (2004, p.55) ressalta que:

Faz-se necessária uma preocupação com o resgate das brincadeiras, enquanto patrimônio lúdico-cultural, uma vez que este é um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo, como explicitam diversos autores, teóricos e pesquisadores da área.

Marcellino (1989) denomina como furto do lúdico a dominação que sobreponhe a cultura da infância, ou seja, a impossibilidade de vive-lo, e o intenso direcionamento ao consumo de bens produzidos por adultos para a criança, negligenciando a cultura infantil pela restrição de uma vivência lúdica pensada para a criança e não pelas crianças, referente a isso Marcellino (1989, p.56) retrata uma dominação sobre a crianças impedindo-lhe a ação criativa além de gerar a “pobreza de linguagem e imaginação” tal pobreza refere-se a impossibilidade de poder mudar as coisas ao seu redor causada pela insuficiência ou excesso.

Outro fator de interferência é o preparo da criança para um futuro promissor, que cada vez mais restringe a infância a um tempo demasiadamente instrutivo, entre cursos e mais cursos, em alguns casos até esconde expectativas frustradas dos próprios pais que não tiveram seus sonhos realizados, mas que veem nos filhos a oportunidade de realizá-lo e assim projetam.

De modo geral o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança é a impossibilidade de vivência do presente em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar possibilidade de manifestação do lúdico é negar a Esperança. E, ao negar a Esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si como um todo a esperança de um futuro novo. (Marcellino, 1989, p.57-58)

Esse vislumbre exacerbado por um futuro para a criança, compromete o seu tempo livre que está sendo preenchido por inúmeras atividades: cursos e aulas que não permitem a vivência da brincadeira livre da criança, fator esse que influencia no desenvolvimento das crianças. Tendo em mente que a criança leva o que desenvolveu nessa faixa etária para toda a vida, logo, é essencial possibilitar a vivência de uma infância equilibrada, e o brincar é fundamental para essa proposta.

Sem pretensão de uma discussão fantasiosa ou romântica da criança, pois certamente a criança precisa cumprir regras, receber limites e ter rotina, isso é inquestionável, contudo, sobre o desenvolvimento infantil Vigotski (2021) e evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento envolvem um processo social e recebe

influência da interação entre pessoas, além disso Freire (2022) destaca a importância da vivência cultural para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Conforme Marcellino (1989) o lúdico precisa ser considerado por viabilizar o diálogo cultural que enriquece e possibilita trocas culturais para a sociedade em geral.

O lúdico enquanto conteúdo e forma assumem fundamental importância de promover a cultura de aprendizagem que considera a bagagem cultural que cada criança traz consigo, abrangendo o patrimônio material e imaterial pertinente às crianças que abrange práticas infantis seus valores, histórias, tradições, brincadeiras que é a forma de ser criança. Desta forma, respeitar os conteúdos da cultura da infância compreende a valorização das diversas culturas presentes em sala de aula. Diante disso faz-se admitir que as crianças anunciem suas culturas por meio do lúdico, da arte e da interação e ainda incorporar ao planejamento as manifestações culturais da criança, ou seja, a valorização da identidade cultural da criança em prol do seu aprendizado.

Por seguinte, Marcellino (1989) destaca o lúdico considerado enquanto processo e produto, e não apenas o produto isolado, bem como ressalta a indissociabilidade do lúdico enquanto processo e produto, forma e conteúdo para o processo educativo.

Marcellino (1989) nos convida a questionar a realidade educacional, isso envolve reflexão sobre as práticas em sala de aula, as propostas curriculares, as condições de trabalho docente, os interesses econômicos e políticos sobre a educação mais contribuem ou mais distanciam a realização do lúdico? O professor como um profissional intelectual precisa estar atento a essas articulações e posicionar-se frente aos desafios educacionais, diante disso, a formação é o caminho para construção de referenciais que imprimem a práxis citada por Freire (2022) frente aos desafios do cenário educacional.

De acordo com Marcellino (1989, p. 78), “Para que a escola possa contribuir para recuperar a convivência com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando.” Partindo dessa perspectiva, para não ensinar distante, é preciso entender quem é essa criança, de onde veio em que condições vive, assim, a escola para influenciar primeiro precisa ser um meio de aproximar.

Na sala de aula as aprendizagens são múltiplas, e a diversidade reside aí, isso não significa desprezo total pelas práticas tradicionais, nem seu oposto, mas, é preciso adequar a realidade em que se vive, ao mesmo tempo é preciso incentivar a criatividade e a participação da criança nas atividades e na cultura.

O autor chama atenção para as ações que implicam em reduzir a cultura infantil, o lúdico ainda visto como algo sem importância e as crianças sendo incentivadas a serem produtivas desde cedo pela estrutura educacional que prioriza produtividade e utilidade do tempo como objetivo principal em detrimento da cultura infantil.

Para Marcellino (1989, p.77), “O lúdico é um meio de expressão para a criança, ou melhor, o meio de expressão fundamental” com isso evidencia-se que o lúdico é tão importante quanto ofício da criança (os estudos), o que autor entende como inseparáveis, ou seja, um complementa o outro.

É importante preocupar-se com a cultura da criança para que ela possa se desenvolver e participar da sociedade, no entanto, há ocasiões que isso não se reverbera prejudicando a expressão da cultura infantil, detendo-se apenas na reprodução do que já está posto, limitando-os a fatores determinante e prejudicando o avanço da aprendizagem. Nessa dualidade teoria e prática, fazer ou seguir o manual, o cansaço instalado na prática docente pela sobrecarga e condições de trabalho, fatores que influem no processo educativo e são questões emergentes da atualidade que precisam ser objetos de diálogo no campo da educação, na perspectiva de resultados mais concreto a participação dos professores da educação básica nesse diálogo é fundamental .

Os documentos legais ditam em favor do desenvolvimento infantil, contudo as orientações da secretaria e as condições de trabalho divergem profundamente, tendo em vista que para o desenvolvimento infantil é preciso um conjunto de fatores, a crianças precisa ter suporte para o desenvolvimento integral, não é só garantir matrícula, a escola precisa ter estrutura física adequada para receber a criança, além de uma carteira na sala de aula, espaços estruturados como biblioteca, laboratório de ciências e de informática, horta, aula de artes, música, assim como é importante oferecer tempo e espaço para brincar em contato com a natureza.

Portanto, orientações hierarquizadas e padronizada não dialogam e se distanciam das necessidades de desenvolvimento das crianças que estão no *chão*

da escola e ainda evidenciam a divergência entre os discursos oficiais e a realidade escolar.

*O tempo de brincar*

*recreio é recriar,*

*mas, o tempo está curto*

*quinze minutos não dá para merendar,*

*ir ao banheiro, beber água e brincar*

*criança precisa tocar os pés na terra, sorrir e brincar*

*Brincar de comidinha, de fazendinha ou do que for, o que importa é sentir que é possível criar, porque para brincar não é precisa comprar, basta imaginar!*

*As normas impõem fronteiras ao brincar, acimenta os espaços  
anula o contato mais original, toda escola deveria ter quintal*

Lima (2024)

## **2.2. A educação e o diálogo entre os sujeitos.**

Partindo dos documentos normativos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional Lei nº 9.394 de 1996, afirma-se como principal objetivo dos processos escolares da Educação Básica a formação humana. Sobre esse assunto Freire (2003, p.10) reafirma que a educação “[...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo.”, por isso, ao que lhe incumbe a educação tem um papel basilar na transformação social e é através da escola que este papel é desempenhado.

Segundo Ramalho (2021) A escola precisa estruturar “a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos” para que as pessoas possam se inserir na sociedade. Existem várias compreensões e opiniões diferentes, sobre as relações que envolvem esse processo, entretanto a indispensável relação entre os sujeitos e objetos de estudos é o que faz a escola ser escola, como exemplifica Ramalho (2021, p.256) “A relação entre corpo docente, corpo discente e objeto de estudo compõe as mediações pedagógicas indispensáveis da aprendizagem escolar”, ou seja, a escola não cumpre sua função social de formação do saber sistematizado sem a vívida interação entre docentes e discentes com o objeto de estudo.

Ao analisar o momento histórico da década de 1960 e 1970, no âmbito educacional, o currículo foi restabelecido para refletir e atender a configuração da sociedade a partir da tomada de poder do Regime Militar, assim para que a escola atendesse aquela classe política e social, ou seja, a educação mais voltada para a formação técnica com vista na especialização, formação de mão de obra habilitada para atuar no mercado de trabalho. A escola com o papel de reproduzir por intermédio do currículo os objetivos da sociedade, por isso o currículo não é neutro, isto é, ao afirmar sua imparcialidade, evidencia-se a sua orientação ideológica, política e social.

Há que se considerar, portanto, que, ao longo da história a escola a depender do contexto histórico, social e econômico em que se encontra tem seu sentido modificado, é possível entender isso voltando no século passado a partir dos anos 1970, onde a escola ganha uma visão negativa, em destaque o entendimento que de seu principal papel seria de reproduzir a sociedade considerando a estrutura do capitalismo em que cada um tem um lugar determinado na sociedade e a escola

aparece como reprodutora das desigualdades sociais. (Althusser, 1983; Young, 2007).

Posteriormente a partir das décadas de 1980 e 1990, a escola passou a ser vista como uma instituição que controlava e disciplinava os alunos, assim como hospitais e prisões faziam, com a influência de ideias pós-modernas e pós-estruturalistas. Essa concepção foi desenvolvida pelo filósofo francês Michel Foucault, que analisou a escola como uma instituição de vigilância e controle que punha em prática o currículo escolar para normatizar o conhecimento. (Young, 2007).

A relação entre a escola e a realidade, tanto social quanto política do país, é um fato imutável e indissociável, por mais que seja ignorado em muitas práticas educativas, é um equívoco pensar a escola desvinculada da sociedade, envolvendo a escola em uma redoma desvinculada da sociedade. As tendências pedagógicas comprovam esse vínculo, constatando que se a sociedade muda a educação tende a acompanhar as mudanças, seja social, econômica ou política, aí está a relação entre todas essas temáticas, em cada tendência as relações se diferenciam entre si para atender diferentes perspectivas e interesses.

Contextualizar os conhecimentos e práticas de determinadas épocas é importante para perceber a dinâmica de cada tempo, nesse raciocínio, analisar se o que foi relevante para certa época corresponderia às questões atuais. Esse exercício reflexivo só é possível pelo entendimento de que a educação não aniquila o conhecimento que foi construído historicamente, mas, possibilita por meio de pensamento crítico e consciente, que se contextualize frente à realidade social e política, econômica contemporânea. Segundo Freire (2018, p. 146) “a consciência é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência”

Através da escola a educação tem sua maior função: instrumentalizar o homem culturalmente, habilitando-o para transformações sociais, materiais, e histórica, desse modo, a partir dessa máxima atribuição a educação pode ser intitulada como núcleo do desenvolvimento social.

Porquanto a falta de acesso ao conhecimento impossibilita o aprendizado e seu progresso, leva a estagnação tecnológica e científica, considerando sua influência nas decisões, o conhecimento faz-se fundamental para entender a cultura

e identidade social, tendo em mente que o conhecimento construído social e historicamente é a base para o desenvolvimento humano e das práticas sociais sendo condição necessária para a cidadania. Desta forma, a educação um processo social e histórico constante que se diferencia em cada sociedade, tempo e espaços por estar associado a ideia de sociedade que se almeja formar.

Na atualidade, evidencia-se a escola como um lugar não apenas para a aquisição do conhecimento sistematizado, mas, igualmente importante nas relações de convivência. Para Dayrell (1996, p. 137), “apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura”. Deste modo, a escola é influenciada pela cultura de cada comunidade e pelas pessoas que dali pertencem, o que pressupõe a escola enquanto construção sociocultural, que apesar de ser ideologicamente estruturada, a escola é lugar de encontros e construção social, (Gadotti, 2007).

Sob esses aspectos, a escola contemporânea inserida na sociedade da informação requer ser entendida como um lugar onde diferentes pessoas trocam ideias, dialogam e constroem significados juntos. Considerando a escola como um lugar importante e ativo, composto pelas relações entre todos os que estão nela, portanto um lugar de múltipla diversidade que precisa ser vista, ouvida e respeitada em suas diferenças também nesse processo de construção do conhecimento sistematizado. Em Freire (2022b) encontramos fundamentos para a educação e a formação humana que defende a relação fundada no diálogo entre os sujeitos.

O diálogo é uma relação horizontal entre sujeitos críticos e reflexivos, onde ambos aprendem em um constante processo de troca, onde não há oprimidos nem opressores, mas sim sujeitos dialógicos que se mostram mutuamente compreensivos da realidade da qual fazem parte" (Freire, 2022b, p. 76).

O diálogo defendido por Freire é a categoria central da educação, enquanto prática de construção horizontalizada e coletiva de conhecimento, ou seja, permite que os sujeitos se posicionem em busca de entender o mundo, e pelo diálogo busquem soluções para a transformação da realidade, em outros termos, o diálogo tem poder de criar pontes onde não havia possibilidades, essa analogia se explica porque a ponte dá acesso à mudança de caminhos, o diálogo no lugar do silêncio de

sua ausência, logo, esse lugar de fala desperta para indagações sobre a realidade em volta, o que nos encaminha para a frase atribuída à Einstein<sup>3</sup> que declara que ao contrário das respostas são as perguntas que move o mundo.

Isso remete a importância das perguntas no processo de construção da ciência, sem questões para investigar nada de novo acontece, o acabado, cristaliza-se se perpetua. Na formação do ser humano, a criança em certo período do seu desenvolvimento faz muitas perguntas, isso porque está em constante exploração e descoberta, a pergunta é uma ferramenta essencial nesse processo, que muito adultos até podem ficar sem saber o que responder, mas, o diálogo é fundamental para não criar lacunas nesse processo que se estende para a vida adulta. Em Freire (1980, p. 82) vimos que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Reiteramos que na escola, o diálogo é um intermédio para a construção de práticas educativas que geram formação humana, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam. O diálogo é condição existencial porque por ele homens e mulheres e crianças transformam o mundo. O diálogo, além disso, é essencial para a convivência democrática na escola, pois permite que as instituições escolares saiam da condição abstrata e distante, para os contextos da vida real, ou seja, a escola se torna mais acessível, sendo mais próxima da vida real da criança.

Vale ressaltar que muito se fala em direito da criança e em sua participação ativa nos processos nos quais está inserida, mas, se a própria escola não conseguir dialogar com seus discentes, se distancia da função de formação humana. Portanto, educação enquanto formação humana requer capacitação equivalente, por isso a formação docente é fator importante para o professor desempenhar a formação humanizadora. Referente a esse assunto Freire (2021, p.22) afirma:

---

<sup>3</sup> [O poder das perguntas \(parte I\) \(cloudcoaching.com.br\)](https://cloudcoaching.com.br)

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução delas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravai e vira autoritarismo.

Em vista disso, o professor tem maior experiência em relação ao discente e tem a função de organizar didaticamente os conteúdos a ser explorados, por isso assume-se como profissional intelectual que está na posição de sujeito produtor do conhecimento, considerando que “ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para a sua produção e construção” (Freire, 2013, p. 47). Com essa importante incumbência para a formação humana o ato de ensinar requer reciprocidade entre docente e discente, o docente vai à frente conduzindo os caminhos a serem trilhados em diálogo com os discentes.

Em conformidade com Nóvoa, (2022, p. 84). “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, em outros termos, o professor tem intrínsecos atributos que vão além de organização do conhecimento e fazeres sistemáticos requeridos pela profissão docente, está se dá na relação com os educandos.

Uma das tarefas essenciais da escola como centro de produção sistemática do conhecimento é trabalhar criticamente a inteligibilidade. Unidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola extingue constantemente a curiosidade do educando, em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar*. E obstaculiza a exatidão do achado. É preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção da sua inteligência no mundo, e não apenas de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (Freire, 2022, p.121)

Diante disso, compreende-se que na sala de aula, essa relação é orientada pela curiosidade em busca do saber, entretanto, envolve afetos, sentidos e significados, por isso, é denominada uma relação humana, e que deve ser humanizada. No sentido de entender que ensinar e aprender não se envolve em um movimento linear, mas, ramificado, interconectados e complexos que lançam mão de diálogo para se estabelecer.

Nesse desdobramento, evidencia-se que a construção do conhecimento não se faz sem a curiosidade do sujeito, como enfatiza Freire (2013, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

O diálogo como meio de superação das separações do campo teórico e do campo prático, exercendo a função de romper a fragmentação do conhecimento, assim, com o auxílio do professor, o aluno organiza os conhecimentos anteriores e a partir dessa relação dialógica constrói novos conhecimentos que favorecem a manutenção de uma prática formativa humanizadora tanto para o discente quanto para o docente. A isso Freire (2022a) chama de *didiscência*.

Desta forma, a participação dos discentes nesse processo de ensinar e aprender, é vista como essencial, nas palavras de Freire (2022a, p.25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A impossível separação da inter-relação entre ensinar e aprender é afirmada partindo do que foi historicamente aprendido pela humanidade e aprimorado a partir das possibilidades e necessidades de ensinar, portanto, o ato de aprender antecede o ato de ensinar e desperta segundo Freire (2022a, p.25), a “curiosidade epistemológica” que não pode ser alcançada sem o diálogo. Nesse sentido:

o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber; deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (Gadotti, 1999, p. 2)

A relação professor/aluno passa por um processo de construção diária, em que o professor transpõe para os alunos autoridade e não autoritarismo, não tira a liberdade participativa dos estudantes e ainda os conduz à autonomia. Freire (2022, p.96), descreve o que seria um bom professor.

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Segundo Freire (2022) essa dinâmica depende da relação estabelecida entre professores e alunos, se a relação é dialógica, o professor mantém os estudantes atentos a aula sem uso de autoritarismo.

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 2022, p.96)

O autor revela que todos os tipos de perfis docente deixam memórias indelegáveis em seus educandos, porém, nem todos contribuem para o seu desenvolvimento, suas influências variam a partir das peculiaridades de cada perfil docente.

Corroborando, Freire (2022) contesta que educar não é mera transmissão de conhecimentos, mas, se fundamenta em criar possibilidades de formar cidadão, crítico, consciente e ativo na sociedade, ou seja, educar para a vida em sociedade, por meio da criticidade do educando, buscar a transformação da sociedade e, sobretudo, da sociedade brasileira.

Considerando que as questões históricas, políticas, econômicas e sociais, se imprimem na função social da escola, professores e pensadores da educação devem questionar o papel da escola hoje. Isso nos leva a inferir que, se a escola ainda é vista como mera reprodutora de conteúdos desvinculados, ou até uma instituição assistencialista, é necessário para refutar essas ideias por intermédio de um desdobramento reflexivo sobre esse aspecto, almejando a difusão do real papel social da escola.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como pacientes de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é exercendo como um ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão de que vem sendo comunicado. (Freire, 2022, p.349)

Nessa perspectiva, a tarefa do educador é desafiar o educando a pensar e compreender o que está sendo ensinado, ou seja, construir sua própria compreensão sobre o que aprende, trazendo-o a inteligência, incentivando-o a ter

seu próprio entendimento sobre as coisas, os fatos e o conhecimento historicamente elaborados, tornando-o cada mais ativo e crítico sobre a realidade. Esse movimento é regido pela dinâmica participativa do educando na construção e desenvolvimento do seu conhecimento. Gadotti (2007) ressalta o que Freire define como saberes necessários à docência:

Em *Pedagogia da autonomia* ele sustenta que, para ser professor, é necessário: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, finalmente, exige querer bem aos educandos. (Gadotti, 2007, p.43)

Dessa forma, ensinar fundamenta-se em numerosos e exigentes critérios, que implica pensar a formação docente, contudo, longe do que se tem visto contemporaneamente uma extensidade de cursos de formação ofertados por instituições com princípios puramente comerciais, que visam quantidade em detrimento de qualidade, resultando na crescente certificação em massa que reflete na educação básica.

Em oposição, a autêntica formação visa o conhecimento, tal conhecimento serve em primeiro lugar para se autoconhecer, isto significa ter um profundo saber sobre suas próprias circunstâncias existenciais, e conhecer o mundo, incluindo desenvolver habilidades necessárias para tomar decisões conscientes seja no trabalho ou em qualquer outra dimensão da vida, além disso, entender que nada está isolado, mas que tudo se conecta formando a totalidade da vida, esse entendimento de interligação da realidade com os tempos históricos que permite fazer interlocuções entre passado e presente para subsidiar a prática futura.

Na atualidade, os modos de brincar e viver as infâncias embora sejam múltiplos, há um fato social que tem modificado e atuando sobre os diversos modos de ser criança, a infância que era vivida de modo analógico passa para o digital, compartilhando características marcadas por consumismo, sedentarismo e outros

excessos podem ocasionar prejuízos e afetar diretamente a saúde e a aprendizagem das crianças se não forem direcionados.

O período pandêmico que teve início em 2020, impôs o uso das tecnologias sobre as crianças, por precisarem acompanhar as aulas remotas devido o fechamento das escolas. Além de que nesse período crianças com baixas condições socioeconômicas tiveram dificuldades em acessar os conteúdos das aulas, evidenciando as desigualdades digitais dos estudantes desta sociedade brasileira e especificamente amazonense.

