



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANDRESSA THAYANA MARTINS MARQUES
MARIZELE SANTOS DOS SANTOS**

**BRINCADEIRAS PEDAGÓGICAS:
RECURSOS OU PASSA TEMPO?**

**SANTARÉM – PA
2024**

**ANDRESSA THAYANA MARTINS MARQUES
MARIZELE SANTOS DOS SANTOS**

**BRINCADEIRAS PEDAGÓGICAS:
RECURSOS OU PASSATEMPO?**

Trabalho de Conclusão de curso de Graduação em
Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao Instituto de
Ciências da Educação, na Universidade Federal do Oeste
do Pará-UFOPA.
Orientador: Prof. Dr. Juarez Galvão.

**SANTARÉM – PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

M357b Marques, Andressa Thayana Martins
 Brincadeiras pedagógicas: recursos ou passatempos? . / Andressa Thayana Martins
 Marques; Marizele Santos dos Santos. - Santarém, 2024.
 39 p.
 Inclui bibliografias.

 Orientador: Juarez Galvão.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará,
 Instituto de Ciências da Educação, Licenciatura em Pedagogia.

 1. Espaço escolar. 2. Ludicidade. 3. Aprendizagem. I. Santos, Marizele Santos dos.
 II. Galvão, Juarez, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.21



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ INSTITUTO
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Programa de
Pedagogia

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO-TCC

Aos 24 dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 19:00hs, na sala virtual google meet instalou-se a **banca de defesa de TCC** das discentes **ANDRESSA THAYANA MARTINS MARQUES e MARIZELE SANTOS DOS SANTOS**. A banca examinadora foi composta pelos professores: **PROF. DR. JUAREZ BEZERRA GALVAO** (ORIENTADOR); **Mestranda em Políticas Públicas (ICS/Ufopa) Laise da Cunha Pereira** (Examinadora) e **Prof^a. Mestranda em Políticas Públicas (ICS/Ufopa) Luciana Maria Guedes dos Santos** (Examinadora). Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do Orientador, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou de imediato as graduandas para que iniciasse a apresentação do TCC, intitulado **Brincadeiras Pedagógicas: recursos ou passatempo**, marcando um tempo de 15 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o Prof^o. Dr. Juarez Bezerra Galvao, presidente, passou a palavra as examinadoras. Após as considerações e arguições sobre o trabalho em julgamento pela banca, foi **APROVADO** por unanimidade conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. Para efeito legal segue a presente ata assinada pelo professor orientador e membras da banca avaliadora.

Documento assinado digitalmente



JUAREZ BEZERRA GALVAO
Data: 04/06/2024 11:06:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. JUAREZ BEZERRA GALVAO (ORIENTADOR)

Documento assinado digitalmente



LAISE DA CUNHA PEREIRA
Data: 29/10/2024 19:54:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestranda Laise da Cunha Pereira

Mestranda Luciana Maria Guedes dos Santos

UFOPA/ICED/PROGRAMA DE
PEDAGOGIA

AGRADECIMENTOS

Marizele Santos

Agradeço primeiramente a Deus por não me deixar desistir diante de todos os percalços encontrados no decorrer do curso. Foram cinco anos de muitas lutas e dificuldades, mas também de muitos aprendizados, experiências compartilhadas e vivenciadas, seja na Universidade ou nos espaços escolares, durante os nossos estágios. À minha família, em especial ao meu filho Davi, o qual todas as noites, no meu retorno da Universidade para casa, ia me encontrar na parada de ônibus para eu não vir sozinha para casa. Aos meus pais, Hercio e Neuzarina, obrigada por todo o apoio e incentivo durante o curso; mesmo morando em outro município, sempre me ajudaram da forma como puderam. Agradeço aos meus irmãos, Marília, Mariele e Arlisson, por todo o apoio e suporte dado a mim e ao Davi enquanto morávamos juntos, principalmente porque eu saía de casa pela manhã e retornava apenas por volta de 22h30min para casa. O apoio de vocês foi fundamental em parte desta jornada. Ao nosso orientador, Prof. Dr. Juarez Galvão, meus sinceros sentimentos de agradecimento por todo o empenho e a paciência conosco na construção deste trabalho. À minha parceira neste trabalho Andressa Thayana, minha amiga há mais de 17 anos, obrigada por tudo, pois nós duas sabemos as nossas lutas para chegar até aqui. Por fim, serei eternamente grata a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste sonho. Que Deus nos abençoe.

Andressa Martins

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar ao longo da jornada acadêmica e durante a realização deste trabalho, pois foram longos dias de lutas, cansaço e dificuldades, porém com muitas experiências e conhecimentos adquiridos na academia, nos estágios e com os colegas e docentes. Agradeço à minha família, em especial ao meu filho Miguel, que acreditou em mim desde o primeiro dia e que aguardava até tarde, se necessário, a minha chegada em casa. Ao meu esposo, Jardison, que se deslocava para ir me buscar, mesmo cansado de um dia de trabalho, e à minha irmã Gabriela que me incentivou sobre minha capacidade e me fez ver o meu potencial diante dos

obstáculos. À minha mãe, Maria Antonia, que foi pai e mãe durante toda a minha vida e que me ajudou da maneira como pôde, mesmo com sua saúde fragilizada. Aos meus irmãos Brenda, José e Rosiane, pelo seu apoio durante essa jornada, que foi fundamental para mim, uma vez que, como a primeira a ingressar em uma universidade, sou exemplo para eles.

Ao nosso orientador, Prof. Dr. Juarez Galvão, os meus sinceros agradecimentos por a toda dedicação e paciência, que tornaram possível este trabalho. À minha parceira e amiga Marizele Santos, que ao longo dessa jornada não nos deixou desanimar diante de todos os obstáculos encontrados, o meu muito obrigada. Por fim, agradeço à Universidade Federal do Pará (UFOPA), que nos recebeu da melhor maneira e nos ajudou a subir esse degrau em nossa jornada profissional.

“A educação não tem preço. Sua falta tem custo”.