Apesar das ações realizadas pelas escolas de entrega de atividades impressas a esse público, o prejuízo educacional excedeu essas atuações principalmente por falta da convivência presencial, as interações entre crianças e o acompanhamento presencial dos professores, isso demonstra a influência da vida em sociedade para a formação humana, Pino (2018) fundamentado Vigotski afirma o homem se humaniza a partir da convivência com os outros homens, ou seja, na convivência social constroem-se individualmente e coletivamente.

De modo geral a saúde mental não tinha tanta visibilidade, conseqüentemente por meio da pandemia ganhou maior destaque como nunca antes, a vida profissional ganhou novas configurações, a rotina escolar transformou-se em aulas online, grupos de mensagens enfim, toda a sociedade foi impactada pelas mudanças causada pela pandemia.

Esse período de bruscas mudanças de configurações no trabalho que aconteceram devido à imposição para o digital, ou seja, um tempo que somatizava os velhos problemas com problemas de uma pandemia a nível mundial, assim, em meio ao caos de uma pandemia aprendiam-se a estudar e trabalhar no formato online tendo ou não condições econômicas, realidade imposta nesse período de muito medo, dúvidas e sofrimento generalizado da população orientado por isolamento social compulsório.

O cenário pós pandêmico marcado pelo desafio de readaptação ao modo presencial tanto das crianças como dos pais, tendo em mente que esse período causou a maiores dificuldades na participação das famílias em situação sociocômica menos favorecidas, essa ausência refletiu no retorno das aulas, isto é, as dificuldades ganharam maiores evidencia, tornado mais explicito a importância da escola pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem no século XXI.

Posto que, as diferenças entre diferentes gerações refletem na educação, as crianças da atualidade de forma geral passam mais tempo jogando com os diversos recursos eletrônicos mais do que em qualquer outra época, enquanto a escola ainda segue um modelo com maior tendência para o ensino descontextualizado, Isso acontece por que a sociedade mudou, mas, a escola em muitos aspectos não acompanhou essa mudança, por isso é preciso romper essa com essas concepções fragmentadas de educação e unir aprendizado e práticas lúdicas na escola.

Uma sociedade pós pandêmica com muitos prejuízos na educação mais do que nunca é preciso pensar como as crianças aprendem, o que implica pensar em como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar, visando quem se quer formar, e a partir disso é preciso mais que reconhecer é preciso incorporar práticas pedagógicas que trazem essas reflexões em sua estrutura.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais aponta que:

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que

estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, p.58)

A BNCC traz em seu texto várias recomendações sobre o que as crianças devem desenvolver no Ensino Fundamental, porém para alcançar esse proposto é preciso interromper com práticas descontextualizadas, isso não significa que as crianças não precisarão cumprir com os objetivos estabelecidos no currículo, pelo contrário, na escola existe muito tempo de preparo para os exames e avaliações, contudo, não se pode fazer disso a centralidade da educação.

Freire (2022) ressaltava em seus estudos a necessidade de romper com a educação bancária e centralizar os objetivos da educação para a aprendizagem ativa do discente, em uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo.

Desta forma, as Metodologias que guiam a prática do professor, devem ter como objetivo em comum a aprendizagem do aluno convidando-o a ser ativo no processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (2022) no modelo tradicional de ensino, a educação bancária caracteriza-se por perceber o estudante como uma tábua rasa, ou seja, o professor ativo e estudante um ser passivo na construção do conhecimento que depende totalmente do professor nesse processo, já as aprendizagens ou metodologias ativas têm sentido oposto. “a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (Moran, 2018, p.2).

Assim, em uma situação de passividade do discente, o nível de aprendizado é baixo, já em relação a experiência ativa mostra maior ação sobre a assimilação do aprendizado.

Nessa ótica, o aluno é incentivado a estar no centro do processo de aprendizagem, sendo desafiado a pensar e refletir de forma crítica sobre o conhecimento, o discente é impulsionado a participar ativamente das práticas pedagógicas, pensadas para envolvê-los, engajando-os nas atividades práticas como ator principal na construção de seu próprio conhecimento.

Essas metodologias buscam propor situações de aprendizagem colocando os discentes em ação, conseqüentemente, os discentes aprendem fazendo, pensando e criando, e recebem retorno sobre isso, ainda aprendem valores e comportamentos interagindo com seus pares, logo, em uma aprendizagem ativa desenvolvem habilidades de pensar criticamente sobre suas ações. (Berbel,2011; Moran 2015; Pinto 2013).

Assim, as estratégias de ensino são os caminhos utilizados pelos professores para ajudar os alunos a aprender. Elas precisam estar relacionadas à dimensão didática da aprendizagem, ou seja, devem ser escolhidas de maneira a favorecer a compreensão e o aprendizado dos estudantes.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 2022, p.94).

No ensino, as estratégias são formas de organizar as aulas para ensinar de maneira mais eficaz. Elas devem responder a perguntas como: o que, o porquê e para quem estamos ensinando. Além disso, precisam estar relacionadas ao jeito de aprender dos alunos para que aprendam de forma significativa.

Portanto, os objetivos do conhecimento não dizem respeito aos componentes curriculares, eles não são o fim do processo, mas o meio de alcançá-los, deste modo, o objetivo do conhecimento destina-se em responder aos problemas que surgem da vida, por isso o cerne de toda educação é sobre o sentido que o conhecimento intervém na vida, isto é, a aprendizagem cria sentido e significado que não finda na escola, é para a vida.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO.

A delimitação do tema a ser estudado constitui-se em especificar o estudo dentro de uma amplitude que abrange os conhecimentos do assunto em questão. Partindo desse pressuposto a presente pesquisa foi intitulada de: Concepções dos professores sobre o lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Manaus.

Por seguinte, para chegar na questão problemática de investigação consideramos a ideia de Aristóteles (1984) ao afirmar que ciência se inicia a partir do espanto diante das coisas como elas são, desta forma, o espanto representa o ponto de partida para criticidade e racionalidade. Nesse sentido, Alves (2017) considera como professor de espanto não aquele que dar as respostas, mas, aquele que ensina o olhar, ou seja, ele mostra o que causa espanto, desperta a curiosidade, essa ideia vai ao encontro do que explica Freire (2022, p.86) sobre a curiosidade situada enquanto uma necessidade das práticas educativas, e ainda para a ascensão da “curiosidade espontânea” para a “curiosidade epistemológica”.

Desta forma, no ambiente escolar, o professor que observa e busca respostas para os questionamentos que envolvem sua prática do cotidiano escolar entende que as demandas não surgem exclusivamente na escola, mas, reflete de um campo mais amplo que é a sociedade na qual a escola está inserida, conseqüentemente suas práticas não podem existir desconexas da realidade social, portanto, de acordo com Fourez (2003) a ciência produzida pela sociedade atribuída ao sentido humano, não se restringe a cientistas ou a pessoas específicas, mas, uma ciência prática que questiona como a ciência pode ajudar a solucionar os problemas da coletividade.

De tal forma que, a ciência existe a partir das demandas da sociedade, por isso, se algo não causou dificuldades na realidade, não pode ser considerada uma problemática de investigação. Conforme explica Minayo (2001, p.17) "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática". Tendo isso em vista, a questão problemática desta pesquisa se propõe a saber: por que e como as atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal de Manaus e quais sua articulação com o PPP?

Com fundamento nisso, o objetivo central desta pesquisa situa-se em: conhecer quais situações didáticas do elemento lúdico no contexto escolar, tendo como foco as experiências dos professores, no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades lúdicas no processo de ensinar e aprender.

A escolha desta escola resultou de toda uma vivência da pesquisadora com as crianças em sala de aula e as práticas dos professores nesta escola.

### **3.1. Local da pesquisa**

A pesquisa será realizada em uma Escola Municipal localizada na área urbana de Manaus, que compõe o quadro do Departamento Distrital Zona Leste-DDZ Leste I da Secretaria de Educação de Manaus -SEMED.

A Escola possui prédio próprio, oferta nos turnos matutino e vespertino o ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, assim como, a Classe especial, EJA Especial e sala de recursos aos alunos que necessitam desses atendimentos. Sua localização situa-se em uma rua estreita, semelhante as ruas próximas sem faixa de pedestre (no momento de realização da pesquisa) o que causa disputas dos veículos de grande e pequeno porte, dificultando a travessia das crianças e responsáveis nos horários de entrada e saída da escola.

A estrutura da Escola conta com rampas de acesso a cadeirantes, 16 salas de aulas, secretaria, sala da gestão, sala dos professores. Sala da pedagoga, biblioteca, telecentro, sala de recursos para atendimento especializados (AEE), secretaria, refeitório, dispensa, depósitos, 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino, 1 banheiro para deficiente feminino, 1 banheiro para deficiente masculino, 2 banheiros dos professores, em anexo a quadra existem vestiários, banheiros e bebedouros e 1 sala de projetos, uma área verde e quadra coberta como mostra a imagem a seguir:

Figura 1: Quadra da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A educação física acontece uma vez por semana com dois tempos de aulas para cada turma na quadra ou na sala de aula de acordo com o planejamento do professor(a).

A escola tem jardim na frente e alguns espaços ao ar livre.

As salas de aulas são ocupadas por 35 carteiras, uma ou duas lousas e um armário e/ou estante de livros do cantinho da leitura e outros a critério do professor(a).

A biblioteca tem um acervo de livros, dispondo ainda de mesas e cadeiras para a leitura.

De acordo com o Censo escolar/2021 a escola oferece alimentação para os alunos, água de poço artesiano, esgoto de rede pública, acesso à internet, água filtrada, energia da rede pública, lixo destinado a coleta periódica, banda larga.

A Escola tem o total de 851 alunos matriculados pelo sistema. Incluindo os denominados Programas “Acelera” e Se liga de iniciática da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e Instituto Ayrton Sena que objetivam corrigir o fluxo escolar e adequação série e idade dos alunos do Ensino Fundamental, essas turmas seguem um planejamento diferenciado.

O quadro geral dos professores é composto por sua maioria professores concursados, que também em seu maior percentual atuam nos dois horários na escola. No caso da Educação Física a Escola conta com três professores

concursados que estão organizados para atender as turmas nos dois horários matutino e vespertino.

A escola conta com uma pedagoga, uma secretaria e um assistente administrativo. No telecentro, um professor atua no desenvolvimento e organização de atividades com o uso de tecnologias para as turmas, além da existência da monitoria que acontece nos dois turnos com certo quantitativo de alunos selecionados para participar das atividades orientadas pelo professor do telecentro no contraturno do horário das aulas

Os serviços de limpeza e cozinha são administrados por empresas terceirizadas. Empresa tal responsável pela limpeza tem quatro funcionários na escola e três manipuladores de alimentos. A escola passou a contar com o serviço de agente de portaria a partir de 2023 devido às ameaças de ataques às escolas desencadeadas pela onda de violência vivida em várias regiões do país, antes desempenhava a função de organização na entrada e na saída das crianças era o pessoal da secretaria e/ou equipe pedagógica dependendo da situação.

O horário da merenda está organizado para que as crianças de idades equivalentes ou próximas dividam esse horário, os professores são orientados em permanecer no refeitório junto aos alunos para monitorar esse momento.

### **3.2. Participantes da pesquisa**

Os participantes da investigação são dois professores de Educação Física que lecionam no 1º e 2º ano do ensino fundamental I que também fazem parte do quadro de professores em uma Escola Pública da rede Municipal de Educação.

Para atender à eticidade da pesquisa em educação garantimos a confidencialidade e o sigilo das informações dos participantes da pesquisa, por isso, estes são identificados por nomes fictícios, da mesma forma em que somente os participantes terão acesso aos dados da pesquisa, ressaltamos ainda que os resultados serão apresentados com foco em atender os objetivos da pesquisa. assim assegurando privacidade dos participantes.

Os critérios de inclusão dos professores são: 1º Ser professor de Educação Física concursado e atuando efetivamente nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental

I. 2º ser professor atuando na escola a mais de dois anos. 3º estar de acordo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Critérios de exclusão são: 1º Ser professor dos demais componentes curriculares que constituem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2º Não atuar nos 1º e 2º anos, 3º Não aceitar participar da pesquisa. Salientamos que os participantes serão identificados por nomes fictícios

Os primeiros contatos com o local e participantes como pesquisadora se deu em três momentos por agendamento, por meio de conversas informais com a gestora da escola, por conseguinte, no primeiro com os professores atuando como pesquisadora, apresentei do projeto procurando evidenciar todos os caminhos teóricos e metodológicos que convém para o entendimento do processo de investigação, tendo como objetivo a verificação e possibilidade de realização da pesquisa com esses participantes nesta escola, neste momento os professores aceitaram e confirmaram a participação na pesquisa

Essa aproximação é importante para destacar o caráter ético da pesquisa e romper com preconceitos ou resistência em relação à pesquisa em educação, sem generalizar, contudo, ainda é comum em certos ambientes escolares.

Vale ressaltar que a escola dispõe de três professores de Educação Física, no caso o terceiro participante era uma professora, mas, que devido aos critérios de inclusão/exclusão, sua participação foi eliminada da pesquisa.

Conforme a resolução CNS466/12, item IV, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto garantimos o direito dos participantes em deixar de responder a qualquer pergunta a qualquer momento e desistir da pesquisa sem ser indagado bem como sem nenhuma punição por sua decisão.

Os benefícios desta investigação envolvem o progresso da ciência através do melhor conhecimento da temática investigada para convergir na ampliação da base teórica e no avanço da ciência.

Ao participar desta pesquisa o participante não terá benefícios diretos, contudo os resultados desta investigação poderão embasar futuras intervenções nas escolas (oficinas, formação, entre outros), desta maneira, espera-se que esse estudo contribuía para a ampliação da base teórica e o avanço da ciência.

A abordagem dos participantes da pesquisa ocorreu por meio de agendamento. As entrevistas áudio gravadas foram realizadas de forma presencial e individual no mesmo turno de trabalho dos professores, nos seus horários de HTP.

O projeto foi submetido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, CAAE 80572624.9.0000.5020 e parecer de número: 6.951.777 com situação aprovado.

### **3.3. Delineamento e procedimento da pesquisa**

A pesquisa realizada é classificada como abordagem qualitativa, considerando o que diz Chizzotti (2006, p.28) “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, portanto, o termo qualitativo refere-se a um tipo de pesquisa que procura entender as pessoas, fatos e locais a partir de conversas profundas que tem como objetivo encontrar significados que só são perceptíveis quando se observa com cuidado.

Essa metodologia envolve análise e interpretação dos aspectos mais complexos e profundos para entender o comportamento humano como afirmam Marconi e Lakatos (2005, p.269) “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.”

Segundo Oliveira (2014, p. 37) esse tipo de pesquisa pode ser compreendido como:

São muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá referência à expressão abordagem qualitativa. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ ou segundo sua estruturação.

Verifica-se, portanto, que a pesquisa de abordagem qualitativa é uma maneira de estudar e entender a realidade ao seu redor. Seus métodos permitem entender detalhadamente o tema que está sendo estudado, em seu contexto histórico e/ou

sua estrutura. É uma ferramenta importante para melhor compreender e ter um maior conhecimento sobre o assunto que está sendo abordado.

A respeito dessa abordagem, Gil (1999) considera enquanto um tipo de estudo que se concentra no entendimento profundo de um assunto, sem se preocupar em medir ou quantificar os fenômenos estudados. Ela busca descrever e interpretar de forma subjetiva os significados de um sistema complexo, como o comportamento das pessoas.

Desta maneira, a abordagem qualitativa se diferencia da abordagem quantitativa por não se preocupar exclusivamente com os dados estatísticos obtidos no decorrer da pesquisa, mas abrange uma forma de pesquisa que envolve estudar minuciosamente um objeto específico.

Convém ressaltar que a pesquisa qualitativa possibilita o conhecimento das histórias dos sujeitos e os significados das questões da investigação, conforme aponta Minayo (2007, p.21) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados”. Sendo assim, envolve o estudo dos significados em determinada situação, busca conhecer a maneira como as pessoas dão significado às suas experiências e entender os contextos em que ocorrem as ações humanas. Quanto a isso Brandão (2001) enfatiza:

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (BRANDÃO, 2001, p.13)

Analisando as definições fornecidas, esta abordagem de pesquisa se constitui uma forma de estudar o mundo social procurando interpretar como as pessoas interagem e se comportam de acordo com esses significados, ou seja, esses significados se materializam nas relações humanas que envolvem as práticas sociais.

Portanto, fundamentado nesta abordagem, o desenho operacional nos conduz em direção a pesquisa participante, e para construção desta pesquisa nos apoiamos na pesquisa bibliográfica exploratória, entrevista individual e análise do PPP da escola.

No que se refere a pesquisa bibliográfica Marconi e Lakatos (1992), definem quanto a procura por informações em livros, revistas e jornais que já foram publicados, podendo ser aceita como princípio para fazer uma pesquisa científica.

De acordo com Gil (2008), “o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado”. Sua finalidade está em aproximar-se ao que já foi estudado acerca da temática que guia a pesquisa.

Tendo em vista, que o conhecimento é dinâmico, ou seja, dialoga com os conhecimentos anteriormente produzidos para então fundamentar o avanço da ciência compreendendo todos os contextos sociais.

A pesquisa em educação busca compreender o contexto real vivido pelos participantes da investigação, posto isso, aderimos a pesquisa participante, que é definida por Severino (2016), a pesquisa participante exige a participação do pesquisador na pesquisa em todo o processo de investigação.

### **3.4. Procedimentos de recolha de informações**

Utilizamos como procedimento de recolha de dados a entrevista semiestruturada visto que possibilita ao pesquisador estruturar as perguntas para melhor otimizar o andamento das entrevistas que são fundadas em perguntas relacionadas a temática central desta pesquisa, o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Manaus, segundo Lüdke e André (2020, p.39) “a grande vantagem da entrevista. Sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada”. Esse tipo de técnica traz a vantagem de criar uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado para assim alcançar informações de forma mais próxima da realidade dos entrevistados.

Perante os instrumentos necessários para a textualização e análise da pesquisa permanecem ajustados três pontos operacionais: 1) pesquisa bibliográfica, a qual fornece base para fundamentação teórica na análise dos dados; 2) análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, 3) coleta de informações por meio de entrevistas direcionadas aos professores na Escola Municipal a qual está sendo pesquisada.

As entrevistas individuais têm o propósito de conhecer a concepção destes acerca da utilização do lúdico em sala de aula, e identificar como as atividades ocorrem no cotidiano escolar e sua articulação com o PPP da escola.

Roteio da entrevista semiestrutura a seguir:

1. Você possui algum curso de atualização e aperfeiçoamento na área da Educação Física Escolar que trate sobre o elemento lúdico? 2. Por que você escolheu essa profissão? Essa era a profissão que você queria? 3. O lúdico é contemplado em suas aulas? De que forma? É utilizado como estratégia, conteúdo ou mero passatempo? 4) Quais brincadeiras e jogos lúdicos são mais conhecidos por você? Cite-os 5) Na sua opinião, você considera o lúdico fundamental no desenvolvimento integral da criança? 6) Você percebe que se a escola trata o lúdico como atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças? 7) Como você organiza suas aulas do planejamento a avaliação considerando o lúdico como forma, conteúdo e processo educativo? 8. Você acha que as crianças têm contato com brincadeiras e jogos tradicionais fora do ambiente escolar, as quais não são trabalhadas na escola? Por quê? 9. Se os alunos forem incentivados a jogar, a brincar exercitando o respeito às regras, a cooperação e interação em grupo, na sua opinião isso pode ter um impacto no desenvolvimento das crianças? 10. Na sua opinião, o PPP da escola é articulado com o lúdico? Em que sentido? 11. Diante das atividades lúdicas como as crianças reagem? Participam, colaboração com as regras, não respeitam regras, ficam agitados, demonstram desinteresse 12. O lúdico pode ser considerado uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? O que você tem a comentar sobre isso? 13. Como acontece a avaliação das atividades lúdicas no processo de ensinar e aprender? De que maneira isso consta no seu planejamento?

É importante ainda frisar que, pretendemos que a pesquisa de campo esteja centrada nas relações de ensino vivenciadas nas atividades lúdicas realizadas no contexto escolar e registradas no PPP da escola.

### **3.5. Procedimentos de análise de dados**

Nessa etapa é necessário em primeiro lugar organizar todo o material construído durante a investigação, partindo do amplo para o mais específico das informações, para a identificação de tendências e padrões importantes, em segundo

deve-se reavaliar as tendências e padrões encontrados buscando as “relações e interferências num nível de abstração mais elevado”, (Lüdke; André, 2020)

Desta forma para a análise de dados nos apoiamos na análise de conteúdo de Bardin , que de acordo com Bardin (2016) caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise uteis para organização da leitura, excede as dúvidas e dificuldade interpretativas, em busca de analisar os significados das comunicações além do momentâneo.