(Antonio Gomes Lacerda)

RESUMO

Este artigo teve como objetivo estudar as brincadeiras que estão inseridas no espaço escolar, tendo em vista que há uma discussão presente de que as brincadeiras nos espaços escolares não são utilizadas com a finalidade de colaborar com a aprendizagem dos sujeitos, mas apenas como um passatempo. A atual conjuntura escolar brasileira tem apresentado um quadro delicado quando se fala em brincar. No passado, o brincar, nas ruas, nas praças, nos parques, nos espaços escolares, tinha como característica principal a movimentação corporal, física. Neste momento, porém, há uma paralisia pedagógica. O brincar não tem, na maior parte das vezes, a movimentação física dos sujeitos sociais: apreciamos um brincar individual e visual por meio de eletrônicos. Assim, um questionamento torna-se necessário: por que alguns professores não estão utilizando o brincar como ferramenta articuladora de produção de conhecimento? Para este trabalho foi feita a opção metodológica por uma revisão integrativa de textos publicados na plataforma Scielo da Revista de Educação Brasileira, com recorte temporal decrescente, entre os anos 2024 e 2000. Com isso, concluímos que ainda há espaço para o resgate do coletivo e que o brincar favorece a socialização e a preocupação coletiva social.

Palavras-Chave: Espaço Escolar. Ludicidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aimed to study the games that are part of the school space, considering that there is a current discussion that games in school spaces are not used with the purpose of collaborating with the subjects' learning, but only as a pastime. The current Brazilian school situation has presented a delicate situation when it comes to playing. In the past, playing, on the streets, in squares, in parks, in school spaces, had bodily, physical movement as its main characteristic. At this moment, however, there is a pedagogical paralysis. Playing does not involve, in most cases, the physical movement of social subjects: we enjoy individual and visual playing through electronic devices. Therefore, a question becomes necessary: why are some teachers not using playing as an articulating tool for knowledge production? For this work, the methodological option was made for an integrative review of texts published on the Scielo platform of the Revista de Educação Brasileira, with a decreasing period, between the years 2024 and 2000. With this, we conclude that there is still room for the rescue of the collective and that playing favors socialization and collective social concern.

Keywords: School Space. Playfulness. Learning.

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS	10
2	OLHARES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DAS BRINCADEIRAS.....	10
3	O ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇO DO BRINCAR	16
4	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: OBJETO DE PESQUISA	18
5	NOSSOS APONTAMENTOS.....	32
	REFERÊNCIAS	36

BRINCADEIRAS PEDAGÓGICAS: RECURSOS OU PASSATEMPO?

Andressa Thayana Martins Marques¹

Marizele Santos Dos Santos ²

Juarez Bezerra Galvão³

1 PRIMEIROS PASSOS

Este artigo teve como objetivo estudar as brincadeiras que estão inseridas no espaço escolar, tendo em vista que há uma discussão presente de que as brincadeiras nos espaços escolares não são utilizadas com a finalidade de colaborar com a aprendizagem dos sujeitos, mas apenas como um passatempo. Nesse sentido, um questionamento torna-se necessário: por que alguns professores não estão utilizando o brincar como ferramenta articuladora de produção de conhecimento? Para este trabalho foi feita a opção metodológica por uma revisão integrativa de textos publicados na plataforma Scielo da Revista de Educação Brasileira, com recorte temporal decrescente, entre os anos 2024 e 2000. Neste trabalho, em um primeiro momento, serão abordados alguns aspectos históricos da educação e das brincadeiras no Brasil, desde a educação jesuítica até os dias atuais. No segundo momento, será apresentado o resultado da análise da pesquisa em relação aos temas diretos (que discutem o tema), indiretos (próximos à temática) e àqueles que não abordam o tema da pesquisa. Por último, será estabelecido um diálogo entre os resultados alcançados e os olhares históricos da educação que se perpetuaram até os dias atuais.

2 OLHARES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DAS BRINCADEIRAS

A educação brasileira iniciou-se com os jesuítas, cujo trabalho perdurou por todo o período colonial. Assim, sua história pode ser dividida em dois períodos: o primeiro, de 1549 a 1930; e o segundo, da década de 1930 até os dias atuais. No primeiro momento, a educação não tinha tanto valor social e apresentava-se de duas maneiras: como ensino aos indígenas de forma catequética e como ensino elitizado, no qual a educação era formadora de senso crítico, visando a um conhecimento que

¹ Discente do curso de Pedagogia da UFOPA.

² Discente do curso de Pedagogia da UFOPA.

³ Professor orientador. Docente do curso de Pedagogia da UFOPA.

sobressaísse na realidade. Exemplo desta última forma eram as disciplinas como matemática e filosofia, que eram ensinadas aos filhos da nobreza, bem como o plano de instrução chamado *Ratio Studiorum*, que objetivava a formação do sujeito universal, humanista e cristão; outros conhecimentos enciclopédicos eram deixados de lado. Veiga (2012) corrobora essa ideia:

A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamentos contra o pensamento crítico. Privilegiava o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio, dedicava a atenção ao preparo dos padres mestres, dando ênfase à formação do caráter e à formação psicológica para conhecimento de si e do aluno.

Esse foi o tipo de ensino que serviu como base para a pedagogia tradicional. Com essa ação pedagógica, era inviável pensar em uma prática que buscasse uma perspectiva transformadora da educação e do sujeito.

A instrução *Ratio Studiorum* era baseada em instrumentos e regras metodológicas destinadas ao ensino privado. Nela, o professor prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário, e as aulas eram ministradas de forma expositiva. Outras características eram a repetição e os atos de decorar o conteúdo e expô-lo em sala de aula, com desafios que estimulavam a competição e a disputa. Outro recurso metodológico, visto como defesa de tese, eram as provas orais e escritas. A pedagogia tinha, portanto, caráter formal, baseando-se no intelecto, com o conhecimento marcado pela visão essencialista do homem.

No segundo momento, com a expulsão dos jesuítas, assume-se uma pedagogia que tinha como centro o Estado laico, na qual a escola se desvincula do mundo religioso, do intelecto, e as aulas passam a ser conduzidas por professores leigos. Surgem então as chamadas “aulas régias”, fazendo com que retornem os modos tradicionais, nos quais o docente é o dono da verdade, com as mesmas metodologias. De acordo com Saviani (*apud* Veiga, 2012, p. 34),

essa vertente leiga da pedagogia tradicional, mantém a visão essencialista de homem, não como criação divina, mais aliada a uma noção de natureza humana essencialmente racional, inspirou a criação de escola pública, laica, universal e gratuita.

Esta pedagogia tradicional leiga, que sai dos jesuítas e passa ao Estado, tem como essência o caráter dogmático dos conteúdos: os métodos são os princípios universais e lógicos, e o professor torna-se centro do processo de aprendizagem,

concebendo o aluno como um ser que apenas recebe e é passivo; a disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem. Sobre isso, Mizukami (1986) diz:

o ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (p. 8).

De acordo com a autora, o professor é um elemento imprescindível para a transmissão de conteúdo, e o aluno limita-se a executar o que fora proposto, ou seja, ele se torna um receptor passivo e aceita o tema abordado como necessário à sua aprendizagem. Nesta abordagem, não existe uma preocupação com o ser humano interior (pessoas, diferenças): os sujeitos são vistos como todos iguais, predominando, assim, um sistema absolutamente individualista, no qual o papel do professor é transmitir conhecimentos e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos.

Por serem escolhidos pela escola e/ ou pela sociedade em que se vive, e não pelo sujeito do processo, o professor exerce o papel de mediador entre cada aluno e o conhecimento, estabelecendo-se assim uma relação vertical entre professor e aluno. Conforme Mizukami (1986, p. 15),

o professor exerce, aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante professor-aluno (individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos.

Nessa perspectiva, a escola está sujeita a transformações, acompanhando as mudanças na sociedade, uma vez que ela não é estática. Logo, surgem outros movimentos na educação, tomando como ponto de partida as mazelas herdadas da pedagogia tradicional, sendo um deles o escolanovismo, que surge entre os séculos XIX e XX. Conhecido também como Escola Nova ou Escola Ativa, propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, e tinha como características: oposição ao modelo tradicional de educação, valorização da individualidade do aluno, consideração da diversidade, estimulação dos alunos diferentes, entre outras, propondo um novo tipo de homem e defendendo princípios democráticos, isto é, todos tem o direito de se desenvolverem.

Vale salientar que esse pensamento é apresentado em uma sociedade de

classes com diferenças evidentes, ou seja, esse ideal de homem e suas possibilidades de se concretizar voltam-se para as classes dominantes. O professor, nesta pedagogia, tem como influência um caráter prático-técnico, em um processo de ensino-aprendizagem em que teoria e prática são justapostas. Esse ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos serão tratados como problemas. Sendo assim, o professor, na sua prática, apresenta-se com um novo perfil técnico. Para Veiga (2012, p. 38),

A característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como um ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira em seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica.

Nesse modelo, a ênfase recai sobre o ensinar bem, mesmo que a uma minoria, e o ensino contrapõe-se à proposta da pedagogia tradicional, pois há valorização do sujeito. Com esta abordagem, a vivência é mais aberta e livre corporalmente, pois o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente a isso, tem-se a escola renovada, que representa um marco em relação à ênfase metodológica, o que possibilita reformas no sistema escolar brasileiro. Ao chegar no que se pode chamar de descaminhos do ensino, temos o período de 1964: a aceleração do crescimento socioeconômico era gritante e, com isso, a educação desempenhou um papel significativo, pois carregou a responsabilidade da preparação adequada dos recursos humanos necessários a esse crescimento econômico e tecnológico da sociedade.

De acordo com a concepção economicista da educação, essa nova tendência que surge, conhecida como tecnicista, assumida pelo grupo militar, valoriza um processo educacional racional e técnico, uma abordagem científica, priorizando a eficiência e a produtividade do ensino, com características como a aprendizagem baseada no desempenho, ou seja, o “aprender fazendo”.

O professor é o técnico e é responsável pela eficiência do ensino, e a relação entre ele e o aluno é de executor e receptor do conhecimento, respectivamente. Essa alteração nos moldes institucionais possibilita controlar o efetivo de resultados, ou seja, racionalidade, eficiência e produtividade representam esta tendência (Veiga, 2012, p. 41). Preocupado, pois, em organizar a escola como

ocorre no trabalho fabril, centrada na sua organização racional, o docente torna-se cumpridor de objetivos educacionais, de estratégias de ensino e avaliação.

Esse retrocesso educacional faz retornar uma pedagogia autoritária, na qual a liberdade corporal do sujeito é abandonada, a verdade é considerada científica e a educação, uma neutralidade. Sobre isso, Veiga (2012) reflete:

Na didática tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem (p. 41).

De uma pedagogia baseada no científico, passamos por movimentações educacionais. Uma delas consiste em uma nova pedagogia, que não está centrada no instrutor ou no aprendiz, mas na questão central da formação do homem. Tem-se uma pedagogia que se preocupa com o indivíduo em sociedade, chamada pedagogia crítica, que tinha características como a preocupação com os interesses dos sujeitos das camadas economicamente desfavorecidas. A pedagogia crítica é um conjunto de teoria e prática que visa formar indivíduos conscientes e ativos na sociedade, de modo a transformá-la. Ela se baseia na noção de que a educação deve ir além da simples aquisição de conhecimentos e de que é preciso construir ideias, valores, atitudes e conceitos.

Na perspectiva de Veiga (2012, p. 44), “No âmbito dessa pedagogia, a didática auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa receber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola”. Nesse sentido, a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social na qual está inserida a escola.

Após as pedagogias apresentadas desde a concepção da educação brasileira, percebe-se diversas mudanças nas pedagogias que tiveram características diferenciadas e que, no decorrer da história, moldaram o sujeito. Conhecemos como é cada prática, a relação professor-aluno, o ensinar e as formas de aprendizagem.

Ademais, apresentamos a ludicidade e a corporeidade, que têm um papel significativo na atualidade educacional, esta que favorece o brincar e ajuda no aprender em sua totalidade.

Matos (2013) conceitua bem a ludicidade:

A ludicidade é uma ferramenta muito importante para a formação das crianças, pois é através dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (p. 139).

Entende-se que utilizar o lúdico pode ser uma estratégia benéfica para promover o aprendizado, por meio de atividades que vão das mais simples às mais complexas, beneficiando o educando.

Nóbrega (2010) reforça sobre corporeidade:

O corpo não é coisa, nem ideia é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criativa (p. 47).

Conforme o conceito de Nóbrega, podemos afirmar que a corporeidade envolve a criança na perspectiva do corpo-sujeito, o que potencializa seu desenvolvimento humano. Assim, a expressão corporal diante do lúdico é muito importante, pois é com ela que a criança desenvolve e trabalha o corpo.

Kishimoto (2010) afirma:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada conduzida pela criança, dá prazer não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensinar regras linguagens desenvolvem habilidades e então diz a criança no mundo imaginário (p. 11).

A partir da fala da autora, entende-se que o brincar é um processo natural para as crianças e primordial no seu aprendizado, pois é brincando que elas se identificam, se relacionam e se criam, sendo então importante para o segmento infantil. Na pedagogia dos tempos atuais, observa-se que o lúdico e o corporal estão entrelaçados e agregam valor importante para o brincar. Essa ideia não existia no ensino jesuíta, pois não havia preocupação em ver o sujeito como um ser atuante no processo, haja vista que o ensino era catequético e elitizado e desfavorecia quaisquer possibilidades de movimentação corpórea.