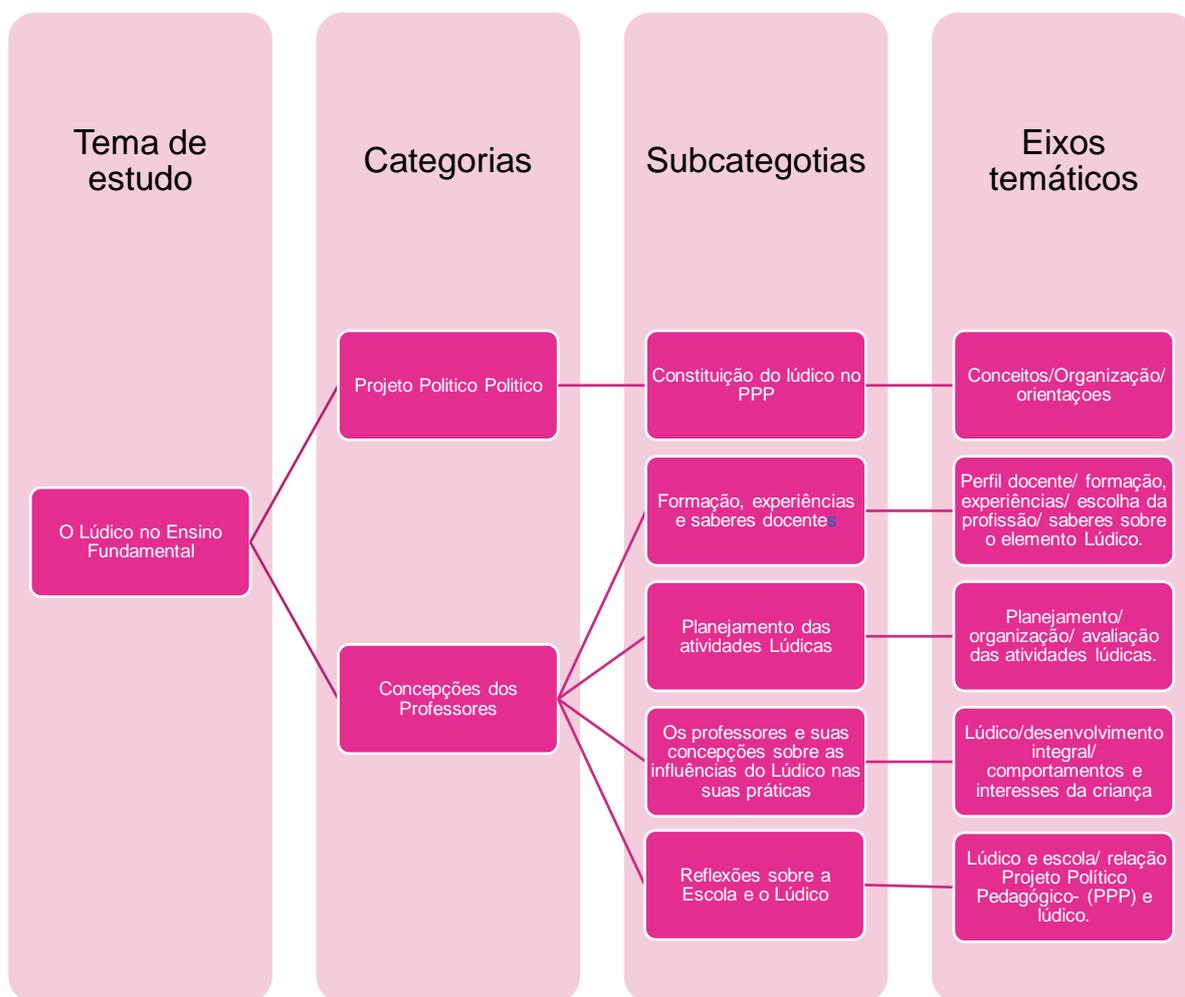
A análise de conteúdo é um método muito empírico, depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (BARDIN, 2016, p. 36).

Por seguinte, a partir da análise dos dados construímos categorias, conforme o que orienta Bardin (2011) para categorizar observa-se a regra da exclusão mútua, na qual uma categoria não pode pertencer a mais de uma categoria; a homogeneidade, nessa regra as categorias devem ser pelo mesmo critério de classificação; em relação a regra da pertinência, um categoria nela se enquadra quando pertence ao quadro teórico estabelecido; e de acordo com a regra da produtividade, uma categoria deve possibilitar análises produtivas.

Logo, cada regra expressa critérios que auxiliam na categorização. Um aspecto relevante da presente investigação consta no registro da análise documental e das concepções dos professores.

Apresentamos, as categorias de análise, as quais foram organizadas a partir dos dados coletados, a saber: 1º: como o lúdico está contido no Projeto Pedagógico Político (PPP) da escola, e 2º: quais as concepções dos professores sobre o elemento lúdico da cultura, , disposto a seguir:

Tabela 1: Gráfico da categorização



Fonte: Elaborado pela da pesquisadora no word (SmartArt Design)



oportunidades para o desenvolvimento da diversidade cultural das turmas, viver o tempo de fruição, descobertas, perguntas e respostas, no qual o educador deve dar pistas para que a criança possa buscar a consciência corporal e a aprendizagem cognitiva a partir de sua experiência motora construída nas suas relações sociais. Diante disso, as crianças aprendem melhor ao se envolverem no processo pelo fazer ativo nas atividades, assim, engajando-se na construção do conhecimento. Fontana e Cruz (1997):

[...] quando uma criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações, e de controlar o próprio comportamento por meio de regras (Fontana; Cruz, 1997, p.128).

Na brincadeira, é sabido que a criança assume um papel e segue regras, às vezes são regras impostas pelo capitalismo, sem permitir que haja possibilidade da criança desenvolver o processo criativo e desenvolvimento da autonomia na tomada de decisões. Isso reafirma que o elemento lúdico concebendo sua importância na ampliação das coordenações motoras, afetivas e cognitivas pode oferecer possibilidades para a interação social, considerando que nos momentos lúdicos as crianças se aproximam, se envolvem e imaginam, com isso criam e recriam, visto que “[...] a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista” (Vigotski, 2000, p.128), desta forma, há um intrínseco sentido entre o real e o imaginário e essa relação é essencial para o desenvolvimento cognitivo e para o aprimoramento da criatividade.

Considerando o que diz Vigotski (2018, p.71):

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que já existe nela, ajudar que isso desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.

Isto posto, podemos dizer que a teoria da zona de desenvolvimento iminente permite que o educador possa considerar o que a criança já sabe, algo oriundo de sua vivência no seio familiar, na sociedade e na escola, sendo assim, o educador pode propor novos jogos lúdicos, considerando sua experiência de vida e de

profissão, pois sabemos que educar a criança nesse tempo sócio-histórico conduz ao pensamento e sentimento de que somos o guia de sua caminhada no mundo-vida. Nesse sentido, a intencionalidade da ação do professor deve ser direcionada para despertar nas crianças suas habilidades motoras, afetivas e cognitivas, as quais devem ser entendidas como algo inerente ao ser, mas, que precisa da educação sensível para desenvolver-se.

Veamos a seguir, um desenho de uma estudante do 5º ano que a partir dos trabalhos de pesquisas e diálogos sobre cultura africana em sala de aula, despertou a expressão abaixo.

*Figure 3: expressão africana - desenho criado por Pyetra, uma talentosa estudante do 5ºano – 2022*



*Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.*

Aqui apresento uma poesia elaborada por mim a partir do profundo sentimento causado diante do desenho mostrado anteriormente. Esse tipo de poesia é conhecida como poesia concreta, como sugere o próprio nome, atrai atenção não só para o texto, mas, igualmente para o seu visual, deste modo o formato de ampulheta simboliza que o tempo presente é o mais importante.

#### Sobre arte

*Arte, expressão que enche os olhos de esperança por mudanças, movida por uma força que não nos deixa sucumbir em meio ao caos mundial instalado em nossa época, constituído de guerra e massacre, fake news e violência, crime e fome, doenças, fascismo e egoísmo, corrupção e desumanização capaz de tirar da boca de quem não tem para satisfazer a futilidade de alguém, por mais que cansemos ou desanimemos, afinal somos humanos! Contudo, persistir, sim, é preciso resistir, insistir e não desistir! Afinal a arte tem o poder de despertar o sentido da busca causada pela insatisfação do visível, isso é o que nos faz, refaz, move, alimenta e nos traz esperança para traçar o caminho que muitos de braços cruzados dizem não valer pena, mas que na verdade, a história já nos mostrou o que realmente vale ou não o esforço e a dedicação, com ou sem apoio este é caminho que a cada dia anima e colore o saber e a vida, seguimos confiantes que o fruto do trabalho está no aqui e no agora, mas que refletirá no amanhã, formando e humanizando o ser, vamos, não podemos negligenciar, o tempo não pode esperar, temos muitas ideias vamos lá compartilhar, dialogar, superar e nos construir.*

Lima (2024)

Vale ressaltar o que afirma Rubens Alves no prefácio da obra *Pedagogia da animação*, Marcellino (1989) a “poesia é um brinquedo que se faz com palavras.”

Para os próximos tópicos foram selecionadas algumas das minhas práticas enquanto professora, realizadas em duas escolas da Zona Leste de Manaus. As atividades foram propostas visando a participação ativa e significativa das crianças em diálogo com seus pares.

Constata-se que para a aula ser lúdica não precisa contar essencialmente com uso de jogos ou brinquedos, entretanto deve ser lecionada de forma criativa e espontânea, em que o planejamento precisa ser elaborado com intencionalidade, além disso, deve ser aberto a inovações, assim sendo, nessa dinâmica, o professor se abstém da centralidade do processo como quem tem controle de tudo, e a criança é impulsionada a participar ativamente nas atividades pedagógicas.

#### **4.1. Atividade pedagógica 1: vivência no trânsito**

2º ano /2019

Objetivo: ensinar as regras de trânsito

Recursos: veículos, faixa e placas confeccionados de papelão, tecido TNT e E.V.A.

Esta atividade foi elaborada na semana do trânsito em setembro, a relação com os pais era favorável ao diálogo por isso pude contar com a colaboração dos pais na confecção dos veículos, faixas e placas.

Sabe-se que as crianças têm muita capacidade de compreender e desenvolver habilidades, desde que a forma de ensinar oportunize a aprendizagem, portanto, para simular a vivência de situações concretas do trânsito, escolhi um corredor da escola, organizamos a nossa rua, as crianças vestidas com automóveis e outras com as placas posicionadas para iniciar.

Essa atividade equivale a brincar de faz de conta, levando as crianças a usar a imaginação, participar e sugerir ações. Segui a atividade fazendo perguntas sobre o trânsito, criando situações sobre os sinais, a faixa de pedestres e veículos. Logo, através de situações problemas solicitando que as crianças criem estratégias de resolução ao movimentar-se no trânsito, assim construindo suas próprias experiências.

[...] o conteúdo dos papéis centra-se, principalmente, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de regras e relações entre as pessoas (Elkonin, 2009, p.420).

Em diálogo com as crianças fui narrando situações que podem acontecer no trânsito, a título de ilustração: *se alguém está dirigido e ao mesmo tempo no celular o que pode acontecer?* e as crianças demonstravam através de encenação que essa atitude pode causar acidentes no trânsito, e também demonstravam como se deve proceder para evitar acidentes.

Foi registrado no meu caderno de campo através da observação o envolvimento e significativa interação nessa atividade, elas ficam empolgadas e queriam compartilhar o que sabiam, a troca de papéis possibilita a expansão da experiência da criança sobre as ações, ora pedestre ora condutor.

O movimento da brincadeira em todo tempo estimulou as crianças a tomarem decisões: ir para a direita, esquerda, parar ou seguir, envolvendo atenção auditiva e visual, estimulando funções cognitivas não só verbalizando para a criança, mas colocando o assunto para ser vivido em movimento real da criança, esse movimento é o lúdico.

As atividades lúdicas, dentre elas os jogos de papéis, são fundamentais na vida da criança por significar, dentre suas especificidades (físicas e as relacionadas à posição social), as suas máximas possibilidades de apropriação do mundo adulto, isto é, do mundo de relações, objetos, conhecimentos e ações historicamente criados pela humanidade (Nascimento; Araújo; Miguéis, 2009, p.300).

Dessa forma, é criando condições para a aprendizagem a partir do que a criança já sabe Vigotski (2021), isso auxilia o desenvolvimento de habilidade que sem esse momento lúdico a criança não conseguiria alcançar sozinha. Assim sendo, o lúdico possibilita a aprendizagem entre os pares, ou seja, as interações auxiliam na compreensão das regras, mas elas não compreendem como os adultos compreendem, e sim como crianças em processo de aprendizagem, habilitadas para vivência presente.

O processo de aprendizagem precisa romper com as fragmentações que distanciam a contextualização dos conteúdos com a realidade dos estudantes, tendo em vista que por meio do diálogo isso pode tornar-se realizável, pois ao possibilitar

a criança ser escutada, isso permite ao professor conhecer melhor as realidades individuais das crianças e propor práticas mais compatíveis com as necessidades da turma, portanto, o diálogo possibilita a participação da criança, colocando-a em ação no processo de construção do conhecimento.

Para finalizar, é sabido que a avaliação precisa ser contínua, e foi feita pela participação nesse momento e acrescida de conversas posteriores auto avaliativas.

Figura 4: Vivência no trânsito



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 4.2. Atividade pedagógica 2: Jogos e brincadeiras

2º ano /2019

Objetivo: brincar

Recursos: jogos de futebol no ar, corda e cones.

Essa escola situada em prédio locado não possuía quadra, não tinha professor de Educação Física, então nesses tempos que seriam para prática da Educação Física, as crianças permaneciam sob minha regência nas aulas

destinadas a Educação Física, diante disso, decidi proporcionar momentos lúdicos nesses horários.

Considerando que “[...]. É nas condições concretas das interações entre professores, alunos e conhecimento que o desenvolvimento cultural se processa, incessantemente”, conforme salienta Padilha (2009, p.26). normalmente realizava com minhas turmas brincadeiras, jogos, teatro, danças, contação de histórias na sala de aula, mas neste dia fiz algo diferente do habitual, fomos para o pátio da escola, iniciamos com o futebol no pátio, o jogo consiste em dois times que pontuam ao fazer gol no adversário, e impedir o gol do adversário, exigindo atenção e trabalho em equipe.

No segundo momento, utilizamos cones para realizar a brincadeira de saltar obstáculos, as crianças gostam de serem desafiadas, portanto, vale criar cenários utilizando a imaginação, isso faz o momento ser mais divertido e desafiador.

Para Borba (2007) despertar a imaginação aprimora as capacidades de aprendizagem, deste modo “[...] brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (Borba, 2007, p.39).

No terceiro momento, fizemos a corrida de sapo com a possibilidade de desenvolver equilíbrio corporal e das emoções, a regra era ir até a linha de chegada pulando como um sapo e sem cair. As brincadeiras também podem envolver competição, pois ao serem trabalhadas nas atividades podem ajudar as crianças no desenvolvimento das emoções de forma inteligente.

A última proposta foi pular corda, uma brincadeira tradicional popular, que desenvolve a coordenação motora, o equilíbrio, a resistência, a flexibilidade e agilidade do corpo; no cognitivo: exige foco, ritmo, e no social promove a cooperação e a comunicação entre os brincantes; estimula ainda a autoconfiança melhorando as habilidades sociais e afetivas.

A partir dessa experiência registrada no caderno de campo, as crianças relataram que gostaram e se divertiram muito, pediam por mais momentos como esses, bem como demonstram mais disposição nas aulas.

Certamente foi desafiador trabalhar em uma escola que tem limitações de compreender o elemento lúdico como componente do desenvolvimento cultural das crianças, pois é perceptível que a escola muitas vezes é refratária do lúdico como

conteúdo e estratégia de ensino. Destacamos essa compreensão em decorrência de uma conversa com a equipe pedagógica ao dizer que, “acha *difícil trabalhar com professor de Educação Física*”, evidencia-se aqui um grande erro que anula o direito das crianças, devido a crenças e experiências passadas, mostrando o equívoco gerado pela generalização.

Diante do vivido, entende-se que a Educação Física é tão essencial quanto os demais componentes curriculares para o desenvolvimento da criança, mostrando ainda, quantos desafios enfrenta-se para fazer a educação acompanhada do direito à aprendizagem e do direito à brincadeira, e que para tornar isso possível requer muitas ações educativas visando que os direitos das crianças sejam respeitados em sua integralidade, é perceptível que essas ações não se restringem ao professor, mas, envolvem todos os agentes do sistema educativo, envolve ainda quebra de paradigmas, mudança de mentalidade e compromisso com os direitos da criança ao desenvolvimento integral.

Figura 5. Jogos e brincadeiras – 2º ano -2019



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

*O brincar*

*Movimento da alegria,  
o sorriso no rosto da criança contagia,  
a criança apreendendo o mundo,  
correndo e pulando,  
cantando e dançando,  
imaginando e ensinando o adulto a se reinventar,  
é o que evidencia a necessidade humana de brincar.*

Lima (2024)

### **4.3. Atividade pedagógica 3: Criação de jogos**

2º ano /2019

Objetivo: ensinar subtração e as formas geométricas

Recursos: jogos didáticos

Na turma do 2º ano após estudarmos subtração propus aos alunos a construção de jogos e para aumentar as possibilidades a proposta era subtração e formas geométricas, nesse caso a confecção seria junto à família, a fim de incentivar o acompanhamento familiar, assim a proposta foi bem aceita e a participação das famílias ocorreu de positivamente.

Na data marcada as crianças levaram seus jogos para a sala de aula, prepararmos um espaço no corredor para neste momento, no qual registamos os jogos trazidos, além do momento de socialização entre as crianças, dessa forma, a criança que construiu o jogo ensinava para as outras crianças como jogar.

[...] parte precisamente, das tendências naturais das crianças a fazer coisas, a agir, permite que a cada objeto se transforme em uma série de ações interessantes, e nada é tão próprio da criança quanto sentir satisfação com a própria atividade. Ao mesmo tempo que a atividade da criança permite que cada objeto entre em relação pessoal com ela, se transforma em algo que tem a ver com o seu sucesso pessoal. Aqui corresponde combinar as tarefas escolares com a vida; cada novo conhecimento ministrado deve ser relacionado a algo já conhecido e deve esclarecer algo novo para a criança. (Vigotski 2003, p.102)

O ensino pensado para envolver a criança considera sua cultura, que tem por disposição o fazer, o agir diante de seus interesses, sendo isso o que mais pode envolver a criança, mas, para promover o interesse é indispensável promover desafios equilibrados, valendo-se dos desafios que podem adequasse ao que já é de seu domínio para conduzi-la na construção de novas assimilações.

A ação de colocar a criança como protagonista ajuda a desenvolver habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas, comunicação, criatividade e resiliência. Como isso as crianças se sentiam encorajadas e capazes de criar e recriar, tendo em vista que “[...] a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura” (Vigotski, 2009, p.16).

Diante do exposto, a criança precisa ser percebida como esse sujeito histórico social para ser entendida em sua inteireza cultural. Desta forma, o envolvimento das crianças na criação é tanto belo quanto motivador, trazem suas singularidades e histórias, ensinam e aprendem enquanto atuam.

Por fim, é preciso ensinar as crianças a criar, a fazer partindo dos recursos que elas têm disponível, visando não perder as oportunidades de aprender, pois é aí que nasce o interesse em compreender o mundo, ser crítico e dialogar com os porquês que surgem no dia a dia, nasce também as grandes ideias, sonhos e projetos.

Figura 6: jogos de subtração e formas geométricas - 2º ano - 2019



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 4.4. Atividade pedagógica 4: Aula digital

2º ano/2019

Objetivo: leitura e escrita

Recursos: Maleta Profuturo e trava-línguas impresso.

As Escolas Municipais em 2019 dispunham da maleta do Programa Profuturo da Fundação telefônica, a proposta desse recurso é ofertar aulas digitais na qual possibilitava planejar aulas alinhada ao currículo Municipal através da plataforma do próprio sistema Profuturo para as turmas do ensino fundamental. Essa aula foi de Língua Portuguesa com vídeos e jogos educativos sobre o assunto, acessado pelas crianças por meio dos tablets disponibilizados, as crianças esperavam ansiosas pela aula digital que geralmente acontecia periodicamente três a quatro vezes ao mês. A plataforma permite ainda a avaliação individual das crianças.

Por ser o desenvolvimento e a aprendizagem processos inseparáveis como enfatiza Vigotski (2014, p.115) “[...] todo processo de aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”, sendo assim, os avanços que ocorrem no desenvolvimento da criança são impulsionados pelo processo de aprendizagem.

Tendo isso em vista, no momento seguinte realizamos a competição de Trava-línguas, enquanto uma criança lia as outras acompanhavam comparando a leitura, revisando a escrita, atentas na pronúncia, quem erava dava a vez para outra criança, e assim sucessivamente. O momento exige atenção concentração, além de gerar um momento interativo.

Tornar o ambiente ensinável é utilizar-se de uma variedade de recursos visando a construção do ambiente de aprendizagem, valer-se da curiosidade da criança é o caminho para elevá-las ao saber científico, é também fazer uma escolha e essa escolha condiz em não se neutralizar na correia da rotina escolar.

Figura 7: Aula digital e competição de Trava-língua



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. 1

#### 4.5. Atividade pedagógica 5: Expressão criativa

2º ano

Objetivo: Experienciar a expressividade e desenvolver consciência crítica.

Materiais: papel, tinta, lápis de cor

Proporcionar atividades com tintas para as crianças dá possibilidades de expressão tanto artística quanto intelectual, de tal maneira que, o ato de criar propicia o desenvolvimento da criatividade, mostrando-se um potencial para ampliar o universo cultural, sendo um momento crucial para expandir as possibilidades de aprendizagem das crianças no processo educativo através da imaginação, que de acordo com Vigotski (2000, p.136), “[...] a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”.