Esse foi o primeiro passo na educação brasileira, que utilizava uma pedagogia tradicionalista, representada pelo dogmatismo sobre o sujeito, com regras

metodológicas segundo as quais o professor prescrevia o estudo privado, impossibilitando o contato interpessoal. Sem haver contato, não há liberdade de vivência corporal coletiva, nem gestos, movimentos ou expressões. Nesse sentido, Klassman (2013, p. 14) afirma:

A ludicidade é uma forma de linguagem que permite a criança a se comunicar com os outros, possibilitando não só a liberdade de expressão mais a autonomia criativa, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e propiciando seu desenvolvimento emocional e social.

Apesar da adoção de outras perspectivas, apresenta-se uma nova pedagogia que passa da Igreja e ao Estado. Este repassava o ensino para professores despreparados, com as suas “aulas régias”, e não existia uma liberdade de vivência. Não se trabalhava o individual e o coletivo: a preocupação recaía simplesmente sobre a frequência obrigatória e a avaliação do aluno, sem um aprendizado livre ou prazeroso. Assim, o brincar não tinha espaço, pois a brincadeira era uma atividade que impedia a aprendizagem.

Na pedagogia tecnicista, o sujeito era moldado para o trabalho, tendo como preocupações básicas a eficácia e a eficiência do processo de ensino. Logo, ela não se diferenciava das demais pedagogias apresentadas, pois em sua prática não existia corporeidade, ludicidade ou movimentos que envolvessem o brincar nas atividades, ou seja, esses elementos não eram incorporados, discutidos, refletidos a ponto de serem vivenciados.

3 O ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇO DO BRINCAR

Para compreendermos sobre as brincadeiras pedagógicas como recurso ou passatempo no ambiente escolar, é necessário contextualizar este espaço, conhecendo a função da escola, a relação entre professor e aluno, como as brincadeiras são inseridas e como é este espaço hoje. A escola, como um exemplo de fato social, segundo a sociologia, é um lugar onde existem normas de convivência, valores e formação que contribuem para o indivíduo. Assim, ela desempenha um papel importante, uma vez forma o sujeito para ser e estar em sociedade, de modo que os valores ali aprendidos transcendem o homem e refletem no social.

Bueno (2001) reforça:

A escola foi delegada a função de formação de novas gerações em termos de acesso a cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social (p. 101).

O ambiente escolar é constituído por diversos sujeitos com uma infinidade de diferenças, reflexo de sua realidade social, cultural, de experiências anteriores ou paralelas à escola. Dessa forma, o brincar, quando está incluído entre os fatores primordiais para acontecer o diálogo entre corpo, meio e sujeito, seja por meio da utilização de jogos, brinquedos ou brincadeiras, sempre beneficia os indivíduos em seu desenvolvimento e aprendizado. No entanto, o brincar muitas vezes é visto pelo professor como um empecilho ao estudo. Para Fortuna (2012),

Muitos professores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar, sem a preocupação com o “estudar”; os professores dos demais anos escolares rejeitam as brincadeiras em função do estudar (p. 18).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas do brincar existentes no ambiente escolar, em sua maioria, existem apenas na hora do recreio ou separadas das atividades escolares quando “sobra” tempo, afinal os alunos estão ali para estudar, e não para brincar. Ademais, para muitos docentes, a sala de aula não é um lugar para brincadeiras, mas sim de formalidade, onde as aulas devem ser conduzidas com seriedade, de modo que os sujeitos aprendam a ter responsabilidade e “postura” de alunos.

Entretanto, brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, pois a brincadeira deve ter intencionalidade, e não somente ser um passatempo, visando à construção da personalidade dos sujeitos e das relações interpessoais. A escola deve perceber que a criança, o brinquedo e as brincadeiras se completam, logo, não podem ser esquecidos na proposta pedagógica, pois a ludicidade, o brincar na escola, de acordo com a utilização das brincadeiras, envolve todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Klassman (2013) conceitua bem o termo “ludicidade”:

A ludicidade é uma forma de linguagem que permite a criança a se comunicar com os outros, possibilitando não só a liberdade de expressão mais a autonomia criativa, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e propiciando seu desenvolvimento emocional e social (p. 14).

Através da ludicidade, os sujeitos conversam consigo mesmos e com o

mundo ao seu redor, portanto, as brincadeiras são parte fundamental de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Assim, quando se fala em brincadeiras na escola, o professor torna-se mediador dessas potencialidades criativas.

4 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: OBJETO DE PESQUISA

A Revista Brasileira de Educação (RBE) está situada no Rio de Janeiro – RJ, Brasil, na Rua Visconde de Santa Isabel, nº 20, Salas 206-208, Vila Isabel, CEP: 20560-120. É direcionada a pesquisadores, professores, estudantes de graduação ou pós-graduação das áreas de ciências humanas, que se interessem por conhecimento. A revista tem grande número de publicações na área da Educação no Brasil e conta com publicações em idiomas como espanhol, português e inglês.

Seus trabalhos são criteriosamente analisados e avaliados de forma sigilosa. Sua equipe contém um Editor-chefe, um Coeditor, uma Comissão Editorial composta por dez editores, uma Secretária de Educação, além de um Conselho Editorial formado por 29 editores associados – a lista está disponível no site da revista⁴.

A RBE tem caráter científico e periódico, firmou-se no país em 1996 e é mantida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Além disso, agrega pesquisadores e universidades do Brasil e do exterior que buscam realizar publicações de trabalhos acadêmicos e científicos sobre Educação.

Tencionando averiguar pesquisas voltadas ao tema que propusemos, priorizamos realizar uma revisão integrativa, por meio de busca na plataforma Scielo Brasil, da Revista Brasileira de Educação sobre “brincadeiras pedagógicas: recurso ou passatempo?”. Investigamos os artigos publicados nos últimos 24 anos, fazendo um recorte temporal do período entre 2024 e 2000.

O recorte e a avaliação foram realizados por meio dos seguintes passos: 1) levantamento e coleta de dados na Revista Brasileira de Educação sobre o quantitativo de periódicos que constam com o tema analisado; e 2) observação dos títulos, palavras-chave e resumos dos artigos relacionados ao tema “ludicidade e corporeidade”.

⁴ <https://www.scielo.br/rbedu/>.

Como resultado da pesquisa feita na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras Scielo, localizamos 11 publicações no período de 2024 a 2000, conforme a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Publicações por ano de revista

Volume/Número	Quantitativo	Publicação
v. 29	01	2024
v. 28	01	2023
v. 27	01	2022
v. 26	00	2021
v. 25	01	2020
v. 24	01	2019
v. 23	00	2018
v. 22, n. 69	01	2017
v. 22, n. 71, 70, 68	00	2017
v. 21, n. 66	01	2016
v. 21, n. 67,65	01	2016
v. 21, n. 64	01	2016
v. 20, n. 60	01	2015
v. 20, n. 63, 62, 61	00	2015
v. 19, n. 59, 58, 57, 56	00	2014
v. 18, n. 55, 54, 53, 52	00	2013
v. 17, n. 51, 50, 49	00	2012
v. 16, n. 48, 47, 46	00	2011
v. 15, n. 45, 44, 43	00	2010
v. 14, n. 42	00	2009
v. 14, n. 41, 40	00	2009
v. 13, n. 39, 38, 37	00	2008
v. 12, n. 36, 35, 34	00	2007
v. 11, n. 33, 32, 31	00	2006
n. 30, 29, 28	00	2005
n. 27	01	2004
n. 26, 25	00	2004
n. 24, 23, 22	00	2003
n. 21, 20, 19	00	2002
n. 18, 17, 16	00	2001
n. 15, 14	00	2000
Total	11	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), a partir do repositório da Revista Brasileira de Educação

(2024-2000).

Percebe-se, pelo quadro, a baixa produção científica presente na Revista Brasileira de Educação sobre a temática: nos anos de 2022 a 2019, 2016 e 2004, houve 11 publicações; nos anos de 2014 e de 2018 a 2000, os dados apresentam queda na produtividade pelos autores da revista. Ainda, o maior volume de artigos que versam sobre o tema foi publicado nos anos de 2015 a 2024. Com base nas informações observadas, a pesquisa seguiu.

Posteriormente ao levantamento dos dados, os artigos foram divididos em três categorias: os que discutem o tema, os que são próximos ao tema e os que não explanam o tema. Assim, destaca que dos artigos encontrados na pesquisa, 06 discutem a temática de forma mais objetiva, 05 aproximam-se de forma relativa, e 22 não tem tratam do tema em estudo. Logo, temos a tabela 2:

Tabela 2 – Síntese das publicações da Revista Brasileira de Educação

Publicações	Quantidade
Discutem o tema	06
São próximas ao tema	05
Não explanam o tema	22

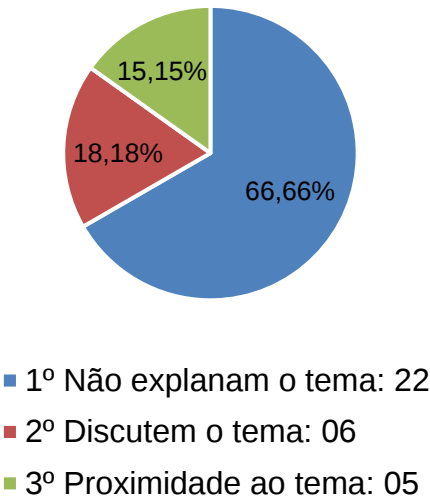
Fonte: Elaborado pelos autores (2024), a partir do repositório da Revista Brasileira de Educação (2024-2000).

Considerando a síntese de publicações apresentada no site da plataforma Scielo Brasil pela RBE, constata-se que algumas delas não agregam significado à pesquisa, por não estarem relacionadas com o tema “ludicidade e corporeidade”. Esses trabalhos foram subtraídos mais tarde das primeiras análises presentes na tabela 2.

Com os dados do quadro 2, organizou-se o gráfico 1, a seguir, em que consta o volume de publicações relativas a cada categoria que selecionamos, bem como a porcentagem de cada uma delas.

Gráfico 1 – Volume de publicações pesquisadas por pertinência ao tema

33 artigos pesquisados



Fonte: Elaborado pelos autores (2024), a partir do repositório da Revista Brasileira de Educação (2024-2000).

Dentre os artigos examinados, concentramo-nos em fazer a leitura das palavras-chave, resumos e títulos dos 18,18 % que correspondem aos que discutem o tema de forma mais objetiva, a fim de assimilar o que os autores explicam sobre ludicidade e corporeidade e de entender o cenário visto por eles a respeito do tema. Isso está destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Publicações referentes ao tema

Autores	Título	Número	Volume	Ano
MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da	Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação	27	S/V	2004
NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	60	20	2015

MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de.	A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola	64	21	2016
WULF, Christoph	Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos	66	21	2016
BENTO, Maria Gabriela Portugal	Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância	69	22	2017
RIVERO, Andrea Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal	A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	S/N	24	2019
MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de	Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola	S/N	25	2021
FERREIRA, Liliana Soares	Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação	S/N	27	2022
LIMA, Raquel Monteiro Pires de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis	“O meu é mais grande!”: jogos de comparação, cultura lúdica e apropriação de práticas de numeramento em um grupo de crianças de 3 e 4 anos em uma instituição de educação infantil	S/N	27	2022
FREITAS, Nilson Almino de; MARQUES, Francisco Renan Dias	A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola?	S/N	28	2023
FERRAROTTO, Luana; GARCIA, Marta Fernandes	O lugar da avaliação nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Matemática de uma instituição pública de São Paulo	S/N	29	2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), a partir do repositório da Revista Brasileira de Educação (2000-2024).

O primeiro texto selecionado é das autoras Maria Isabel Brandão de Souza Mendes e Terezinha Petrucia de Nóbrega e se chama *Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação*. Trata-se de uma problematização das oposições inconciliáveis, além da proposição e discussão sobre a construção teórica envolvendo corpo, natureza e cultura por meio de aproximações epistemológicas entre ciências naturais e humanas, e do apontamento de contribuições para a educação.

As autoras afirmam, em suas conclusões, que a educação poderá reconhecer tanto as diversidades individuais e culturais como a possibilidade de comunicação entre os seres humanos, refletindo a hierarquização entre diferentes culturas, como defende Levi Strauss. Desse modo, os professores poderão abrir espaço para que os alunos reflitam sobre sua individualidade e sobre a sociedade em que vivem, permitindo também o reconhecimento da variedade de culturas e da possibilidade de diálogos entre elas.