Nessa perspectiva, tivemos como resultado expressões de paisagens feitas individualmente e uma outra criada em coletivo, assim, simbolizando uma construção social na qual as crianças puderam interagir, concordando, discordando, criando e compartilhando ideias. Tendo em vista esse aspecto, a expressão

individual de cada criança e de cada cultura torna o momento rico em descobertas e experiências culturais que relevam o todo que constitui cada o sujeito como ser histórico e cultural. É certo que, para isso o professor precisa propor diálogo em suas práticas, a falta de conhecimento sobre como conduzir a prática pedagógica de forma dialógica ou até mesmo a falta de interesse, pode conduzir às práticas ritualizadas, centralizadas nos conteúdos e fechadas para o diálogo,

Assim, em consonância com o que diz Campos (2021, p.206-207):

[...], o educador dialógico estará sempre reforçando, sempre reformulando suas ideias em função do que absorve dialogicamente de cada aula e contribui para reformular as aulas futuras. Ética e respeito aos educandos é presença impositiva.(Campos, 2021, p.206-207)

Logo, o autor nos conduz a reflexão de que o educador dialógico busca continuamente reestruturar suas ideias a fim transformar suas práticas. Por seguinte, o momento de diálogo entre as crianças enquanto fazem ou inventa coisas carrega consigo uma renovação da esperança, por fazer o que parece ser tão simples e óbvio ser único e inovador, talvez essa seja a boniteza de ser criança, uma capacidade de ver o que é próprio da infância, não como quem ainda não entende as coisas da vida, mas exatamente por causa da sua cultura infantil, ser capaz de ter uma percepção única que os adultos já não sabem mais ter.

O conceito de boniteza que encontramos em Freire (2021) é uma forma de ver o mundo buscando esperar por sua melhora, diante disso, ao trabalhar com crianças o professor precisa interpretar a realidade por meio da boniteza das descobertas, que é o momento em que as crianças se encontram, assim para conduzir esse momento de forma que os direcionem ao seu potencial.

Não há dúvidas, que o papel do professor é preparar e direcionar o ambiente educativo que irá conduzir o processo de aprendizagem, nas palavras de Vigotski (2003, p. 77) “O professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio”

A sala de aula pode ser percebida enquanto um laboratório de aprendizagem e pesquisa, em meio às descobertas das crianças o professor se redescobre, assim o professor também é modificado a cada prática, desta forma, o aprender do discente conduz o aprender a ensinar do docente, esse dinamismo o possibilita pensar sobre suas ações e teorias nas quais fundamenta sua prática. Nesse sentido,

o planejamento das aulas estar para orientar a prática e não as comprimir em um ritual imutável, considerando a dinamicidade do processo de ensino (Libânio, 2001).

Levando em conta o que foi observado, as crianças participaram ativamente. Nos diálogos traziam sugestões que foram anotadas no meu diário de campo para posterior análise e possível propostas futuras. Nesse sentido, as crianças precisam ser escutadas, pois, é por meio do diálogo que se pode obter maior conhecimento sobre as crianças e assim propor o ensino mais adequado a realidade da turma.

Figura 8: Expressão criativa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim como a árvore que busca no solo seus nutrientes,  
o ser humano busca no solo infantil a essência de sua existência

Lima (2024)

Figure 9: Crianças em atividade de criação.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### *O solo infantil*

*Assim como uma árvore,  
**no solo infantil** a criança precisa ser cuidada  
e preparado para crescer sem nada perder,  
pois, **nele reside as raízes do ser.***

Lima (2024)

#### **4.6. Atividade pedagógica 6: Compra e venda**

3º ano /2018

Objetivo: conhecer o sistema monetário brasileiro, conhecer a história do dinheiro fazer cálculos para receber e passar troco em situação de compra e venda.

Materiais: fichas com as imagens de produtos com seus valores, dinheiro sem valor, papel, lápis.

Esta aula foi elaborada de forma interdisciplinar envolvendo os componentes de Matemática e História com o assunto sistema monetário, para iniciar sobre esse assunto contei a história do dinheiro, abordando curiosidades e fatos históricos.

[...], a brincadeira é uma forma de atividade social [...] cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais (Wasjkop, 2001, p.31).

Para essa atividade a turma foi dividida em quatro grupos de oito crianças, em cada grupo uma ficaria na função de caixa que registraria as vendas com uma ficha para registrar o valor da venda e do troco, os demais seriam os clientes, cada cliente recebe uma quantidade de dinheiro para comprar o que quisesse. Depois as crianças puderam trocar de papéis para obter mais experiências.

Nessa perspectiva, a educação que visa o desenvolvimento integral do ser criança, busca trazer o mundo para a escola e levar a escola para o mundo, isso significa conectar a escola com a vida real, desta forma, as habilidades necessárias para a vida no foco das práticas de sala de aula buscando levar ao desenvolvimento da autonomia e autoconfiança frente as circunstâncias da vida.

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas quando incorporadas ao ambiente da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em parte eficazes desse processo. (Vigotski, 2003, p.75) psicologia pedagógica

Isso evidencia, que o ambiente escolar se constitui por configuração mutável, flexível, e ativa, e o que traz vida para esse ambiente são as possibilidades nele criadas, oportunizadas e vividas pelos sujeitos que compõem o processo de ensino aprendizagem.

Na autoavaliação, foi formado um grande círculo para dialogar com as crianças sobre a atividade, esse momento serve para refletir sobre o que foi feito, o que elas mais gostaram e quais dificuldades surgiram no decorrer da atividade, ao final, as folhas de informações desta atividade foram recolhidas, somando com as observações durante a atividade para o registro das dificuldades encontradas a fim de nortear as próximas ações.

Figura 10: Atividade de compra e venda 3ºano



Figura 10. fonte: Arquivo pessoal

As questões desta atividade constam nos apêndices.

#### **4.7. Atividade pedagógica 7: Roda de conversa e Seminário sobre Bullying** 5ºano /2022

Objetivo: Identificar o que é bullying, apresentar estratégias de combate ao bullying, desenvolver comunicação, criatividade e empatia,

Após verificar situações relacionadas ao problema de bullying na escola, procurei planejar dois momentos na sala de aula, uma roda de conversa e um seminário sobre o bullying com as duas turmas do 5º ano.

Vigotski (1997, p. 219) declara que “o desenvolvimento da criança é um processo ininterrupto de mudanças”, as experiências sociais vivenciadas auxiliam no crescimento e na aprendizagem, desta forma, desenvolve habilidades intelectuais relevantes para a vida, e ainda segundo o autor as experiências sociais fundamentam as funções mais complexas do desenvolvimento.

Para problematizar o tema, iniciamos abordamos o conceito de bullying e discutimos as diferentes formas em que se apresenta na realidade, envolvendo as crianças que expressaram seus entendimentos sobre bullying.

Em seguida, falamos sobre as consequências do bullying para as vítimas e agressores, nas falas foram listados vários comportamentos que consideravam bullying e discutimos sobre o que esses comportamentos podem causar, momento oportuno para trabalhar empatia, respeito mútuo e valorização da diversidade.

Conversamos ainda sobre como identificar e combater o bullying e a importância de não o normalizar. Nesse momento as crianças compartilharam suas experiências com o bullying, sendo vítima ou sendo testemunha, vale ressaltar que para ser uma experiência de aprendizagem é importante que o relato da criança seja espontâneo, por isso, o professor precisa estar atento na condução do diálogo. O ambiente precisa transmitir segurança para que as crianças se sintam confortáveis em pedir ajuda em casos como este.

A partir disso, os estudantes confeccionaram cartazes em grupos nos quais puderam dialogar sobre estratégias de prevenção e combate ao bullying para apresentação oral. O contato com explicações diferentes das suas favorece a tolerância, respeito e a capacidade de explorar o mesmo problema por ângulo diferente.

Nesse sentido, Kramer (2003, p. 81) afirma que “Não podemos mais olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”

Estas atividades oportunizaram o diálogo e entendimento de que as comparações são regidas por padrões e são inapropriadas por torna-se uma fonte de preconceitos e intolerâncias com aqueles que não se enquadram nos modelos estabelecidos, partindo dessa perspectiva, deve-se propor diálogos acessíveis centralizados em questionamentos sobre quem cria ou reproduz esses padrões, os porquês e suas consequências na vida das pessoas e conseqüentemente na sociedade.

Na apresentação as crianças expuseram os cartazes, explicaram a partir do que tinham dialogado na roda de conversa e nos grupos menores como identificar o bullying, a importância de não normalizar e pedir ajuda para os pais, professores e amigos. Momento oportuno para as próprias crianças levantarem hipóteses de solução para o problema em questão e aplicação à realidade.

O exercício de fala e escuta proporciona convivência baseada no respeito e no diálogo, saber o que o outro pensa ou sabe sobre determinado assunto, é importante para conhecer outros pontos vistas, e juntos construir diálogos

Portanto, é necessário contextualizar e aprender que o conteúdo não é o mais importante no processo, pois sem aprender a se relacionar é muito difícil ou muito superficial que se aprenda um conteúdo, aprender a escutar uma opinião diferente e saber lidar com ela, agir afetivamente mesmo sendo contrariado é tão importante quanto aprender um conteúdo, é humanizar-se.

A seguir os registros do momento vivido:

Figura 11: Roda de conversa e seminário sobre Bullying



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 4.8. Atividade pedagógica 8: Circuito lúdico

5º ano /2022

Objetivo: incentivo à leitura e socialização

Recursos: jogos didáticos.

Na turma do 5º ano do ensino fundamental organizei uma exposição de jogos em formato de circuito com a finalidade de incentivar à leitura. As atividades selecionadas foram:

**Seu palhaço mandou:** que consiste em vários comandos que o brincante deve realizar, a título de exemplificação, imite uma estátua, ao brincar a crianças tem a liberdade de expressar-se sobre o que está sendo solicitado na imagem do jogo.

**Desafio Soletrando:** este jogo desafia a crianças no aprimoramento da escrita e na agilidade do raciocínio, nesse jogo deve-se soletrar a palavra retirada da caixa corretamente,

**loga na lata:** promove consciência corporal, ao retirar a ficha deve-se realizar o movimento da ioga semelhante ao da imagem ilustrada,

**Trava-língua:** o trava-línguas é um exercício cognitivo que melhora a dicção e pronúncia das palavras, deve-se ler sem pausar e sem errar,

**Adivinhas:** essa proposta desafia a curiosidade em tentar descobrir a resposta, deve-se adivinhar a resposta correta;

**Lendas:** a proposta visou auxiliar no conhecimento e das histórias indígenas e populares.

**Rimas:** as rimas ajudam a aumentar a consciência fonológica, assim como desenvolver a linguagem, a criatividade, a memorização de forma lúdica, deve-se ler sem errar;

Esta atividade foi planejada com o objetivo de impulsionar um momento dinâmico de incentivo à leitura para além da própria turma, contando a participação e interação das turmas do 3º, 4º e 5ºano, desta forma as turmas estavam organizadas para sucessivamente participar desta atividade.

O momento foi realizado nas turmas do matutino e vespertino na sala de aula 5º ano A/D. Os estudantes das turmas foram organizados em duplas para ficar em cada mesa e explicar as regras dos jogos para os participantes. Recebemos também os estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA Especial. Por conta das normais de organização da escola a convivência com outras turmas é rápida e limitada, como resultado tivemos a interação entre os discentes e professores.

Além disso, evidencia-se o envolvimento da turma na organização destas atividades, diante dessa experiência e registro no caderno de campo as crianças revelaram que gostaram da dinâmica da atividade proposta. O momento foi oportuno para o incentivo à leitura e para uma convivência diferenciada da rotina de sala de aula em meio aos simulados para as provas padronizadas realizadas nas escolas públicas. Diante dessa realidade, é importante propor atividades diferenciadas em ambiente propício para a aprendizagem.

À luz dessa perspectiva, concordamos com Vigotski (2003b, p.238) ao afirmar que “[...] ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, [...]”.

Esta atividade gerou experiência leitora entre crianças das turmas distintas, levando-nos a refletir que a convivência aproxima e revela a necessidade humana da vida social nas quais podemos aprender ao compartilhar experiências.

Portanto, é fundamental que as crianças tenham experiências potencializadoras de aprendizagens, e o ambiente desempenha papel fundamental nesse processo, em síntese, na organização do ambiente é preciso considerar o conhecimento, materiais e estilos de aprendizagens como base para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por isso, o ato de planejar não nos distancia das crianças, pelo contrário nos aproxima, pois, requer do professor conhecimento sobre as realidades que permeiam a turma.

A seguir, os registros da atividade:

Figura 12: Circuito lúdico - 5ºano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 4.9. Atividade pedagógica 9: Saúde bucal

5ºano - 2022

Objetivo: ensinar bons hábitos de higiene para manutenção da saúde bucal

Recursos: boca feita de materiais recicláveis e utensílios de dentista.

Na escola houve a solicitação da coordenação pedagógica da realização de atividades para atender a campanha de saúde bucal. A partir disso propôs aos alunos a confecção de um recuso com materiais recicláveis e passei as orientações de como poderiam fazer, os outros grupos ficaram com a confecção de cartazes sobre o tema.

Para maior envolvimento organizamos uma encenação teatral e um dos grupos escreveram uma pequena história intitulada: *O menino que tinha medo de dentista e a Fada do dente*, no dia seguinte, trouxeram a boca confeccionada e alguns objetos para a encenação, realizamos o ensaio e providenciamos atividades impressas sobre o tema e brindes.

Para realização da atividade convidei a professora do 1º ano e sua turma para assistir, o convite foi aceito, fiz a saudação e o grupo iniciou a apresentação teatral, pois “[...] a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de ressignificação” (Pinto; Góes, 2006, p.13). Após a encenação os alunos dialogaram com a turma convidada que ao interagirem ganhavam brinde pela participação, ao final todos levaram atividades sobre o tema e brindes.

Nas relações entre os sujeitos do processo educativo aluno e professor então inseridos em um meio que não é imutável ou único, pelo contrário é composto por fragmento interdependente e influenciável pelo ser humano e ativo nesse processo educativo, sobre esse assunto Vigotski (2003) ressalta:

O professor desempenha um papel ativo no processo educativo: modelar, cortar, dividir e trilhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo, o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. (Vigotski 2003, p.79)

Com base nisso, fiz um breve diálogo complementar com as crianças utilizando os recursos e fazendo perguntas aos visitantes sobre seus hábitos de higiene que resultou em um momento de interação e entrega dos brindes. Registrado no diário de campo as animadas falas das crianças demonstravam o quanto gostaram de participar da atividade tanto as crianças do 5º ano quanto as do 1º ano.

Essa interação entre turmas de diferentes anos de ensino, oportuniza uma rica experiências entre as crianças e com potencial de despertar autonomia, além disso os demais grupos da turma participaram de um pequeno seminário onde expuseram cartazes e compartilharam seus conhecimentos sobre o tema.

Diante disso, Nóvoa (2009) traz considerações sobre práticas do docente afirmando que “[...] promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”, Nóvoa (2009, p.88).

À luz dessa perspectiva é possível refletir que a educação precisa da sensibilidade da arte, pela qual o ser percebe sua potencialidade criadora. Nesse sentido, as crianças atuaram e vivenciaram uma situação imaginária de autoria própria, vencendo seus próprios desafios, atuando como sujeitos de sua própria história e desenvolvendo habilidade para a vida.

Abaixo, os registros fotográficos que revelam momentos de atuação e conexão no ambiente de ensino e aprendizagem, no qual as crianças, o conhecimento e professora estão em diálogo.

Figura 11: Saúde bucal - 5ºano - 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

*A criança em ação*

*A brincadeira releva a criança em ação usando a imaginação,  
superando sua própria limitação em preparação para viver o agora,  
sempre no presente e sem pressa, vai vencendo os desafios  
para vivenciar sem deixar lacunas na alma infante.*

Lima (2024)

#### **4.10. Atividade pedagógica 10: Oficina de Danças Urbanas**

– 5º ano/ 2022

Objetivo: ensinar sobre dança, ritmo, consciência corporal e respeito à diversidade.

No mês das crianças alinhei para o conteúdo de dança do componente arte, para realizar uma oficina sobre Danças Urbanas com a presença do profissional da dança Lucas Rocha, que diante do autismo alcançou na dança superação de vários aspectos da sua trajetória profissional e pessoal através da dança, tornando-se um dançarino profissional.

A realização da oficina foi comunicada e apoiada pela coordenação da escola, realizamos a atividade nos dois turnos com as turmas dos 5º anos A/D. Portanto “[...] trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (Vigotski, 2009, p.23).

O dançarino iniciou com a apresentação sobre seu trabalho com a dança, após introduziu sobre as Danças Urbanas, seus conceitos destacando sua importância e influência na cultura, sua expressividade, liberdade e criatividade.

No segundo momento, trouxe de forma didática as principais danças urbanas e suas características, para facilitar a compreensão ensinou movimentos com o corpo livre contando a participação das crianças, avançando com os movimentos que envolviam objetos, ressaltando o equilíbrio, a postura, demonstrando os ritmos e coreografias, assim trabalhando consciência corporal com as crianças.

Sobre os movimentos e expressões nas Danças Urbanas demonstrou-se na prática para as crianças entenderem a importância dos movimentos e expressões, que são fundamentais nessas danças, visto que permitem comunicar as emoções.

Para apreciação da diversidade houve o encorajamento ao respeito pelas danças urbanas, visto que esse estilo de dança tem origem<sup>4</sup> nas comunidades periféricas, logo, as danças urbanas é uma expressão diferenciada de outros tipos de danças, isso nos oportuniza instigar o desenvolvimento do respeito ao diferente. Portanto, a dança dispõe de expressivo potencial para o desenvolvimento de

---

<sup>4</sup> [Descobrimo a História das Danças Urbanas \(listologia.com\)](http://listologia.com)

habilidades não só para o momento em que o ser dança, mas, para a sua vida através do significado construído sobre o mundo e sobre as relações vivenciadas.

A compreensão dos significados das coisas do mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos constrói-se com base em situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, nos afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vistas e na descoberta e criação de novos sentidos. Somente assim é possível conhecer o ser humano completo. Em Vygotsky, a formação das funções psicológicas estritamente humanas ocorre na vivência do sujeito no meio, que não é só físico, mas carregado de significados, pleno de ideologia, de história e de cultura (Prestes; Santana, 2018, p. 143).

Diante do vivido e observado foi registrado no meu caderno de campo que essa oficina de dança envolveu os alunos, além de adquirirem conhecimentos sobre a dança relataram que se divertiram bastante. Portanto podemos concluir que o planejamento desta atividade e sua realização junto ao profissional de dança na escola oportunizou o contato das crianças como o *mundo da dança*, além da ampliar os horizontes rompendo barreiras sobre o assunto.

Figura 13: Oficina de Danças Urbanas - 5º 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além das atividades aqui descritas tivemos inúmeras outras atividades pedagógicas que desafiaram as crianças à ação e criação, na perspectiva que o mais importante não é o cumprimento curricular para elevação estatística, antes disso, a elevação do ser por meio da educação precisa ser prioridade no processo educativo.

É importante frisar, que diversos são os desafios em sala de aula, onde muitas orientações já vêm pré-moldada, definida, prontas para o professor aplicar, nessa ótica, a lógica é reproduzir, seguir modelos, fazer igual, contudo, esse cenário é um convite à reflexão sobre realidade que temos e a realidade que almejamos, afinal, reproduzir é manter o mesmo, não oportuniza a superação de velhos problemas, não gera transformação.

Sabe-se ainda que nem tudo que é planejado no processo educativo alcança o sucesso almejado, mas, isso não impede o aprendizado, tendo em vista que a reflexão sobre o planejamento é crucial para as próximas práticas, semelhante ao que defende Freire (2022) “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” isso nos faz entender a indissociabilidade da teoria-prática e o sentido de ação-reflexão-ação.

Com base em Freire (2022) podemos entender que o planejamento do professor e os saberes dos discentes são igualmente importantes na construção de uma relação dialógica entre os sujeitos do ensino da aprendizagem.

Nessa ótica, em cada aula junto às crianças muito se aprende e muito se humaniza, por entendermos o lúdico como oportunidade de transcender do ser, pois perpassa a materialidade das coisas, isto é, não se prende a elas, mas, eleva o ser além dos seus próprios limites, e o seu sentido está no tempo presente.

*A revolução do brincar*

*O brincar conecta as dimensões do ser,  
preenche lacunas dos desejos infantis.*

*A criança quando brinca tem poder do belo nas pontas dos dedos  
inventa uma vida autora, construtora e revolucionária  
atua na própria história  
inova e renova as ideias.*

*O ritmo do brincar conduz a infância,  
faz e refaz a criança,  
eleva ao seu maior potencial: ser criança!*

*Brincar é a revolução que falta,  
porque brincando a criança descobre,  
sente e percebe o mundo em possibilidades de ser.*

*Porém, para saber mais sobre as crianças é preciso ousar com  
um conhecimento lúdico, prazeroso e educativo.*

*Lima (2024)*

## 5. EXAME DOCUMENTAL E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Este tópico é composto pelas análises e discussões dos resultados encontrados e guiado pela problemática da pesquisa que no decorrer da investigação nos aproximou dos objetivos estipulados de conhecer quais situações didáticas do elemento lúdico no contexto escolar que são trabalhadas pelos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, realizamos fundamentados em Lüdke; André (2020) a análise documental, na qual pode ser utilizada de forma complementar a outros tipos de técnicas de coleta de dados como a entrevista, o que evidenciamos em nossa pesquisa de campo.

Portanto, este capítulo está organizado, primeiramente, com a análise documental do documento que representa a escola, isto é, o Projeto Político Pedagógico (PPP) que nos permitiu criar as seguintes categorias: **Projeto Político Pedagógico (PPP); Constituição do lúdico no PPP da Escola, e finaliza com as Concepções dos professores e as subcategorias.**

### 5.1. Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico é o documento que deve apresentar a identidade da escola por não ser imutável precisa manter-se atualizado. Tem como princípio a construção democrática, o que cabe a cada a escola de forma coletiva, desenvolver o conhecimento curricular e o pedagógico registrados neste documento, sobretudo constituindo um projeto educacional fidedigno que retrata os processos de ensinar e aprender no interior da escola. Assim, assumimos e concordamos o que Vasconcelos (1995, p.143) preconiza a seguir:

É um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, e o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição [...] (Vasconcelos, 1995 p. 143).

De todo modo, pensamos que o PPP pode ser uma fonte principal de ação, reflexão e ação do ato educativo, pois, o significado de sua atualização pelo corpo



conceito central, já aluno, professor, aprendizagem, ensinar como alguns dos conceitos mais frequentes no PPP.

Ciente dos conceitos evidenciados acima, consideramos importante analisar o conceito central *Escola*, para isso buscamos no documento e encontramos o seguinte:

Esta escola segue a Proposta da Secretaria Municipal de Educação que está fundamentada nas teorias do conhecimento desenvolvidas pelos teóricos: Rosseau, Pestalozzi, Vigotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Freinet, Emília Ferrero, Perrenoud e outros). (PPP, 2020, p.16-17)

“apoiarmos nossa prática pedagógica nos teóricos: Lev Vygotsky, Morin e Freire, na busca de procurar alternativas que deem conta da complexidade” (PPP, 2020, p.23)

A escola através do PPP se declara sociointeracionista, entretanto ao mesmo tempo afirma ter por base epistemológica inúmeras e distintas concepções, demonstrando uma contradição com a afirmação de ser sociointeracionista.

Em seguida, por meio do diagrama de árvore abaixo, é possível identificar a quantidade em que cada conceito se apresenta no decorrer do PPP.

Figura 15: Diagrama de árvore



Fonte: elaborado pela autora com uso do software Atlas Ti.

As ramificações do diagrama demonstram que o elemento lúdico aparece de maneira tímida neste documento, pois é perceptível que a escola ainda se torna um lugar refratário ao lúdico. A análise do PPP traz uma reflexão sobre o significado da escola na educação das crianças, em que muitos apontamentos contidos no documento não olham a criança como sujeito de direito e de aprendizagem, descaracterizando o jogo lúdico como um mero passatempo, sem evidenciar sua função educativa, isso, é preocupante, quando nos deparamos com o pensamento de Muniz (2010), o qual defende que o jogo traz a possibilidade de aprender e se desenvolver a partir de projetos que versam por uma liberdade corpórea do ser criança:

Se o jogo possui um valor para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, como nos indica Vigotski (1994), uma preocupação do educador deve ser como transpor o jogo para o seio dos projetos pedagógicos sem romper o espírito de liberdade do sujeito (Muniz, 2010, p. 34).

Seguindo a busca, por meio da leitura do documento o termo lúdico foi encontrado três vezes no documento, e uma vez a palavra brincadeira. Sendo que a primeira citação se refere especificamente ao *Programa Mais Educação* desenvolvido com o objetivo de recuperar alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização das turmas do 1º ao 5º ano, conforme o documento os professores devem:

Desenvolver a leitura e o raciocínio lógico matemático através do lúdico e a prática de esporte. (PPP, 2020, p.09)

A partir dessa orientação evidencia-se o lúdico como um instrumento para alfabetizar e atender o objetivo de reforço escolar, reconhecendo seu foco no reforço das componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, quando cita práticas de esporte entende-se o envolvimento das aulas de Educação Física.

No item que se refere a metodologia encontramos a segunda referência sobre o lúdico:

Será implementada a metodologia que atenda as necessidades dos educandos, considerando a utilização das novas tecnologias educacionais, **adotando mecanismo lúdico**. Nessa metodologia, a prática da leitura é essencial, os estudantes precisam estar em contato contínuo com diversos tipos de literatura. Os professores devem mediar de modo interessante os conteúdos, propiciando a motivação dos educandos. (PPP, 2020, p.23, grifo nosso)

Semelhante a primeira referência de lúdico encontrada, a segunda referência o propõe enquanto ferramenta para atingir um objetivo, e orienta o lúdico para a utilização de tecnologias educacionais, e a sugestão para que os professores tornem os conteúdos divertidos a fim de motivar os alunos na aprendizagem dos conteúdos.

Para Kishimoto (2011) quando os adultos criam intencionalmente as situações lúdicas para estimular aprendizagens é que faz aparecer o aspecto educativo do lúdico. Contudo, Kishimoto (2011, p.41), adverte: “desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar”, portanto, não basta intencionalidade, é necessário respeitar as características que sustentam o lúdico, para não se tornar uma prática sem sentido para a criança.

No item que trata sobre as práticas efetivas dentro das salas de aulas constam na terceira referência as orientações direcionadas aos professores:

Os professores deverão propor atividades que propiciem o desenvolvimento de valores e atitudes almejados. Os professores atuantes no bloco pedagógico (1º, 2º e 3º ano) estarão com práticas voltadas ao objetivo de alfabetizar seus alunos, **trabalhando com jogos lúdicos**, músicas, atividades artísticas, exercícios xerocopiados e fichas de leitura, que deverão ser ministrado de forma sequencial, de modo a facilitar a aprendizagem estudantes; proporcionando a assimilem as sílabas, palavras, frases e construção de texto. Os professores que atuam no 2º ano, deverão dar ênfase a realização de atividades que preparem para Provinha Brasil, providenciando simulados e atividades afins para que os alunos se familiarizem com o formato dessa avaliação. Nos 3º ano, os professores devem estar focados na consolidação do processo de alfabetização, preparando-os para realização de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por meio de atividades similares ao molde dessa avaliação. (PPP, 2020, p.33, grifo nosso)

Nesse trecho é possível identificar a orientação para a atuação dos professores nos três primeiros anos com o foco na alfabetização, indicando uma sequência de atividades para o alcance dos objetivos. Bem como é evidenciada as intensas preparações para as avaliações, sendo a Provinhas Brasil para 2º ano, e o 3º ano para a Prova ANA. Portanto, segundo a organização educacional, no 2º ano é o momento em que a criança já deve estar adaptada para a realização das avaliações externas.

Nessa perspectiva, o lúdico é referido como é mais uma ferramenta para alcançar o objetivo de alfabetizar e preparar para as provas. Nesse sentido, o lúdico está restrito ao instrumental, ou seja, a aprender algum conteúdo escolar, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

A escola possui um código de conduta escrito que especifica as normas de comportamento para alunos e professores dentro e fora de sala de aula. Pensamos a escola como lugar de aprendizagem, de crescimento pessoal, de construção de projeto de vida, de criação de laços de amizade que devem perdurar ao longo da vida, portanto, o que for construído na escola, assim como na família, servirá de fundamento para o resto da vida. **Sendo assim, não é local de brincadeiras sem objetivo pedagógico, é lugar de estudo. Todas as condições são proporcionadas para que a aprendizagem aconteça naturalmente.** (PPP 2020, p.46, grifo nosso)

Como já mencionado anteriormente a escola se apresenta como sociointeracionista, além disso afirma: “Nossa proposta filosófica visa à formação holística dos nossos educando” (PPP, 2020, p.17)

A escola, através do PPP afirma trabalhar para o desenvolvimento integral da criança, contudo, simultaneamente demonstra desconhecer o conceito do brincar, e não reconhece sua relação direta com a formação das crianças, no desenvolvimento da inteligência cognitiva, afetiva, motora, limitando a brincadeira a mero passa tempo.

Evidenciado ainda nesse trecho, que o brincar espontâneo não é considerado pela escola, pois ao observar, que no período da última atualização data o ano de 2020, período em que a escola ainda ofertava a Educação Infantil. Sendo o brincar uma atividade fundamental e enfatizado nos documentos DCNEI (Brasil,2010), e BNCC (Brasil,2018) que orientam a educação infantil, demonstrando uma incoerência com os documentos legais que regem sobre Educação Infantil. E não só na Educação Infantil, mas também nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, o lúdico tem importante papel, conforme Marcellino (1989).

Por seguinte, analisando a afirmativa: Todas as condições são proporcionadas para que a aprendizagem aconteça naturalmente (PPP, 2020, p46), Vigotski declara:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2014, p.115)., 2014, p.115).

Segundo o autor, a aprendizagem leva a desenvolvimento cultural, logo o desenvolvimento cultural proporciona o desenvolvimento individual da criança a partir das relações culturais, isto é, a formação do eu acontece a partir do outro. Logo a aprendizagem não acontece de forma natural, acontece por meio da intencionalidade construída histórica e culturalmente.

Evidencia-se ainda nesse trecho, o entendimento dicotômico do ser, ou seja, a separação corpo e mente em que a mente é para aprender conteúdos e o corpo é para o movimento. De acordo com essa visão dicotômica, o brincar não leva ao desenvolvimento, é ação uma improdutiva.

Nesse sentido, Marcellino expõe seu pensamento com ênfase na ruptura que acontece nos primeiros anos do Ensino Fundamental devida a essa negação do lúdico como elemento da cultura da criança.

A escola se apresenta, dessa forma, como espaço de questionamento, de crise, de ruptura com os elementos significativos com os quais a criança está familiarizada, se bem que devido às novas circunstâncias históricas, não é o único, conforme já foi visto anteriormente, há outras esferas da “obrigação” com as quais nossas crianças tomam contato desde muito cedo. (Marcellino, 1989,96)

A escola em nome de uma preparação para o futuro limita os tempos e espaços do brincar à situações muito específicas, ainda concebendo o lúdico como recompensa mediante o bom comportamento do bom aluno, assim considerado por inúmeros sujeitos do processo de ensino. Em contraste a isso, o direito ao pleno desenvolvimento envolve a vivência da cultura da criança, pois, para a criança a brincadeira é fonte de criação, na qual a criança age além da sua idade real, apoiada nas situações reais usa a imaginação e cria situações imaginárias, Vigotski (2021)

A criança enquanto ser social dotado de direitos que precisa ter sua história e cultura respeitada, porém, o documento que representa a escola visa a adaptação da criança à escola, isso incide na visão que se tem sobre a criança, na representatividade e no significado que o lúdico tem para a formação integral da criança, e essas concepções são materializadas no PPP da escola.

Deste modo, o não reconhecimento do brincar como manifestação da cultura da criança no PPP da Escola, demonstra que na escola e na sociedade há muitas concepções sobre o brincar que até concordando entre si em certos aspectos, assim concordando que o brincar enquanto atividade da infância é algo divertido e prazeroso, mas, o que é explicitado nos discursos e comportamentos, é que não se reconhece a importância do lúdico se não estiver associado a um produto final, isto é, a uma utilidade.

### 5.3. Concepções dos professores

Por meio das narrativas dos dois Professores de Educação Física dos 1º e 2º Anos construídas através dos questionários individuais e das entrevistas individuais semiestruturadas foi possível situar as categorias a seguir: **5.3.1. Formação, experiências e saberes**, Apresentar o perfil docente; **5.3.2. Planejamento das atividades lúdicas**, Esse categoria busca abordar a organização das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física, **5.3.3. Reflexões sobre a Escola e o lúdico** trata da percepção do professor sobre como a escola concebe o lúdico; e por fim abordaremos **5.3.4. Os professores e suas concepções sobre as influências do lúdico nas suas práticas** Essa categoria é composta pelas concepções dos professores acerca da influência do lúdico nas aulas.

#### 5.3.1. Formação, experiências e saberes docentes

Essa categoria foi construída a partir das reflexões dos eixos temáticos: perfil docente/ formação, experiências/ escolha da profissão/ saberes sobre o elemento lúdico.

Consideramos importante conhecer o perfil dos professores entrevistados, para melhor entender sua atuação e identidade docente. Assim para saber a idade, a formação inicial e continuada, o regime de trabalho, tempo que leciona na escola, a organização do tempo em que atua na escola, utilizamos o questionário<sup>6</sup>: Perfil social e profissional, que nos possibilitou elaborar o quadro demonstrativo abaixo com o perfil de cada participante da pesquisa.

Quadro 1: Quadro 1. Demonstrativos do perfil dos participantes.

<b>Identificação dos Participantes</b>	Professor A	Professor B
<b>Idade</b>	54 anos	35 anos
<b>Graduação</b>	Educação Física - UFAM	Educação Física - UNINORTE

<sup>6</sup> O Questionário do Perfil social e profissional consta no [APÊNDICE C - Questionário perfil social e profissional](#); e foi aplicado anterior a entrevista.

<b>Pós-graduação</b>	Metodologia da Educação Física Escolar	Educação Física e TGD/TEA, Educação Física e Neurologia
<b>Regime de trabalho</b>	Estatutário	Estatutário
<b>Tempo que leciona</b>	26 anos experiências na rede pública de ensino.	5 anos de experiência na rede pública de ensino.
<b>Turmas</b>	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano
<b>Períodos</b>	Manhã/tarde	Tarde

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O Professor A, tem o total de vinte seis anos de experiência docente, em escolas públicas, atua na escola há mais de dez anos em tempo integral.

O Professor B, atua no ensino fundamental há cinco anos na escola.

A partir do questionário foi possível constatar que os professores carregam experiências e vivências significativas no campo educacional, percebemos ainda que os dois professores sempre atuaram na docência e atuam na escola a um considerável período de tempo.

Considerando, que o professor não nasce professor, mas se constrói ao longo sua história por meio da sua experiência de vida pessoal e profissional. (Nóvoa, 1997). Diante disso, evidencia-se que a profissão docente enquanto construção histórica, não acontece de maneira desconectada a sua história, pelo contrário a escolha da profissão se relaciona com a história de vida dos sujeitos, por isso os docentes foram questionados porque escolheram essa profissão e se era a profissão que queriam.

É porque eu sempre tive facilidade para estar ensinando, né? Assim de Entender um assunto né? e Passar, isso foi no ensino médio, eu já tive esse despertar a procura do diferente direcionado para o ensino, a escolha foi porque eu sempre gostava de lidar com o ensino de 1º ao 5º ano, sempre participei do esporte na escola, sempre tem educação física, no ensino médio a mesma coisa. Sempre gostei, nunca fugi da educação física pratica, aí é uma hora né, além do currículo, de esporte ginastica é horário de encontro ai eu pensei, poxa vou fazer educação física então, porque eu gostava ne de esportes e ginastica. (Professor A)

Sim, essa era profissão que eu escolhi, é uma profissão que despertou por causa de uma professora, professora Graça, não esqueço o nome dela então, ela me incentivou, mostrou que poderia seguir essa profissão, então como sempre fui ligado ao esporte e eu gostava da profissão de Educação, quando eu consegui terminar o meu ensino médio eu tinha duas opções

uma era educação física e a outra era advocacia duas áreas que gostava, que eu gosto! Então eu pretendi fazer Educação Física. (Professor B)

O relato do Professor A, revela a influência da sua participação nas atividades de Educação Física propostas pela Escola que ele estudou, na qual promoviam interação, somando a seu gosto de ensinar. O Professor B, ressalta em sua fala a influência marcante de sua professora na escolha de sua profissão, que entre o direito e Educação Física preferiu a Educação Física.

Ao analisarmos esses relatos pode-se destacar a influência que tanto a Escola quanto o Professor podem exercer na vida dos discentes, para Tardif, Lessard, (2014, p.38) “o trabalho docente [...] é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola” e essas interações criam significado na vida das pessoas, e isso remete a relevância social do trabalho do professor.

Conseqüentemente a formação do professor exerce importante papel na sua prática docente por proporcionar maior conhecimento e conseqüentemente práticas mais favoráveis ao aprendizado. Diante disso, para saber mais sobre a formação dos professores sobre o elemento lúdico trazemos a seguinte questão: Você possui algum curso de atualização e aperfeiçoamento na área da Educação Física escolar que trate sobre o elemento lúdico?

Sim, mas carga horária, pouca, Formação contínua, é só uma manhã ou só uma tarde [...] a Última foi, eu acho que foi sexta-feira passada. (Professor A)

Não, só oficina na realidade. (Professor B)

Ambos os professores revelam que não possuem curso especificamente sobre o elemento lúdico, que participam somente das oficinas que são destinadas aos professores de Educação Física, essas oficinas são ofertadas pela própria Secretaria de Educação, havendo uma programação dos encontros durante o ano letivo.

Para Nóvoa (2009, p. 38) [...] transitamos de aluno para professor é fundamental para consolidar as bases de uma formação que tenha como referência

lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.” A prática docente constitui-se em uma profissão que requer o constante aperfeiçoamento, por ser uma profissão que lida com formação de pessoas.

Para Tardif, Lessard (2014, p.38) o professor além de pensar, oferece sentido às suas ações, vivenciando-as “como uma experiência pessoal” e constroem conhecimento. Logo, a profissão docente precisa ter espaços formativos em que se possa interagir com seus saberes e experiências com os saberes da profissão, possibilitando assim o diálogo da sua história de vida com sua prática profissional.

Dessa forma, a história de vida do professor carrega uma densa bagagem de experiências e saberes, nesse sentido, questionamos os professores sobre quais brincadeiras e jogos lúdicos eles conhecem.

Vivo morto é um jogo de lúdico, brincadeira de roda, é um jogo lúdico, que eu faço também é com os tabuleiros pode ser um jogo lúdico, Uma brincadeira: manja, é uma brincadeira, apesar de ter um formato de um foge e o outro persegue, pular corda depende também, [...] queimada é um jogo, mas não é jogo lúdico, porque pra mim jogo lúdico é aquele que não tem muitas regras[...] a crianças é só para aquele prazer isso é o jogo lúdico ,amarelinha, pega-pega, pode também a brincadeira que usa papel e caneta, da força é uma brincadeira. Agora o jogo lúdico, o aviãozinho que você faz dobradura faz um barquinho[...], o barquinho também você bota para brincar, né você cria, imagina que aquele é o barco de verdade, usa a imaginação. (Professor A)

Bom, os jogos eu conheço: tacobol, é mata no meio, é, o que mais meu Deus, Escravo de Jó, manja pega, e aí por diante. (Professor B)

No relato acima o Professor A, segue sua fala explicando as definições entre jogos e brincadeiras e traz muitos exemplos, separando o que considera lúdico do que não considera, e enfatizando ainda as brincadeiras e jogos que costuma realizar em suas aulas.

Conforme Marcellino(1089, p.76), o lúdico “é um meio de expressão para criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental.” A vivência do lúdico como conteúdo, forma e não apenas como produto separado da cultura da criança,

O Professor B, em sua fala relembrou as brincadeiras de sua infância, e fez uma reflexão sobre os brincares desde a sua infância até os dias atuais dando ênfase em suas diferenças.

Hoje é algo que eu tento trazer para as crianças de hoje é as brincadeiras antigas, né? Por Que antes tinha aquela que te a gente jogava do céu, né? Que ia jogando a pedrinha lá, pulava de um pé só, dois pés e desviando. Então, hoje as crianças não têm mais, que geralmente mora num apartamento, Não tem como na rua brincar, ou na rua às vezes é muito perigoso não pode fazer, o que a gente, desenhava na rua, fazia ele mesmo, poderia tá brincando mais hoje eu vejo essa dificuldade. Eu tento nas aulas de educação física incutir essas brincadeiras antigas que nós brincamos, que hoje é nós vimos as crianças, ela que está todo o tempo no celular, tablet, na mão, é isso aí, tira total, é movimentação dela. Por isso que nós temos hoje crianças obesas, porque passa o dia inteiro, sai daqui, chega da escola é tablet, é no computador direito, não tem mais como tinha antigamente, vou jogar uma bola aqui na rua, ou vou brincar de queimada aqui na rua. Não, não tem mais isso hoje em dia já tá mais, mais limitado. (Professor B)

O Professor B, evidencia na sua resposta, as diferenças entre brincadeiras vivenciadas na infância tendo como característica marcante o hábito de brincar na rua, que simbolizava interação entre as crianças, já as gerações atuais estão imersas nas tecnologias, simbolizando uma outra configuração do brincar, frente a todos os avanços tecnológicos, além das questões socioeconômica que muitas crianças não dispõem de espaços seguros para brincar e como isso a influência sobre a saúde das crianças. O professor enfatiza ainda que busca resgatar as brincadeiras tradicionais em suas aulas.

Kishimoto (2014, p.43) define as brincadeiras tradicionais

A brincadeira tradicional provém da literatura folclórica, que é totalmente popular, mas a produção popular que permanece na contemporaneidade [...] É a memória coletiva, anônima e contínua que preserva o popular e garante sua sobrevivência. A brincadeira tradicional resulta de práticas antigas de construção de brinquedos com materiais naturais e de uso doméstico, trechos de poemas, que acompanham brincadeiras de pular corda, movimentar pernas, pés e mãos ou jogar pedrinhas, de personagens da História que a simpatia popular divulgou, de partes de canções, que, pela memória coletiva, descaracterizam-se, recebendo elementos da cultura local, que é fundamental para sua preservação.