O segundo texto, *O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil*, de Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa, tem como objetivo examinar, com base na análise cotidiana de uma escola pública de educação infantil em Belo Horizonte – MG, os significados de ler, escrever e brincar para as crianças pequenas. Este estudo situa-se no contexto dos discursos sobre o lugar do letramento e da alfabetização, que foram intensificados com o estabelecimento obrigatório do ensino fundamental pelas leis federais nº 11.114/2005, nº 11.274/2006 e nº 59/2009.

A análise apresentada fez parte de um estudo mais abrangente, desenvolvido com base na abordagem etnográfica, na abordagem interpretativa da sociologia da infância e na perspectiva social de letramento. Tal análise nos permite demonstrar a possibilidade de integração do letramento e do brincar.

Em suas considerações finais, as autoras defendem que é possível e necessária a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a apropriação da linguagem escrita em direção a um “brincar letrando” ou a um “letrar brincando” na educação infantil e no ensino fundamental. Essa integração possibilitaria a construção de um “lugar de encontro pedagógico” (Mons, 2008, p. 2224) nas primeiras etapas da educação básica.

No terceiro texto, *A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na*

escola, de Sidmar dos Santos Meurer e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, observamos a problematização da renovação da escola pública primária no Brasil, com destaque para a construção social dos recreios escolares. Por meio de registros deixados por professores de escolas públicas do Paraná nas primeiras décadas do século XX, os autores mostram como o recreio, inicialmente uma prática informal, surge da preocupação com a carga que a escola representa para as crianças. Com o tempo, o recreio se transforma em um elemento regulamentado, contribuindo para a organização do conhecimento no ambiente escolar e ajudando a definir normas que diferenciam essa organização.

Nesse texto, não há considerações finais, porém há uma linha de abordagem que diz:

De um entendimento difuso sobre o seu significado até a sua prescrição como aspecto importante dos processos de formação dos recreios se mobilizam tempos, espaços e saberes e se articulam com os outros elementos afeitos a onda renovadora da instrução que evidenciaram sobre o desejo de se fundar uma nova sensibilidade que afirma a atividade, a experiência e o trabalho ora como meio ora como fim da educação pública primária (Meurer; Oliveira, 2016).

O quarto artigo, intitulado *Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos*, de Christoph Wulf, apresenta reflexões sobre como o homem, no seu desenvolvimento, aprende o mimetismo. Aristóteles já reconhecia que a aprendizagem cultural e o prazer de se engajar nesse processo são características próprias da humanidade, permitindo que a criança, desde os primeiros anos de vida, internalize as produções materiais e simbólicas de sua cultura. Dessa forma, essas produções são preservadas e transmitidas para as futuras gerações.

Para o autor, grande parte dessa aprendizagem cultural ocorre por meio da mimese, sendo crucial em diversos processos de formação e autodesenvolvimento. Ela se estende ao outro, à comunidade social e aos bens culturais, cuja continuidade e vitalidade dependem dessa dinâmica. A aprendizagem mimética, que tem suas bases no corpo e nos sentidos, possibilita a assimilação de imagens, padrões e movimentos relacionados à ação prática. Esse processo ocorre majoritariamente de forma inconsciente, o que provoca efeitos duradouros em diversas áreas da evolução cultural.

Wulf, em suas conclusões, aborda a inovação presente nos atos miméticos. Nesses processos, além de haver imitações de realidades passadas, também se dá

uma nova organização desses mundos. As práticas sociais são miméticas sempre que se baseiam em ações anteriores e podem, por si mesmas, ser entendidas como formas de organização social; elas podem ser autônomas ou fazer referência a outras ações. O desenvolvimento de um saber prático, que influencia o curso desses processos miméticos, torna possível a realização dessas ações sociais.

No quinto artigo, de Maria Gabriela Portugal Bento, com o título *Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância*, a autora retrata o arriscar no brincar e os benefícios presentes no desenvolvimento dessa aprendizagem, uma vez que o brincar assume papel importante nesse processo. Ela procura, ainda, entender de que maneira as situações de risco são interrompidas e quais os ganhos que elas podem trazer ao desenvolvimento infantil.

Em suas considerações finais, Bento (2017) afirma que a investigação científica na área tem evidenciado que o brincar arriscado representa uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, sem patrimônio. Ela ainda considera essa tendência como um comportamento importante a ser abordado no contexto de formação inicial e continuada dos profissionais, garantindo maior valorização e sustentação teórica em torno dessas experiências. Também é relevante, segundo a autora, desenvolver espaços de discussão nas equipes de trabalho, em que se partilhem dúvidas, experiências e ideias acerca das experiências do brincar arriscado.

O sexto texto é de Andréa Simões Rivero e Eloísa Acires Rocha e é intitulado *A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil*. Trata-se de uma pesquisa sobre o brincar e a construção social das crianças no campo da educação infantil, que procura desvendar as relações intersubjetivas e societárias, bem como o repertório e as culturas apropriadas pelas crianças. Além disso, as autoras reafirmam o brincar como uma atividade de confronto intercultural, sob uma perspectiva etnográfica e prática. De acordo com suas conclusões, a abrangência e a significância das práticas e relações associadas ao cuidar nos diferentes contextos da vida de crianças e adultos provavelmente explicam a enorme mobilização e atração que elas lhes causam.

Desde cedo, bebês e crianças, em geral, são objeto de cuidados, e também observam outras crianças recebendo esses cuidados de adultos. Às vezes, participam de brincadeiras com crianças mais velhas, onde essas práticas de cuidado estão presentes. Além disso, em histórias orais, em produções audiovisuais e em

representações culturais, tanto crianças quanto filhotes de animais e outros seres são frequentemente mostrados com características humanas, recebendo atenção e cuidados similares aos destinados a bebês humanos. Brinquedos e objetos diversos também incentivam as crianças a imitar as ações cotidianas dos adultos, incluindo práticas de cuidado.

A pesquisa mostra a complexidade envolvida no ato de brincar e destaca a importância de uma atitude integrativa e interessada. Isso envolve um envolvimento cuidadoso, que permite reconhecer gestos, momentos específicos, entonações de voz e a organização dos objetos e brinquedos – todos aspectos que fazem parte das brincadeiras e refletem práticas sociais de cuidado.

O sétimo artigo, intitulado *Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola*, de Sandro Machado e Rodrigo Saballa de Carvalho, investiga, com base nos estudos sociais da infância, como as crianças da pré-escola produzem suas próprias culturas lúdicas. Os autores observam as gestualidades e as relações afetivas que fazem parte dessa produção lúdica.