As brincadeiras tradicionais são passadas sucessivamente entre as gerações e compõem a infância das crianças, que aprendem e compartilham com seus pares. Logo, se identificam com seu grupo social e criam suas próprias identidades. Isso nos leva a refletir que as brincadeiras tradicionais ainda que sejam de outros tempos, se renovam por meio da capacidade criadora das crianças que as vivificam,

trazendo sentido e significados a cada vez que brincam e por isso podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Diante da proposta de resgate das brincadeiras tradicionais contida no relato do Professor B, é notável a importância que as brincadeiras tradicionais tiveram na sua história de vida, e que em decorrência disso, propõe o resgate dessas brincadeiras em suas aulas levando as crianças a terem experiências com brincadeiras de outros tempos e culturas, em que as crianças se divertem de forma espontânea, motivadas pelas situações imaginárias nelas contidas

Em relação as experiências oriundas da vida pessoal do professor, Nóvoa (2000, p. 17), afirma “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” portanto, as experiências e saberes da vida refletem na prática docente, logo, essas dimensões estão interligados e contribuem para a formação da identidade docente. Nóvoa (1997).

Nessa perspectiva das brincadeiras tradicionais, os professores foram questionados, se as crianças têm contato com as brincadeiras tradicionais fora da escola.

Primeiro que é que o nosso bairro, Não tem muito, não tem praça pra eles irem, segundo que muitos moram de aluguel. Então não, não tem quintal. Então essa é a nossa realidade da nossa comunidade. E muito dos pais não deixam sair pra rua porque, não é porque as nossas ruas aqui são perigosas na nossa comunidade, não é que seja violenta, mas era um medo mesmo de deixar as crianças ir pra rua. Então brincar sim, juntas na rua, é pouco, que eu vejo, que elas me falam, Brincadeira tradicional, como eu conhecia os jogos, se perdeu. Eu acho que a educação física tem um papel importante na busca. (Professor A)

Hoje é, a gente pode falar que é um pouco mais difícil devido à tecnologia, né? Tecnologia ela toma muito tempo da criança, do aluno, não é para tomar muito tempo, então muitos dele, deles não tem mais esse tempo, vamos dizer assim, ou esse gosto, pela brincadeira tradicional, brincar ali de pinchinhas, então eles não têm mais esse gosto, porque é celular todo tempo na mão então computador ali, ai a escola, eu vejo a escola como último refúgio para aonde poder ser implementado essas brincadeiras tradicionais, eu vejo a escola como esse refúgio que você pode sim implementar essa brincadeiras tradicionais, que infelizmente as crianças atuais não, vamos dizer assim, elas não dão muito valor, elas preferem está no jogo no celular, no computador do que brincando do pega-pega, brincando do gemessom, no tempo do gemessem, então um negócio bem legal que você corre, vai desenvolver, e você pula, você se movimento com as lateralidades direita, esquerda, tudo isso pra as crianças ter essa participação. (Professor B)

O Professor A, ressalta no seu relato as condições estruturais do bairro em que a Escola está situada, que não dispõe de espaços públicos para que as crianças

brinquem, além disso o professor apresenta as condições de moradias das crianças, que em sua maioria residem em casa/apartamentos alugados onde os espaços são reduzidos e sem quintal. Os pais prezando por segurança, não permitem que as crianças brinquem na rua, diante dessa realidade, o professor entende que as brincadeiras tradicionais se perderam e que a Educação Física tem o papel de trazer essas brincadeiras para as vivências das crianças.

A posposta de trazer as brincadeiras tradicionais ao conhecimento das crianças significa um resgate da tradição e da cultura, considerando o quanto são impregnadas de significações históricas ensinadas e apreendidas com intenso uso da imaginação e socialização, possibilitando criar vivências firmadas em conexões e trocas de experiências que contribuem para que as crianças ampliem seus conhecimentos culturais e desenvolvam habilidades sociais, psicomotoras, afetivas, emocionais e cognitivas.

O Professor B, relata que o uso da tecnologia afastou as crianças das brincadeiras tradicionais pois toma muito tempo e está fazendo com que as crianças não tenham o gosto por essas brincadeiras, como *pega-pega* e *gemessom*, preferindo ficar no celular ou no computador. Afirma que escola pode ser um lugar onde essas brincadeiras tradicionais ainda possam ser praticadas, com importância para o desenvolvimento das crianças e podem ajudar a entender conceitos.

Os dois professores expressam em suas falas a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais e veem a Educação física com potencial para esse resgate.

Segundo Piccolo (1995) o tempo determinado para as aulas de Educação Física não são suficientes em relação ao quantitativo de tempo destinado aos demais componentes curriculares, por isso o professor deve considerar a relevância do conteúdo a ser trabalhado para o desenvolvimento das crianças.

Portanto os professores devem refletir e planejar suas ações e objetivos a serem atingidos e até mesmo pesquisar sobre o que os alunos conhecem, e analisar a possibilidade de contemplar a brincadeira como atividade didático-pedagógica a fim permitir a manifestação da cultura lúdica.

### **5.3.2. Planejamento das atividades lúdicas**

Nessa categoria, as reflexões se estabelecem a partir dos seguintes eixos temáticos: planejamento/ organização/ avaliação das atividades lúdicas.

Sabe-se ainda, que o planejamento tem importante função no processo de ensino aprendizagem, porque é por ele que professor consegue sistematizar o seu trabalho, traçando metas e objetivos bem como refletindo sobre os planejamentos anteriores, e buscando definir o melhor caminho para a aprendizagem, considerando o lúdico no seu planejamento.

Para Libânio (2008) o planejamento é um trabalho do docente, que tem a finalidade de organizar as práticas e seus objetivos de ensino, inclui sua revisão, e adequação, quando necessário, é o meio do professor se preparar e também de pesquisar e refletir.

Tendo isso em mente, perguntamos aos professores se o lúdico é contemplado em suas aulas, de que forma, e se é utilizado como estratégia ou conteúdo ou mero passatempo, obtivemos as seguintes respostas:

Sim o lúdico é muito usado na educação, e eu utilizo muito nas minhas práticas [...] Por exemplo nas dinâmicas, e em grupos, grupos é quando, por exemplo, eu quero iniciar uma aula de educação física e tem um elemento assim interdisciplinar, Aí eu coloco mais o Lúdico, pra despertar essas crianças, que vai ser uma aula diferente, é uma aula que eles interagem, eles gostam, dependendo também da proposta do professor, e Sempre eu coloco isso como uma aula que não é fechada.

Não é Como a ginastica que o professor vai lá faz alongamento, todo mundo faz igualzinho, ou então uma aula assim Você faz uma prática esportiva, Você direciona um determinado, é fundamental e todos tem que fazer aquele fundamento, não, o lúdico não, o lúdico é aquela né que você, tem a participação completas do aluno.

[...] uma resolução um problema que eu coloco, ele se junta, então o lúdico tem essa faceta, esse objetivo, de ser uma coisa mais solta é esse lado mais de prazer mais voltado pra a criança. ( Professor A)

**Bom, ele é usado como estratégia, eu uso como como estratégia, por que muitas vezes a criança você só falando, ou só escrevendo ela não entende, mas, quando você desenha, ou quando você faz uma performance na frente dela, ela entende, [...], não porque ela leu ou porque você falou, mas porque você fez [...], usou o lúdico dela, Ela começou a imaginar. Então quando ela começa a imaginar, ela começa a desenvolver.** Então eu uso como uma forma de estratégia, e nas minhas aulas, principalmente o primeiro, segundo e terceiro ano, que é nessa fase que eles tão de desenvolvimento de perguntas, que eles perguntam muito, então, isso tudo vai ajudando, a gente de uma forma lúdica a explicar pra eles, então é muito importante isso. Eu uso nas minhas aulas como estratégias que é justamente para que elas possam assimilar aquilo que eu quero passar pra elas. ( Professor B)

O Professor A, afirma que o lúdico é amplamente utilizado em suas aulas como estratégia para despertar as crianças, o professor afirma ainda, que suas aulas que contam com a presença do lúdico e as crianças interagem, mas que depende da proposta do professor, assim, compara a diferença entre as aulas com o lúdico e as aulas que precisa ensinar fundamentos, como os da ginastica.

O Professor B, também afirma a presença do lúdico enquanto estratégia de ensino, e considera uma importante forma de ensinar, porque muitas vezes, apenas falando ou escrevendo, as crianças não entendem, mas quando o lúdico é envolvido, elas usam a imaginação e assimilam o conteúdo, principalmente nos Anos Iniciais, onde as crianças têm muitas dúvidas e fazem muitas perguntas. Dado isso, as estratégias lúdicas ajudam a explicar de forma divertida e facilitam o aprendizado dos alunos.

Ambos os professores afirmam usar o lúdico como estratégia em suas aulas, e relatam os pontos positivos que observam no desenvolvimento das aulas. O lúdico enquanto instrumento de ensino visa o objetivo do professor que segundo Kishimoto (2011, p.42) “apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança é a mesma desejada pelo professor”

Diante do exposto, e para saber mais sobre o assunto, questionamos como os professores organizam suas aulas do planejamento à avaliação considerando o lúdico como forma, conteúdo e processo educativo.

Porque a gente tem um currículo, nesse currículo tem os eixos que é ginastica Esporte, dança e luta, como eu falei, **eu uso lúdico como processo nas minhas aulas. mas sempre tão presente, talvez não seja assim algo que eu vou focar só no lúdico, [...] eu planejo, por exemplo eu posso colocar o lúdico, porque minha aula é assim, deixa eu colocar, minha aula ela começa com alongamento, aquecimentos e um jogo que pode entrar o lúdico, por último, eu coloco o eixo que é o conteúdo daquela aula. Então o lúdico seria nesse processo o jogo, que seria entre o aquecimento e o conteúdo principal da aula**, o movimento do lúdico. O lúdico não seria a atividade principal seria só uma preparação ligando, fazendo um link com a aula, daquele dia. ( Professor A)

**Conteúdo ou forma, que seja a gente faz, o nosso planejamento é muito importante [...]**, é, principalmente da minha área, que é Educação Física usarmos esse lúdico, colocar ali o conteúdo que seja um com os esportes, mas dentro daquele esporte eu posso usar a ludicidade e ensinar crianças, e aí, dependendo, como nós fazemos uma análise prática é de movimento, se ela tá fazendo um movimento correto, se ela consegue, é porque tem criança que não consegue, principalmente nos primeiros anos iniciais, não consegue realizar aquele movimento, aí a gente, dentro

daqueles movimentos que a gente vê o que a criança consegue fazer, nós conseguimos classificar e, conseqüentemente, a gente faz uma avaliação.

Bom, quando o quando é nosso conteúdo, nós temos que administrar jogos e brincadeiras, é geralmente, quando eu pego ali conteúdo e sei que é jogos e brincadeiras, eu faço uma divisão, entre o jogo em si, nós trabalhamos com os estafetas, (é como se fosse mini jogos), e depois a gente faz aquela evolução, nessa evolução, a criança, ela tem que entender, né, que aquilo ali é um jogo e o que é uma brincadeira. **Então, dentro desses dois personagens aí, jogos e brincadeiras, nós montamos uma estratégia, que não pode ser, ela não pode sair dali pensando: ah eu vim aqui só pra brincar, mas, tudo que é feito é com intencionalidade de desenvolver tanto a parte motora dela como a cognitiva.** ( Professor B)

O Professor A, explica que usa o lúdico para introduzir a aula, e ressalta que suas aulas seguem uma sequência, na qual coloca o lúdico entre o aquecimento e o conteúdo principal.

Diante da afirmação do professor B, vale lembrar que os objetivos são sempre do professor, a criança não se preocupa com as intenções e objetivos de desenvolvimento estipulados, ela só quer viver o jogo ou a brincadeira intensamente no tempo presente. Portanto, cabe ao professor o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhe significado e sentido.

Por seguinte, colocamos em questão, se o lúdico pode ser considerado uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, e os professores responderam o seguinte:

P1: Mas que seja uma coisa que desperte. Vai despertar nela, a curiosidade de fazer, por isso que é importante o lúdico. O que é lúdico não é, é como você fazer uma conta lá, um mais um, mais um, mais dois, mais três, aí bota um monte de conta, ela vê um Monte de conta no quadro e diz: meu Deus, eu vou ter que fazer tudo isso, não no lúdico as vezes é uma coisa. Então é uma ferramenta bem importante, porque é uma ferramenta prática que vai você vai observar, o resultado logo, ou ela vai fazer ou ela vai fazer, ela vai fazer, certo, ou ela vai fazer errado, é uma atividade prática, que você vê é a resposta imediata. (Professor A)

Sim, pode ser se utilizar como uma ferramenta de aprendizado, nas nossas brincadeiras e jogos, nós colocamos, até ensinamos através da brincadeira Português e Matemática. Dentro da brincadeira, a gente, coloca aquele lúdico, coloca os balões com os números, e um corre e dá pra outro, soma, quanto que deu. Então isso tudo ajuda, é uma forma lúdica deles, brincando ali eles aprendem a Matemática. Porque a gente sabe que são matérias mais difíceis, digamos assim, deles compreenderem principalmente a Matemática pra alguns para outros já são a Língua Portuguesa, então quando nós usamos o lúdico através das brincadeiras, isso é tem um impacto imenso na vida deles. (Professor B)

O Professor A, ressalta que é importante, mas que precisa despertar a curiosidade na criança.

Os professores concordam em suas falas que o lúdico é uma ferramenta no processo ensino aprendizagem, e que através do lúdico as crianças se interessam mais e aprendem melhor, influenciando nos resultados da aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa.

O lúdico comumente é enfatizado como instrumento para alcançar os objetivos educacionais, mas além disso como enfatiza Marcellino (1989) a indissociabilidade do elemento lúdico enquanto forma, conteúdo, processo e produto que precisa ser considerado no processo educativo para a ampla vivência do lúdico.

Na continuidade da pesquisa, consideramos a avaliação do processo de aprendizagem, tal momento, estar interligado ao processo de planejamento das atividades (Farias, 2011). Diante disso, e para entender como isso é realizado em suas práticas, questionamos os Professores sobre como acontece a avaliação das atividades lúdicas no processo de ensinar e aprender e de que maneira isso consta no seu planejamento?

Então, a primeira avaliação começa aí na participação do aluno, a segunda é o entendimento, se a criança está entendendo aquela atividade, e na terceira, eu paro e faço comentário geral, [...] nesse momento eles também participam dessa avaliação. Eles falam, penso que quando eles comentam, eles também estão avaliando. Escutar: Então eu não gostei; Podia Ser outra, então eles estão avaliando também. (*Professor A*)

Bom nos meus planejamentos essa maneira de avaliar nós seguimos um conteúdo, nós temos um norte que é o CEM, vamos supor recriar uma brincadeira, que tem dentro daquilo, você consegue ver se a criança ela consegue recriar aquela brincadeira de uma forma diferente ou se ela não consegue, você consegue avaliar quem está dentro daquele perfil, que no conteúdo vem pedido. Então, dentro do nosso planejamento tem essa especificidade, de ela conseguir, vou dá um exemplo, consegue andar em linha reta, então é dentro da nossa da nossa matéria, ela tem que andar em linha reta, então eu consigo avaliar se ela tem um equilíbrio ou não, então eu consigo avaliar se ela já consegue porque tem crianças que não consegue nem saltar, tem criança que não consegue andar em linha reta, tem criança que tem dificuldade em fazer lateralidade ou pra direita ou pra esquerda, então tudo isso temos como avaliar dentro daquele conteúdo que foi programada pra ela recriar cria brincadeira, andar na passarela ou saltar por cima de alguma coisa,[...] , então nós avaliamos dentro disso. (*Professor B*)

O Professor A, demonstra que sua avaliação é realizada em três momentos durante a realização das aulas, nas quais considera a participação, o entendimento

da criança sobre o que está acontecendo na aula e por último realiza uma conversa em que as crianças também avaliam a aula.

O Professor B, ressalta que existe um currículo que guia o processo, e que de acordo com esse currículo as crianças precisam desenvolver certas habilidades que devem ser avaliadas, e a partir disso avalia as crianças.

A avaliação da aprendizagem deve ser concebida como um instrumento pelo qual o professor toma conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento em que os alunos se encontram, partir dessas informações o professor poderá retomar ao processo de planejamento das ações.

Para Luckesi (1996) é comum a aplicação da avaliação como um instrumento de verificação empregada para descobrir se os alunos sabem o suficiente ou não, esse tipo de avaliação tem fim em si mesmo e não atinge objetivos de aprendizagem, que é a centralidade do processo educativo.

De tal maneira, é preciso questionar os objetivos com quais se avalia para a partir disso identificar o que vai ser avaliado. Deste modo a avaliação deve ser usada para ajudar os alunos a aprender e não apenas para determinar a promoção ou a retenção. Logo, a avaliação precisa ser configurada em um processo contínuo e abrangente.

Diante disso, concordamos com Farias (2011, p. 128) “concebendo o aluno, como ser integral, pontuando a participação, o interesse, o seu comportamento como condutas relevantes, constatamos a insuficiência da prova como único meio legítimo de avaliação.” Isso coloca o professor diante do desafio de escolher os instrumentos adequados aos objetivos do processo avaliativo.

### **5.3.3. Os professores e suas concepções sobre a influência do lúdico nas suas práticas**

Essa categoria é composta pelos eixos temáticos: lúdico/desenvolvimento integral/ comportamentos e interesses da criança

Considerando o desenvolvimento integral do ser criança de plena importância no campo educacional, assim por subsidiar professores e todos que estão envolvidos no processo educativo, perguntamos aos professores se consideram o

lúdico fundamental no desenvolvimento integral da criança. Registramos as repostas a seguir:

Sim, porque a que criança é já um ser que se movimenta, e se deixar solto, ela vai querer fazer alguma coisa, ela vai querer pegar, ela vai querer contar, ela vai querer riscar, vai pular, vai falar, assim, a criança é por natureza, já é um ser que se movimenta. na sala de aula tá presa ali, mas o desejo dela é sair, ir pular, correr, brincar.

Eu acho que é a grande importante da Educação Física é essa você sempre direcionar, vamos dizer assim, movimento organizados, é direcionado uma intencionalidade sempre, é pular, correr, andar, se deslocar. Esse movimento básico, que já é natural da criança, aí a Educação Física eu acho que vem nesse momento trazer de maneira orientada aí junto também, que que hoje em dia pede, direcionar pra escrita e para a leitura. (Professor A)

Com toda certeza o lúdico ele é importantíssimo, é ali que a criança através das brincadeiras, das imagens que são criadas na cabeça dela é um estímulo de criação [...] assim, então você estimula a crianças a raciocinar a pensar, então a gente usa os lúdico, dentro das brincadeiras eu quero ensinar o equilíbrio pra ela aí eu vou usar o que? o avião, eu digo olha a gente vai usar a posição de avião que elas já sabem, subtende que ela olha, e disse o avião tem as asas aberta, e aí a gente vai ficar numa perna só, e a gente vai começar a balançar justamente pra ela atender aquilo ali que ela tá fazendo. Ela na hora ela diz, eu tô imitando o avião. Mas na realidade, ela tá fazendo um teste de equilíbrio pra ver se elas conseguem ou não conseguem se equilibrar. O lúdico, ele é muito importante, principalmente a criança como tá nos seus primeiros anos, primeiro, segundo e terceiro aninho é muito importante na vida das crianças que ajuda muito a desenvolver o cognitivo dela. (Professor B)

O Professor A, avalia o lúdico importante no desenvolvimento da criança por considerar o movimento como algo natural da criança, afirmando ainda que a Educação Física deve direcionar os movimentos da criança, e de acordo com as orientações da Educação Física deve-se intencionar o desenvolvimento da leitura e escrita também nas aulas de Educação Física.

Para o Professor B, o lúdico é muito importante porque através das brincadeiras, as crianças podem exercitar a criatividade e estimular o pensamento. A título de ilustração, quando se usa a brincadeira de imitar um avião para ensinar o equilíbrio, a criança não só se diverte como também exercita suas habilidades motoras. O lúdico é importante não apenas na Educação Física, mas também em outras áreas da Educação, pois, ajuda no desenvolvimento das crianças.

Os professores concordam que o lúdico é fundamental no desenvolvimento integral da criança, e que a Educação Física tem importante papel nesse desenvolvimento.

Por seguinte, aos professores direcionamos a questão: Se os alunos forem incentivados a jogar, a brincar exercitando o respeito às regras, a cooperação e interação em grupo, na sua opinião isso pode ter um impacto no desenvolvimento das crianças? Registramos as seguintes respostas:

Sim, tudo isso é importante, eu acho que a Educação Física serve pra isso, como eu falei, assim, tudo tem um direcionamento uma intencionalidade, e você colocar isso no seu planejamento, você vai obter resultados.

Não é só dar prioridade assim, ao conteúdo e as atividades, também explorar o termo integral, o comportamento da criança é importante sim, impacta muito.

Por que tem aquele currículo oculto que até as professoras de sala de aula trabalham ne? Assim, é organização da criança, o respeito aos colegas, a organização [...] Isso também explora na educação física, é o tempo de aguardar na fila.

Então impacta muito se você for explorar tudo isso, né, as atividades e explorar o além disso, não é só dar prioridade assim ao conteúdo e as atividades, também explorar [...] o termo integral Comportamento da criança é importante, Sim impacta muito. (Professor A)

[...] principalmente a criança do primeiro e segundo ano, que ela tem muito individualismo, então quando você faz esse tipo de jogos a criança, ela começa a cooperar e isso vai gerar nela lá na frente,[...]. Então, essa cooperação, esse respeito pelo colega, ela vai adquirir nesses jogos cooperativos, E um tem que ajudar um outro, vou dá um exemplo de uma brincadeira: cabo de guerra, vamos botar, todos eles têm que cooperar ali juntos, trabalhar juntos, [...] para que eles possam vencer, então é aquele jogo ali, eles estão unidos em um certo propósito, que é passar a bandeirinha, então isso gera neles um vínculo muito forte, e essa cooperação entre eles gera um respeito entre eles, um incentivo uma motivação. (Professor B)

A partir das falas, em destaque a intencionalidade faz parte da prática para o Professor A, não se deve priorizar unicamente os conteúdos e atividades, mas por meio do currículo oculto desenvolver experiências educacionais que contribuem para a aprendizagem de comportamentos e normas sociais. Para o Professor B, o lúdico contribui para formação de comportamentos principalmente nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental, onde as crianças estão nesse processo de formação e construção dos comportamentos e valores.