Em suas considerações finais, os autores concluem que as culturas lúdicas infantis dizem respeito a um processo que decorre de relações sociais. Desse modo, ao ampliarmos a compreensão das culturas lúdicas infantis, as quais vêm sendo discutidas geralmente como um “conjunto de procedimentos”, defendemos que a ludicidade não se encontra *a priori* nas ações ou atividades propostas pelas professoras em si, mas, sobretudo, nas relações sociais que podem ser estabelecidas pelas crianças, nas contribuições existentes para elas realizarem as propostas e nas relações possíveis de estabelecer em suas rotinas, as quais poderão (ou não) lhes proporcionar experiências consideradas lúdicas.

O oitavo artigo, intitulado *Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação*, de Liliana Soares Ferreira, trata dos significados do trabalho pedagógico na escola. A autora utiliza técnicas de produção de dados e análise dos sentidos, realizando um estudo aprofundado dos discursos. O objetivo é esclarecer os sentidos que constituem essa categoria, entendendo os professores como sujeitos sociais, cuja história e trabalho pedagógico são construídos no cotidiano e de forma coletiva.

A autora conclui que a pesquisa foi realizada para analisar os discursos dos professores sobre o trabalho pedagógico, utilizando categorias como historicidade, totalidade, contradições e causas e efeitos subjacentes aos discursos. Por meio das

entrevistas, buscou-se que os professores, ao expressarem suas ideias, pudessem compreender melhor suas próprias falas e serem compreendidos. A análise indica que os professores, enquanto sujeitos sociais, constroem sua historicidade e seu trabalho pedagógico de forma coletiva e cotidiana, especialmente no ambiente dinâmico da escola. Em seus discursos, no entanto, muitas vezes revelam certa dificuldade em entender plenamente a si mesmos e o próprio trabalho.

O nono artigo, de autoria de Raquel Monteiro Pires de Lima e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, é intitulado *“O meu é mais grande!”: jogos de comparação, cultura lúdica e apropriação de práticas de numeramento em um grupo de crianças de 3 e 4 anos em uma instituição de educação infantil*. Na pesquisa que lhe deu origem, um grupo de crianças protagonizou o processo de apropriação de práticas de numeramento não intencionalmente provocadas pela ação didática. O objetivo era entender como as práticas socioculturais de produção e o uso do conhecimento, que geralmente associamos à matemática tradicional, estão presentes na cultura lúdica. Isso acontece, por exemplo, ao selecionar brinquedos de construção, que ajudam a criar jogos de comparação e medição. As crianças, ao se envolverem com esses jogos, analisam suas próprias ações de forma prática e interativa, em um contexto que mistura aprendizado e diversão.

Nas considerações finais, as autoras afirmam que o confronto entre as diferentes dinâmicas dos jogos de comparação em que os indivíduos se envolvem nos ajuda a ampliar nossa compreensão sobre a formação da cultura lúdica de determinado grupo. Além disso, permite entender as diversas intenções práticas por trás dessas comparações, que estão relacionadas a elementos culturais, como ideias, procedimentos, rituais e parâmetros das práticas culturais de mediação. Isso porque a cultura lúdica, como toda cultura, é produto da interação social e constitui-se do conjunto de elementos que a criança utiliza em seus jogos. Portanto, ela não está fechada em torno de si mesma, mas integra elementos internos que influenciam brincadeiras, como atitudes e capacidades.

O décimo artigo, *A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola?*, dos autores Nilson Almino de Freitas e Francisco Renan Dias Marques, tem como foco as práticas de educação não formais promovidas pelo movimento FOME, que atua nos bairros periféricos de Sobral. Essa educação pode ser vista como um conjunto de práticas não formais de resistências, conhecidas como “resistências das quebradas”, e serve de parâmetro para se repensar as práticas

escolares e sua relação com democracia, autogestão, liberdade criativa, valorização do lugar geográfico e do lugar de fala, assim como com a defesa da humanidade plena. Neste trabalho não há considerações finais.

Por fim, o décimo primeiro artigo, *O lugar da avaliação nos projetos pedagógicos das licenciaturas em matemática de uma instituição pública de O lugar da avaliação nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Matemática de uma instituição pública de São Paulo*, das autoras Luana Ferrarotto e Marta Fernandes Garcia, trata do espaço que a avaliação educacional ocupa nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática de uma instituição pública, mostrando como esse curso compreende e aborda os conteúdos relacionados à avaliação educacional e que espaço é reservado para esse documento.

Contudo, em suas considerações finais, as autoras esboçam que, de maneira geral, as análises empreendidas nessa pesquisa revelam que o PPC da educação em matemática da instituição pesquisada não reservam espaço de destaque para a avaliação educacional: apenas três dos doze PPCs analisados possuem componente curricular específico para abordar a avaliação, e um deles trata-se de uma eletiva, não garantido que os estudantes daqueles campi efetivamente discutam a temática.

Ainda há a importância de que o componente curricular, específico ou não, contemple os três níveis de avaliação de forma articulada. O que percebemos é que a avaliação em sala de aula é o nível que aparece como conteúdo de todos os PPCs, sobretudo em didática, sem menção quanto à sua forma informal. As autoras também entendem que é necessário que constem no PPC documentos orientadores dos cursos.

Em relação às concepções de avaliação e a como elas serão desenvolvidas, não é suficiente citar apenas o que consta nos documentos normativos da instituição, pois cada campus possui uma realidade, que deve aparecer no PPC. Debater e evidenciar modelos alternativos de avaliação institucional pode contribuir para a tomada de consciência sobre os processos avaliativos, possibilitando a construção de práticas comprometidas com a emancipação dos estudantes. Assim, novas pesquisas precisam ser desenvolvidas contemplando a articulação entre discursos que estabeleçam práticas dos formadores e as vozes dos licenciados.

A partir da análise dos onze textos citados, constata-se que eles, na sua maioria, retratam a utilização do lúdico, do brincar, da prazerosidade, da organização,

da movimentação corporal, e a construção do corpo com o brincar, inseridas no meio educacional, como contribuições favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo, auxiliando a pedagogia no contexto escolar.