Em continuidade à investigação, perguntamos: diante das atividades lúdicas como as crianças reagem? Participam, colaboram com as regras, não respeitam regras, ficam agitadas ou demonstram desinteresse? As repostas a seguir.

Não, não, elas participam sim, se for uma atividade bem legal bem elaborada assim no nível deles, criativa que chamem atenção.

Eu vou fazer do jeito que eles entendem. Então, depende da atividade né? adequada à idade da criança, maturidade da criança, não pode ser muitas regras para uma criança de primeiro, no primeiro só saber correr, pular, saltar, se for uma coisa. Elaborado assim, muitas regras não vão saber. (Professor A)

Bom, [...] com essas brincadeiras as crianças, elas ficam bem, é bem atrativo para elas, né? Quando a gente traz uma brincadeira, é algo diferente. É, atrai elas: ai, eu quero brincar porque eu não conheço; Eu não sei não, nunca participei disso. Até mesmo simples, a amarelinha, Então são coisas assim, simples, que às vezes a criança não sabe, quando ela olha, ela: puxa, é amarelinha, tem que jogar pedrinha e tal, assim, assim, é uma festa, eles gostam, obedece melhor, vai funcionar assim, assim, eles pelo interesse deles, eles querem aprender, eles querem fazer aquela, aquela aula, então, e eles segue realmente a regrinha lá. Então, eles obedecem e gostam muito dessas atividades. (Professor B)

O Professor A, salienta que a participação depende da organização da atividade demonstrando que não basta a atividade ser lúdica, mas precisa considerar alguns aspectos, como a idade da criança para elas se interessem e participem.

Vigotski (2021) salienta através da zona de desenvolvimento eminente o professor pode considerar o que a criança já sabe fazer sozinha, através suas vivencias anteriores à escola, a criança não chega na escola vazia, pelo contrário o ser criança tem história e cultura que precisam ser consideradas no processo educativo.

A afirmação da criança do primeiro ano como quem só sabe correr, pular, saltar, pode ser interpretado equivocadamente como uma limitação dessa faixa etária. Mas, é preciso refletir que isso basta para o momento exploratório vivido nesta idade, pois, é como esses atributos que elas se descobrem no mundo.

O Professor B, afirma “*é uma festa*” considera que as atividades lúdicas despertam a alegria e a curiosidade das crianças diante do desconhecido e aceitam as regras.

Assim, a participação das crianças nas atividades lúdicas será significativa se for interessante para elas, mas, cabe ao professor ter essa percepção, e para isso é preciso conhecer as necessidades e interesses da turma para melhor planejar a sua prática.

#### **5.3.4. Reflexões sobre a Escola e o lúdico**

Essa categoria versa sobre a reflexão das temáticas: lúdico e escola/ relação Projeto Político Pedagógico (PPP) e lúdico,

Huizinga (2000, p.108). revela “a palavra *escola*” possui uma história interessante, que inicialmente significava “ócio”, mas com o passar do tempo, passou a ter o significado oposto, em outras palavras, um lugar de trabalho e estudo organizados, que deve ser iniciada desde a infância.

Comprovadamente, a inserção do primeiro ano do Ensino Fundamental, fundamentada na Lei 11.274, (Brasil, 2006) causou a ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental objetivando a alfabetização, assim, instituindo a obrigação ainda mais cedo. Diante disso, os professores foram questionados se nas suas percepções a escola trata o lúdico como atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ela coloca o lúdico sim, como uma atividade que deve ser dada importância, mas como principal acho que não, mas tem bastante, [...] na escola, o lúdico ele tem essa, tem a importância dele para o desenvolvimento da aprendizagem. O lúdico está no processo, mas não tá assim como principal, assim na estrutura para ser lúdico, porque seria mais uma filosofia, teria que mexer no PPP, no PPP que tem né? as prioridades. (Professor A)

Bom, escola ela, no meu olhar, [...], ela é mais mecânica de que lúdica, é mais conteúdo, é mais, é essas partes mais burocráticas enquanto deveria ser usado, é vejo que deveria ser usado bastante o lúdico né, até por causa da fase das crianças, a fase delas é essa, estão aprendendo, elas aprendem vendo, vendo um vídeo, você coloca ali. Então é muito importante isso, e às vezes a escola não tem esse olhar não, não valoriza. É esse lúdico que é tão importante para a criança, é para ela se desenvolver como pessoa, como ser humano. (Professor B)

O Professor A, percebe que a escola dá importância e de modo geral executa o lúdico, mas, não considera o mais importante, acredita que ele é visto pela escola como uma parte do processo, mas segundo ele, para ser atividade principal teria que constar no PPP, pois, as prioridades estão no PPP.

Nos resultados da análise do documento PPP, a escola traz registrado em seu Projeto Pedagógico, sua concepção sobre o elemento lúdico como um instrumento do processo educativo, evidenciando ainda sua utilização exclusivamente para fins produtivos.

O Professor B, tem uma percepção da escola com tendência mais mecânica do que lúdica devido a quantidade de conteúdos e exigências burocráticas da escola que interferem no desenvolvimento do lúdico.

Nesse sentido, concepções que desconsideram a vivência do lúdico nos processos educativos interfere nos tempos e espaços do brincar que são reduzidos e limitados ou podendo até ser proibido em certas instituições de ensino, confirmando o caráter contrário ao lúdico.

[...] É essa concepção que provoca a diminuição do tempo e espaços do brincar, à medida que avançam os anos do Ensino fundamental. Seu lugar e tempo vão se restringindo a hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, jogar bolar, entre outras ações. (Borba, 2007, p.35)

Nesse sentido, Marcellino considera “a necessidade de recuperação da força do lúdico fica ainda mais patente, se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado quase que exclusivamente para a *vida produtiva*” (1989, p.47). Desta forma, o autor enfatiza a ênfase dada a produtividade nos primeiros anos do processo educativo e ainda o isolamento e distanciamento do campo do trabalho e o lúdico, mas que para o autor se trata de uma relação de interdependência, por entender que a vivência do lúdico também exige esforço e trabalho.

Em especial, a ênfase dada a produtividade cada vez mais cedo tem chegado ainda na Educação Infantil. Entende-se que essa cobrança não tem origem na escola em si, mas parte da sociedade em geral que não percebe que a criança tem sua cultura própria. De acordo com Marcellino (1989):

O que se observa na sociedade, em relação a criança é a impossibilidade do presente, em nome de uma preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo a esperança de um futuro novo. (Marcellino, 1989, p. 57-58)

Diante disso, é importante refletir sobre as concepções de criança, de infância em nossa comunidade escolar local, para melhor planejar o processo educativo. Segundo Marcellino (1989, p. 58) “o entendimento da criança como participante da

dinâmica social é importante, inclusive para a caracterização do lúdico.” E como a escola propõe a vivência do lúdico no processo educativo reflete sua concepção sobre a criança.

Sendo o PPP um documento identitário da escola, orienta o ensino da instituição apresentando seus objetivos, filosofia, missão, perspectivas e concepções de ensino e aprendizagem. Nessa ótica, questionamos a opinião dos professores sobre a existência de articulação entre PPP e o lúdico.

Que está em sendo executado com o lúdico, tá! Mas, não sei se tá escrito no PPP, Não sei se tá escrito lá que o lúdico tem essa importância, vou procurar saber. (Professor A)

Bom, ele está sim vinculado com o lúdico o PPP da escola, Por quê quando a gente vai fazer essa programação, todos dão ali a sua contribuição, e geralmente, né? Professores, eu digo assim, mais professor de Educação Física, porque eles buscam mais essa, expandir esse lúdico na criança, então, é vejo que é colocado no PPP sim. (Professor B)

O Professor A, em seu relato demonstrou dúvidas sobre a relação do PPP com o lúdico, afirmando que iria se informar sobre o assunto, pois seu contato com o com versões anteriores do documento já datam certo tempo, mesma diante da dúvida, o professor afirmou que o lúdico é executado na escola.

O professor B, afirmou em sua fala que o PPP está vinculado ao lúdico e que principalmente os professores de Educação Física contribuem para a expansão do lúdico. Mas, identificamos que o lúdico é pouco mencionado no PPP, visto que na construção da nuvem de palavras como é pouco mencionado, não aparece na já mencionada nuvem de palavras, sendo identificado apenas três vezes, e orientado para ser utilizado enquanto um meio de aquisição de conteúdos, no Programa Mais alfabetização é colocado o lúdico e a prática de esportes sob a responsabilidade da professora titular junto com a estagiária e a pedagoga, no entanto, não identificamos a relação direta com os professores de Educação Física.

A escola não é apenas uma estrutura física, é um lugar onde as pessoas trabalham e estudam, e a organização, as regras e rotinas da escola refletem em como o trabalho dos professores é feito (Tardif; Lessard, 2014).

A escola como uma instituição social de formação humana é influenciada pela sociedade, que impacta seus processos educativos, ora se a sociedade ainda

apresenta dificuldades em aceitar o elemento lúdico em sua abrangência, sem dúvidas a escola, ainda que sem generalizações, também reproduz essa dificuldade, primeiro pelas fortes influências do Ensino tradicional que ainda se perpetua na realidade escolar, e segundo pela perceptível ausência ou tímida presença do elemento lúdico na formação do professor.

Posto isso, semelhante a sociedade capitalista, a escola tem sua atividade voltada para a supervalorização dos resultados, devido a isso, Marcellino(1989, p.82) enfatiza: “[...] é importante valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final” .

Portanto, é preciso romper com a valorização unilateral do produto final como requer a lógica capitalista que percebe as crianças de forma de estatística, enfatizamos ao mesmo tempo que não se trata de romantizar a criança como um ser encantado em um mundo à parte, mas, é notório a necessidade de ampliar a concepção de infância e de criança como um ser de direito e detentor de cultura própria, que importa ser reconhecida por esta sociedade.

Para que o processo não se detenha restritamente ao campo da rentabilidade, há questões que precisam ser refletidas, como sugere Marcellino (1989, p.82) “o que o processo educativo visa, além dos conhecimentos? Que conhecimento busca? Com que finalidade: render mais, manter; viver melhor, mudar?

Isso denota a importância de saber o que se pretende alcançar, para entender que tipo de aprendizagem as escolas têm ofertado, e que lugar a cultura da criança tem ocupado nesse processo adultocêntrico. Pensar a própria criança com potencial para melhorar as concepções que se tem sobre ela e suas aprendizagens, isto é, além dos estudos científicos aprender sobre as crianças com as crianças.

### **Conceitos nas concepções dos Professores**

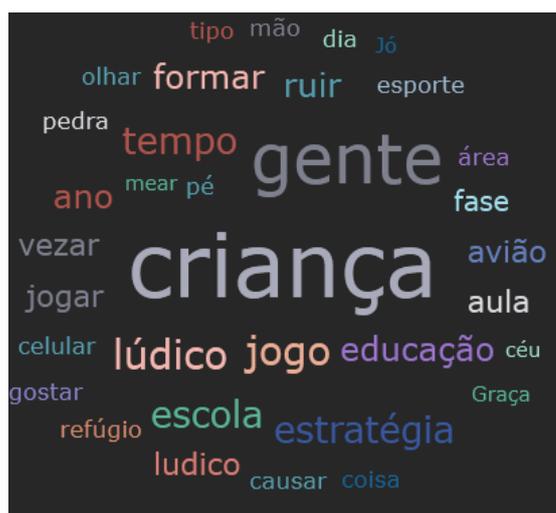
Diante dos resultados desta investigação, trazemos a nuvem de conceitos de cada professor individualmente, objetivando apresentar a importância dos conceitos encontrados em suas concepções, para isso, as nuvens abaixo foram criadas a partir das respostas das entrevistas registradas e transcritas.

Figure 16 – Nuvem de conceitos - Professor A



Fonte: elaborado pela pesquisadora por meio do software ATLAS.ti

Figure 17 – Nuvem de conceito - Professor B



Fonte: elaborado pela pesquisadora, por meio do software ATLAS.ti

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a pesquisa: Concepções dos professores sobre o lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública de Manaus, é um mergulho nas reflexões sobre os resultados gerados por esta investigação.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa definido em conhecer quais situações didáticas que os professores desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com foco no planejamento das estratégias, conteúdos e avaliações das atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola. Nessa direção, o caminho traçado para alcançar o objetivo foi a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo com entrevistas e análise documental.

O estudo da literatura sobre o elemento lúdico como componente da cultura, trouxe contribuições teóricas sobre o lúdico concebido de forma abrangente, como manifestação da cultura e da infância. Do mesmo modo, as contribuições no desenvolvimento infantil e que transpassa as dimensões do desenvolvimento do ser criança possibilitando o desenvolvimento das capacidades criadoras, motoras, afetiva e de sociabilidade, possibilidades de promoção e do desenvolvimento da saúde e do desenvolvimento cognitivo.

Analisando o lúdico, no contexto em que as escolas estão situadas na aceleração em busca da produtividade materializada no processo de escolarização, enfatizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a diminuição do tempo e espaço do brincar, em ambientes com rotinas de padronização para o ofício do aluno que perde o lugar de criança, impossibilitada a vivência do presente, para exercer sua obrigação de preparação para o futuro.

Consequente a isso, para maior entendimento do lúdico como elemento da cultura, fez-se necessário a busca pelo conceito de criança e infância, levando-nos ao entendimento da pluralidade das infâncias e criança, concebida como um sujeito de direito e construtora da sua própria cultura, que nos levou a refletir sobre seus direitos, que embora constitucionalizados, ainda muito negligenciados nos territórios local, nacional e global, no entendimento de que quando uma criança tem seus direitos violados, *incluindo o direito de brincar*, isso torna seus direitos vulneráveis em qualquer lugar do mundo.

Ao refletir o lúdico e o ensino fundamental nos documentos legais, buscamos as orientações de estruturação do ensino fundamental de nove anos. Ao analisar este documento junto aos pareceres relacionados, encontramos contradições entre as normas e a realidade escolar. As orientações para ensino fundamental levantam reflexões sobre a criança, o brincar e o processo de escolarização, considerando que criança tem história e cultura própria, no entanto a criança tem que se adaptar à cultura da escola.

Ao se colocar em jogo a pesquisadora traz suas concepções sobre o ato de ensinar e aprender o elemento lúdico, revelando as potencialidades de vivências lúdicas em sala de aula, buscando propor a participação ativa das crianças nos processos de ensino e aprendizagem, embora a instrumentalização do lúdico nos documentos citados que propõe sua utilização com ênfase na produtividade.

Para atender aos objetivos específicos de saber como o lúdico é constituído no documento da escola realizamos a análise documental, analisando este documento identificamos o lúdico institucionalizado orientado com o objetivo voltado para a alfabetização e que nos primeiros Anos do Ensino Fundamental os alunos devem ser preparados para ter familiaridades com os modelos das avaliações externas a serem realizadas, bem como é orientado a utilização do lúdico no reforço com as crianças que apresentam dificuldades na alfabetização.

Com o objetivo de identificar as concepções dos professores no contexto escolar sobre os conteúdos didáticos e as estratégias de aprendizagem que tratam sobre o elemento lúdico, definimos a técnica de entrevista. As respostas os professores demonstraram conhecer a importância do elemento lúdico para o desenvolvimento da criança, sempre ressaltando a importância da intencionalidade que deve envolver a prática, a partir de objetivos estimulados nos seus planejamentos e currículo.

As Contribuições práticas desta pesquisa se apresentam nas concepções do elemento lúdico como manifestação da cultura, que poderão ser consultadas e renovadas a partir da prática de outros professores que se interessarem pelas concepções sobre o ato de ensinar e aprender o elemento lúdico.

Desta forma, revelam as potencialidades de vivências lúdicas em sala de aula, buscando propor a participação ativa das crianças nos processos de ensino e

aprendizagem, embora a instrumentalização do lúdico nos documentos citados que propõe sua utilização com ênfase na produtividade.

Buscando conhecer as concepções dos professores construímos categorias de análise visando responder ao nosso problema de pesquisa: Por que e como as atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal de Manaus através de suas concepções e PPP da escola?

Na categoria: Formação, experiências e saberes podemos conhecer o perfil dos professores. Identificamos experiências e saberes de suas histórias de vida que influenciaram na escolha de suas profissões, bem como influenciam em suas práticas pedagógicas para a vivência do lúdico na escola.

Na categoria: Planejamento da atividade lúdica, pode-se concluir que os professores dão ênfase aos planejamentos de suas práticas incluindo o lúdico como estratégias, sempre direcionando para conteúdo ou comportamentos.

Na categoria: Os professores e as suas concepções sobre as influências do lúdico, os professores demonstram compreender de forma parcial a importância do lúdico no desenvolvimento da criança.

Na categoria reflexões sobre a escola e o lúdico, as concepções dos professores sobre o lúdico divergem em alguns aspectos. O Professor A, acredita que escola desenvolve o elemento lúdico, o Professor B vê que a escola mais voltada para as burocracias do que para o lúdico, mas, em relação ao PPP, ambos os professores afirmam que existe articulação com o lúdico.

Portanto, a escola tem uma definição unilateral de lúdico como estratégia registrada no PPP da escola. Os professores demonstram ter conhecimento sobre a relevância da vivência lúdica do desenvolvimento integral das crianças, diante da pergunta sobre como o lúdico é contemplado em suas aulas, afirmam o que o lúdico um instrumento, isso pode ser interpretado que a ênfase está em alcançar objetivo. No entanto, defendemos o lúdico não só como uma estratégia, mas em seu sentido amplo, como elemento da cultura, que possibilita a vivência da cultura da criança ao mesmo tempo em que aprende e se desenvolve.

Limitações da pesquisa se deu pela impossibilidade de pesquisar as crianças, nos detemos em pesquisar os professores. Por entendermos que o campo educacional é dinâmico, portanto, a pesquisa não se esgota, por isso para pesquisas

futuras sugerimos a investigação sobre as concepções das crianças sobre elemento lúdico.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história *in* História das crianças no Brasil/ Mary Del Priore 7. Ed. – São Paulo: contexto, 2010
- AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- ANTUNES, Celso. ALVES, Rebem. o aluno , o professor, a escola: uma conversa sobre educação. Papiros, 2017
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARISTÓTELES. Metafísica (Livro 1 e Livro II) Trad. Vincenzo Cocco, Abril S.A Cultural, São Paulo, 1984.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3.ed.: Lisboa: 70,2016.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdos /Laurence Bardi: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro . – São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARROS, João Luiz da costa. O brincar e as crianças Sateré-Mawé- 2 ed. Ver. atual./João Luiz da Costa Barros- Curitiba :CRV, 2022,
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 16 mai. 2024. [ Links ]
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil? Ensino Fundamental de nove anos, orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade org. Jeanete Beauchamp. Sandra Denise. Bagel. Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, Ministério da educação. Secretaria de educação básica 2007. P. 33-46.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 04/01/2024
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº. 24/2004** Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança do Adolescente: Lei federal nº8069, de 13 de junho de 19090. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL. Disponível em: <<[L8069 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>> acesso em 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parecer nº. 04/2008** Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 20 de fevereiro de 2008.

BRITO. Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e da construção do conhecimento. /Organização de Rosa Mendonça de Brito – Manaus – EDUA, 2016

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gules. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de educação, São Paulo , v. 24. N. 2, p. 116, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.>> Último acesso em: 25 de janeiro de 2024.

BROUGÈRE, Gules. **Brinquedo e a cultura**. São Paulo: cortez, 1997

CAILLOIS, Roger. Definição do jogo; classificação dos jogos. In: CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990. p. 23-56.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vygotsky: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *Revista INFAD de Psicología: international journal of developmental and educational psychology*, Badajoz, ES, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção* Curitiba: Travessa dos Editores , 2004.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire/ Organização Ana Maria Araujo Freire*. – 1. Ed. - \ São Paulo: Terra e Paz 2021

CAVALCANTE MACHADO, A. S. do R.; JÚLIO FERREIRA, R. V.; SILVA, D. E. da. UMA REFLEXÃO DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS EM QUATRO ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 92–112, 2018. DOI: 10.29280/rappge.v1i1.3707. Disponível em: //periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3707. Acesso em: 30 mai. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: vozes, 2006

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, Willian Arnold. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DAYRELL, Juarez. (org.). In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Minas Gerais: Editora UFMG, 1996.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2009.  
FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. 232 p. (Educador em Construção)

FARIAS. Isabel Maria Sabino. Didática e docência: aprendendo a profissão/ Isabel Maria Sabino de Farias...[et. Al.]. 0-. Ed., Nova ortografia – Brasília: liber Livro, 2011. 192. – (coleção formar)

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S.; SEFTON, A. P.; DE OLIVEIRA, H. D. L.; RODRIGUES, M. B. C.; ZEN, M. I. H. D.; SILVA, M.; DA ROSA, P. B.; BARDEN, P.; FORTUNA, T. R. Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59

FREIRE P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1979

FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FREIRE, P. *Conscientização/ Paulo Freire; tradução Tiago José Risi Leme* São Paulo: Cortez , 2018

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire – 73ª ed.- RJ: Rio de Janeiro: Terra e paz, 2022a

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido/Paulo Freire. – 82. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022b

FREIRE, Paulo. Política e educação/Paulo freire, 4ªed. [organização Ana Maria de Araújo Freire].- 4ªed.- rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GATTI. Bernardere Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil /Bernardete Angelina Gatti. - Brasília: Liber Livro Editora. 2012.

- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JOGO EDUCATIVO. *In*: QUIEROZ, dicionário de pedagogia, cidade, ed. Rideel, 2024.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil 2014. Disponível em: <<[https://www.researchgate.net/publication/317536676\\_Jogos\\_brinquedos\\_e\\_brincadeiras\\_do\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/317536676_Jogos_brinquedos_e_brincadeiras_do_Brasil)>> acesso em 28 de jun. 2024.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2021.
- KRAMER, Maria Luiza. Lendo, brincando e aprendendo. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. **Revista Teias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 5 mar. 2024
- LEONTIEV. Alexis N. Os princípios Psicológico da Brincadeira Pré-escolar. *In*: *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem/ Vigotskii, Lev Semenovicth. Tradução de: Maria da Pena Villalobos – 16ª edição- São Paulo : ícone, 2017.*
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008
- LÚDICO. *In*: MICHAELIS, dicionário da língua portuguesa, cidade, editora, 2024), disponível em: [Sobre o dicionário | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/michaelis/dicionario/sobre-o-dicionario) acesso em 22 jan. 2024
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. *In*: Caderno de Pesquisa, n. 93. p. 5-10. São Paulo, 1995. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/613.pdf>, acesso em 12 de novembro de 2017.

MACEDO, Lino. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Educação e lazer. Campinas: Papyrus, 1987.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. Campinas: Papyrus, 1989.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa disponível em <<[Lúdico | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](http://www2.uol.com.br/michaelis/)>>

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da *Pesquisa Social*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social** (In) Pesquisa social: Teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2024. [ [Links](#) ]

MUNIZ. Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p.293-302. jul./dez. 2009.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Corpo em movimento na Educação Infantil. São Paulo. Editora: Cortez, 2012.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Cap. 1- Professores: o futuro ainda demora muito tempo? p. 09-24; Cap. 2 – Para uma formação de professores construída dentro da profissão. p.25-45

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Ed. Porto, 2003

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.13-31, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/55/50>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso, SALLES, Fátima, GUIMARAES, Marília e DEBORTOLI, José Alfredo (orgs.). Brincar (es). Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-reitora de Extensão – UFMG, 2009, p. 17-28.

PICCOLO. V. L. N. Educação Física Escolar: ser ... ou não ter? Campinas: editora da UNICAMP, 1995

PINO. Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski / Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013 [ [Links](#) ]

PRESTES, Z.; SANTANA, C. C. G. A teoria histórico-cultural como uma possibilidade para o estudo do desenvolvimento da criança. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.;

QUEIROZ, Tania dias. Dicionário pratico de pedagogia.3 ed.São Paulo: Rideel, 2011

RAMANHO. Rodrigues Ramon. Teoria da transmissão do conhecimento na tendencia escolar libertadora de Paulo Freire. In: 100 anos de Paulo Freire: a pedagogia freiriana no 1.ed. ensino-aprendizagem da educação brasileira [livro eletrônico] / organização Carlos Luis Pereira. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

RIBEIRO e et al, *Lazer de crianças brasileiras: análise sobre o direito ao lazer. Interfaces-científicas humanas e sociais* DOI: 10.17564/2316-3801.2021v9n2p70-86 (2021)Disponívelem:<<[https://www.researchgate.net/publication/355404914\\_LAZER\\_DE\\_CRIANCAS\\_BRASILEIRAS\\_ANALISE\\_SOBRE\\_O\\_DIREITO\\_AO\\_LAZER](https://www.researchgate.net/publication/355404914_LAZER_DE_CRIANCAS_BRASILEIRAS_ANALISE_SOBRE_O_DIREITO_AO_LAZER)>>

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Santos, Maria Walburga, (orgs.) Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação).– São Paulo: Cortez, 2016, p. 151-171.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. o brincar da criança – criatividade e saúde Cleusa Kazue Sakamoto boletim academia de Psicologia 2008, XXVIII(2) disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94628214>> acesso em 03 de mai. 2024

SANTOS, G. F. de L. **Jogo e civilização: Histórica, Cultura e Educação**. Londrina: Eduel, 2015.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. e colaboradores. Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Revista Atos de Pesquisa em Educação, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Coords.). As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. Braga: Universidade do Minho, 1997

SEVERINO, A. J., 1941-**Metodologia do trabalho científico**. -24. Ed. ver. e atual.- São Paulo: Cortez, 2016.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais, 2006, p. 25-38

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação. E criação na infância**. Tradução. E revisão técnica: Zoia prestes e Elizabeth Túnis. Primeira edição São Paulo expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. são Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2014, p.103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zóia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución S. L., , 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** Organização e tradução, Zoia prestes e Elizabeth Túnis primeira edição São Paulo expressão popular, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich Psicologia Pedagógica / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar. Uma exposição teórica. In O brincar e a realidade. Ubu Editora. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamps.br>>

## APÊNDICE A - Atividade de compra e venda – cliente

Escola: Municipal: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_ -

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Atividade: Simulação de compra e venda

Ficha do cliente

1. Quanto você recebeu? \_\_\_\_\_

2. Preencha a tabela durante a atividade.

Produto :	Preço:\$	Deu em dinheiro:	Troco:

3. Qual produto mais barato que você comprou?

\_\_\_\_\_

4. Qual o mais caro?

\_\_\_\_\_

5. Quanto você gastou no total?

\_\_\_\_\_

6. quanto restou em dinheiro?

\_\_\_\_\_

7. você foi bem atendido?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Atividade compra e venda - Caixa

Escola: Municipal: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma:            Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Atividade: Simulação de compra e venda

Ficha do caixa

1. Quantia na abertura do caixa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quantia no fechamento do caixa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Você sentiu dificuldade para passar o troco? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C - Questionário perfil social e profissional:**

Nome (iniciais): nome fictício

Qual sua Idade:

Qual Formação:

Qual Instituição de formação

Curso de pós-graduação:

Tempo que leciona e experiências:

Turmas que leciona atualmente:

PERÍODO: ( ) manhã ( )tarde

## **APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas individuais**

1. Você possui algum curso de atualização e aperfeiçoamento na área da Educação Física escolar que trate sobre o elemento lúdico?
2. Por que você escolheu essa profissão? Essa era a profissão que você queria?
3. O lúdico é contemplado em suas aulas? De que forma? É utilizado como estratégia ou conteúdo ou mero passatempo?
- 4) Quais brincadeiras e jogos lúdicos são mais conhecidos por você? Cite-os
- 5) Na sua opinião, você considera o lúdico fundamental no desenvolvimento integral da criança?
- 6) Você percebe que a escola trata o lúdico como atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
- 7) Como você organiza suas aulas do planejamento à avaliação considerando o lúdico como forma, conteúdo e processo educativo?
8. Você acha que as crianças têm contato com brincadeiras e jogos tradicionais fora do ambiente escolar, os quais não são trabalhadas na escola? Por quê?
9. Se os alunos forem incentivados a jogar, a brincar exercitando o respeito às regras, a cooperação e interação em grupo, na sua opinião isso pode ter um impacto no desenvolvimento das crianças?
10. Na sua opinião, o PPP da escola é articulado com o lúdico? Em que sentido?
11. Diante das atividades lúdicas como as crianças reagem? Participam, colaboração com as regras, não respeitam regras, ficam agitados ou demonstram desinteresse.
13. Como acontece a avaliação das atividades lúdicas no processo de ensinar e aprender? De que maneira isso consta no seu planejamento?
12. O lúdico pode ser considerado uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? O que você tem a comentar sobre isso?

**Perguntar se o entrevistado tem algo que gostaria de acrescentar.**

É possível realizar as aulas de educação física sem o lúdico?

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS**, cujo pesquisador responsável é Juliana Camurça de Lima, sob a orientação do prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

O(A) Sr(a) está sendo convidado porque exerce cargo na escola e pode contribuir com informações pertinente para essa pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se por entendermos que a perspectiva do lúdico pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem através das vivências de sala de aula, bem como estar associado ao conteúdo da Educação Física, com potencial aporte na aquisição da consciência corporal, consciência espacial e temporal na dinâmica da vida escolar e na sociedade.

O objetivo do projeto é: Conhecer quais situações didáticas que os professores desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com foco no planejamento das estratégias, conteúdos e avaliações das atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola;

Caso aceite participar sua participação consiste em ceder um tempo para uma entrevista individual e presencial com questionário de 8 questões e um roteiro semiestruturado de 13 questões. A entrevista com a gravação em áudio do roteiro semiestruturado será, posteriormente, transcrita.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a). são: constrangimento ao responder alguma pergunta; desconforto; cansaço ao responder as perguntas e quebra de anonimato. Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: preservação da sua identidade de sujeitos que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos; apreciação previamente das perguntas antes de iniciar a entrevista e, se necessário, retirada de alguma questão que lhe cause desconforto ou que não queira responder; realização da pesquisa em mais de uma seção, caso seja necessário para diminuir o cansaço; conferência posterior da transcrição do áudio para observar se há algo a ser incluído, excluído ou alterado. (Resolução CNS nº510/2016, artigo 17, inciso II)  
O(A) Sr(a). tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. (Resolução CNS nº510/2016, artigo 17, inciso III)

Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver manifestação contrária durante ou após o término. (Resolução CNS nº510/2016, artigo 17, inciso IV)

Asseguramos ao(à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. conforme a Resolução CNS nº510/2016, artigo 17, inciso V). Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: refletir sobre sua prática pedagógica, o que poderá contribuir para a melhoria da mesma; contribuir para que outros professores de Educação Física compreendam os processos pedagógicos envolvidos no ensino e aprendizagem.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispomos de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao (à) Sr(a) o acesso aos resultados da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº510/2016, Art. 17, inciso VI)

Garantimos ao(à) Sr(a). e seu acompanhante, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, ou mesmo para recuperação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. O ressarcimento se dará por depósito em conta bancária informada (Resolução CNS nº510/2016, Art. 17, inciso VII)

O (A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Juliana Camurça de Lima a qualquer tempo para informação adicional no endereço [juliana.camurca@ufam.edu.br](mailto:juliana.camurca@ufam.edu.br) telefone de contato pessoal (92) 99211-6222)

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br). O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O (A) Sr(a). poderá ter acesso ao registro de consentimento sempre que for solicitado. (Resolução CNS nº510/2016, Art.17, inciso X)

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Garantimos ao (à) Sr(a) a divulgação dos resultados da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº510/2016, artigo 3º, inciso IV) bem como asseguramos o retorno

aos participantes da pesquisa com orientações, aconselhamentos, sem prejuízo a sociedade.

Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas publicamente. Portanto, Garantimos que O áudio estará sob domínio e proteção do pesquisador responsável e não será utilizada para nenhuma finalidade. Somente será utilizada a transcrição do áudio para a finalidade de divulgação científica e/ou educacional, sem prejuízos das pessoas e/ou comunidades, inclusive, para a sua autoestima, prestígio e/ou aspectos socioeconômicos. A transcrição receberá tratamento para preservar a sua identidade, assim, como de outras pessoas que venham a ser mencionadas.

SIM, AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DA MINHA IMAGEM/VOZ

NÃO, AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DA MINHA IMAGEM/VOZ

Garantimos ao(à) Sr(a). e seu acompanhante, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, ou mesmo para recuperação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. O ressarcimento se dará por depósito em conta bancária informada (Resolução CNS nº510/2016, Art. 17, inciso VII) Bem como garantimos reembolso dos possíveis gastos (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXIV);

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

Eu \_\_\_\_\_ Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Manaus, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável



## ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS

**Pesquisador:** JULIANA CAMURÇA DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80572624.9.0000.5020

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.951.777

#### Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo tem como propósito buscar relações entre as atividades lúdicas no contexto escolar a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras, ao mesmo tempo, para produção de novas possibilidades interpretativas formativas na docência de quem trabalha com crianças com contribuições significativas para a compreensão do elemento lúdico enquanto forma e conteúdo, produto e processo no ato de

ensinar e aprender. Trata-se da necessidade de evidenciar as atividades pedagógicas lúdicas no cotidiano escolar com o intuito de ampliar o repertório motor das crianças, tendo o brincar como eixo motriz, articulando aprendizagem e o desenvolvimento individual das crianças pelas interações sociais. É percebido em muitas realidades que as escolas valorizam intensamente a busca dos resultados do Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (Ideb), seja no aprimoramento da leitura e escrita, quanto nas provas formuladas pelos governos Municipal e Federal, deixando de lado o brincar como uma categoria do jogo lúdico em segundo plano. O objetivo geral é conhecer quais situações didáticas que os professores desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com foco no planejamento das estratégias, conteúdos e avaliações das

atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola. A questão problemática da

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

pesquisa é: Por que e como as atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública Municipal de Manaus e sua articulação com o PPP? Neste sentido, com base nos pressupostos teóricos de Marcellino, Kishimoto, Brougere, Huizinga, Vigotski, Freire, entre outros, nos ajudam a refletir

sobre as maneiras que o lúdico é tratado no interior da escola, de modo a ressignificar sua importância no processo educativo. Nos procedimentos metodológicos trata-se de um estudo de caso com pesquisa bibliográfica, entrevistas e documental. A recolha das informações e análises pretende estar centrada nas relações de ensino vivenciadas nas atividades lúdicas realizadas no contexto escolar e no PPP da escola. Serão utilizadas

entrevistas com dois professores do Ensino Fundamental, dos 1º e 2º anos, numa escola pública municipal de Manaus. As entrevistas individuais têm o propósito de conhecer a concepção destes acerca da utilização do lúdico em sala de aula, e identificar como as atividades ocorrem no cotidiano escolar e sua articulação com o PPP da escola.

Hipótese:

não se aplica.

Metodologia Proposta:

A pesquisa a ser realizada é classificada como abordagem qualitativa, considerando o que diz Chizzotti (2006, p.28) O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Portanto, o termo qualitativo refere-se a um tipo de pesquisa que procura entender as pessoas, fatos e locais a partir de conversas profundas. O objetivo é encontrar os significados que só são perceptíveis quando se observa com cuidado. Perante os instrumentos necessários para a textualização e análise da pesquisa, permanecem ajustados: análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, e coleta de informações por meio de entrevistas direcionadas aos dois professores de Educação Física na escola municipal de ensino fundamental Nova vida. Considerando o que explicam Lüdke e André (2020, p.39) a grande vantagem da entrevista. Sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada. Esse tipo de técnica traz a vantagem

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

de criar uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado para assim alcançar de forma mais próxima da realidade dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas e individuais têm o propósito de conhecer a concepção destes acerca da utilização do lúdico em sala de aula, e identificar como as atividades ocorrem no cotidiano escolar e sua articulação com o PPP da escola. Quanto a abordagem aos participantes, o projeto será apresentado aos professores presencialmente em horários combinados e sem prejuízos aos seus horários de trabalho.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Para análise das informações coletadas, apresentamos preliminarmente as categorias de análise, as quais serão organizadas a partir dos dados empíricos, a saber: primeiro, quais as concepções dos professores sobre o elemento lúdico da cultura, segundo como o lúdico está contido no Projeto Pedagógico Político (PPP) da escola. Nesta fase a análise de conteúdo com base em Bardin (2016) , Silva e Fossá (2015) apresentam uma estrutura em três etapas para análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. Na primeira, denominada pré-análise, será feita uma leitura flutuante seguida de uma leitura linha a linha do material das entrevistas. Na segunda, será feito a codificação dos conteúdos com a formação de categorias iniciais, intermediárias e finais a partir de agrupamentos por associação de ideias semelhantes. Na terceira, será feita a análise interpretativa a partir do referencial teórico adotado.

#### Critério de Inclusão:

Como critérios de inclusão, serão adotados: ser professor de Educação Física atuante na escola municipal Nova Vida; atuar na instituição a mais de dois anos.

#### Critério de Exclusão:

Como critérios de exclusão, serão adotados: Faltar por duas vezes na tentativa de realização da entrevista; solicitar para ser retirado da pesquisa.

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

Tamanho da Amostra no Brasil: 2 participantes;

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de coleta e organização dos dados entre 01/08/2024 e 30/08/2024;

O Orçamento Financeiro está detalhado e prevê um custo de R\$ 680,00 e é indicado Financiamento Próprio.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Conhecer quais situações didáticas que os professores desenvolvem, considerando o elemento lúdico no contexto escolar com foco no planejamento das estratégias, conteúdos e valiações das atividades trabalhadas e sua articulação com o PPP da escola.

Objetivo Secundário:

1. Pesquisar as contribuições teóricas encontradas na literatura sobre o elemento lúdico como componente cultural. 2. Averiguar os modos de constituição do lúdico no PPP da escola. 3. Identificar as concepções dos professores no contexto escolar sobre os conteúdos didáticos e estratégias de aprendizagem que tratam sobre o elemento lúdico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a pesquisadora responsável:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, dessa forma os riscos da pesquisa são: constrangimento ao responder alguma pergunta; desconforto; cansaço ao responder as perguntas e quebra de anonimato. No entanto, os pesquisadores farão o possível para deixar os professores entrevistados a vontade para falar de suas experiências, esclarecendo qualquer dúvida a respeito do estudo e garantindo que as informações não serão utilizadas para fins fora da pesquisa. Na entrevista será dado um tempo após a pergunta ser feita para o professor entrevistado organizar suas ideias antes de começar a gravar a resposta, assim que o mesmo

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

estiver pronto para responder a pesquisadora iniciará a gravação. A entrevista será realizada de forma individual em que apenas a pesquisadora e entrevistado estarão presentes, mas se o entrevistado se sentir mais à vontade com alguma testemunha de sua confiança, poderá solicitar a pesquisadora e a solicitação será acatada. Além disso, os dados serão tratados apenas pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa, ou seja, a gravação da entrevista não será exposta em outro lugar ou para terceiros. Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante e/ou seu acompanhante se for o caso, mediante a comprovação de gastos pelos mesmos, conforme Itens II.21 e IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012. Bem como caso aconteça algo que cause algum dano físico e/ou psicológico ao mesmo, o participante terá direito a assistência integral gratuita pelos possíveis danos causados. E, em caso de danos materiais causados pela pesquisa ao participante, o participante será indenizado pelos mesmos, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3h, IV.4.c e V.7. Os dados pessoais sensíveis correspondentes as informações relacionadas aos participantes da pesquisa, constará à pessoa natural identificada ou identificável, resguardando seu direito legal de anonimato e proteção, de acordo com o artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados LGPD e nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Neste sentido, a pesquisadora compromete-se a explicitar todas as etapas/fases da pesquisa, assegurando total confidencialidade. Será adotado pseudônimo para os participantes e pessoas que vier a citar em sua entrevista. Garantir-se-á que as informações obtidas serão analisadas somente pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

**Benefícios:**

Como benefícios da pesquisa, o processo possibilitará aos participantes refletir sobre sua prática pedagógica, o que poderá contribuir para a melhoria dela em virtude da produção de novas possibilidades interpretativas formativas na docência de quem trabalha com crianças e suas contribuições significativas para a compreensão do elemento lúdico enquanto forma e conteúdo, produto e processo no ato de ensinar e aprender. Pretende-se, com os resultados da pesquisa, contribuir para que outros professores de Educação Física compreendam os processos pedagógicos envolvidos no ensino aprendizagem com alunos, tendo a necessidade de evidenciar as atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos próprios professores no cotidiano escolar com o intuito de ampliar o repertório motor das crianças, tendo o brincar

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

como eixo motriz, articulando aprendizagem e o desenvolvimento individual das crianças pelas interações sociais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de protocolo de primeira versão do projeto "CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS", em resposta ao parecer número 6.905.821;

Pesquisador Responsável:

JULIANA CAMURÇA DE LIMA

Equipe de pesquisa: Estão indicados no PB:

João Luiz da Costa Barros

Natureza do projeto:

Grandes Áreas do Conhecimento

Grande Área 7. Ciências Humanas;

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS a Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo Folha\_de\_rosto.pdf, 05/04/2024 16:11:43, com a assinatura do pesquisador e da Dra. CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES, como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo termo\_de\_anuencia.pdf, 21/03/2024 17:38:44, a anuência assinada por Alessandra de Carvalho Jaques;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentado no arquivo Roteiro\_de\_entrevista.pdf, 21/03/2024 23:19:40;

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE\_modificado.docx, 01/07/2024 01:30:21.

**Recomendações:**

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, através da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram encontrados óbices éticos.

E-mail: cep@ufam.edu.br

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2306541.pdf	01/07/2024 02:49:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_modificado.docx	01/07/2024 02:36:01	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	01/07/2024 01:36:52	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	01/07/2024 01:32:20	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma_modificado.docx	01/07/2024 01:31:04	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	01/07/2024 01:30:21	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_modificada.pdf	01/07/2024 01:28:37	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	21/03/2024 23:19:40	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_anuencia.pdf	21/03/2024 17:38:44	JULIANA CAMURÇA DE LIMA	Aceito

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.951.777

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 16 de Julho de 2024

---

**Assinado por:**

**Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com