Quadro 2 – Publicações que não explanam a temática

Autores	Título	Resumo	Volume/ Número	Ano
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves	Movimento negro e educação	Interpretação sobre o passado, sugerindo hipóteses sobre como a situação educacional dos negros poderia ter evoluído caso alguma estratégia tivesse sido adotada.	S/V, n. 15	2000
GOULART, Cecília M. A.	Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização	Perspectiva cultural, que se expressa em diferentes áreas do conhecimento, e perspectiva de classe social.	S/V, n. 18	2001
BUJES, Maria Isabel Edelweiss	A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação	Análise do referencial curricular nacional para a educação infantil.	S/V, n. 21	2002
CHAUÍ, Marilena	A universidade pública sob nova perspectiva	Análise dos passos das universidades em relação ao ideal democrático e à realidade social.	S/V, n. 24	2003
SAVIANI, Dermeval	O protagonismo do professor Joel Martins na Pós-graduação	Contribuições do professor Joel Martins para o desenvolvimento da pós-graduação, na comemoração dos 40 anos de institucionalização dos pós-graduados no Brasil.	S/V, n. 30	2005
MENDES, Enicéia Gonçalves	A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil	Debate sobre os desafios para a inclusão da pessoa com deficiência.	v. 11, n. 33	2006

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd.	Retrospectiva da criação e atuação da ANPEd; cenário da Educação em relação a temas atuais; vicissitudes e desafios para a pesquisa em educação na pós-graduação no Brasil.	v. 22, n. 36	2007
ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello	Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente.	Possibilidades afirmativas oportunizadas pelo estágio curricular na licenciatura.	v. 13, n. 39	2008
RIBEIRO, Marlene	Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?	Elementos que identificam os princípios de liberdade e emancipação, autonomia que sustenta experiências de trabalho em educação.	v. 14, n. 42	2009
GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela	Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado.	Discussão sobre quais bases se fundamentam ou logram na realização do que Vygotsky achou necessário estudar sobre o que acontece na mente humana.	v. 15, n. 44	2010
DALBOSCO, Claudio Almir	Reificação, reconhecimento e educação	Reificação e relação no campo educacional, e sua atualização sobre o conceito, que se mostra produtivo para tratar problemas educacionais.	v. 16, n. 46	2011
BRUNO, Lúcia	Educação e desenvolvimento econômico no Brasil	Compreensão da importância da educação no vasto processo de reprodução da classe trabalhadora.	v. 16, n. 48	2011
ESTEBAN, Maria Teresa.	Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar	Abordagem de políticas de avaliação da alfabetização no contexto das políticas públicas.	v. 17, n. 51	2012
KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes	Educação ambiental para a escola básica:	Discutem a necessidade da criação de um novo modelo de	v. 18, n. 55	2013

	contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade	desenvolvimento ou mudanças, visando ao fim da degradação ambiental.		
KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Abordagem tanto na perspectiva macro (conhecer a situação da infância, das políticas educacionais) quanto na perspectiva micro (conhecer interações e práticas entre adultos e crianças).	v. 19, n. 56	2014
HERMANN, Nadja	A questão do outro e o diálogo.	Situa a questão do outro no âmbito da ética em educação. Inicialmente apresenta e esclarece o tema para em seguida expor a interpretação.	v. 19, n. 57	2014
XAVIER, Libânia Nacif	A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária	Apresenta uma síntese do processo de construção histórica da profissão.	v. 19, n. 59	2014
FAGUNDES, Tatiana Bezerra.	Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente	Problematiza a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo por meio da abordagem estudo teórico.	v. 21, n. 65	2016
FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt	Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar	Estudo crítico da perspectiva da exclusão, que ganhou destaque no Brasil nos anos de 1980 e 1990.	v. 22, n. 71	2017
RAMOS, Francicleo Castro.	Socialização e cultura escolar no Brasil	Reflexões sobre a ampliação da escola para as classes populares no Brasil, respondendo perguntas sobre os aspectos institucionais da escola pública.	v. 23, S/N	2018
Ferreira, Liliana	Discursos em	Apresenta	v. 25, S/N	2020

Soares.	análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades.	compreensões de discurso, tendo como dialética o aporte teórico-metodológico, de modo sistematizado com movimentos de idas e vindas.		
SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo	Educação e tecnologia, cultura <i>hacker</i> e ensino de artes	Artigo de natureza teórica que reflete sobre como a aproximação crítica com as tecnologias e com a cultura <i>hacker</i> no espaço escolar pode colaborar para avanços no ensino de artes.	v. 26, S/N	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), a partir do repositório da Revista Brasileira de Educação (2000-2024).

5 NOSSOS APONTAMENTOS

Diante do que foi exposto, percebemos que não podemos nos contentar com moldes antigos e limitados de educação, nos quais a abordagem sobre ludicidade e corporeidade era limitada, sem um pensar significativo a respeito do sujeito e dos recursos utilizados no processo educativo. Nesse viés, o professor era o centro do processo e detinha todo o conhecimento, transmitindo-o de forma unidirecional aos alunos.

Um dos métodos pedagógicos mais abordados era a memorização, a partir da qual os estudantes faziam provas para avaliar sua capacidade, tendo como base apenas livros didáticos, apostilas e impressos que os educadores expunham em aulas. O lúdico era centrado apenas em cantos com alunos de idade igual e mesmo nível de escolaridade, e as cadeiras eram organizadas de modo a evidenciar a figura do professor, o qual era fortemente respeitado, e por vezes temido, por sua autoridade e formalidade.

Para ter acesso ao brincar, os alunos tinham de esperar pelo intervalo, quando havia. O lúdico e o corporal não existiam nessa abordagem; o que se aproximava disso eram as salas de vídeo, utilizadas sem um objetivo específico, sem conciliação entre o educativo e a abordagem no processo. Porém, a educação transformou-se, assim como a sociedade, e passou a ser questionada a utilização do

brincar no espaço escolar, bem como quem a desenvolve, pois não se permitia interatividade, criatividade e abordagem. Nesse sentido, vale destacar que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018),

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, as expressões dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (p. 37).

Dessa forma, os aspectos de desenvolvimento com ênfase no lúdico difundiram-se. O conhecimento tornou-se prazeroso, e fez-se indispensável a implementação da abordagem lúdica envolvendo corpo por meio de brincadeiras criativas, proporcionando, assim, as interações entre os sujeitos.

Hoje podemos constatar que a escola e sua equipe educativa concordam que ludicidade, corporeidade e principalmente as brincadeiras pedagógicas podem cumprir um papel significativo no desenvolvimento do sujeito, desde o início da sua vida escolar e no decorrer de toda a sua educação básica.

Sendo uma ferramenta que atrai e colabora por ser indagadora, criativa, por promover a interação social e possibilitar um aprendizado diferenciado, muitas brincadeiras pedagógicas fomentam a colaboração entre os sujeitos, seja em salas de aulas fechadas ou em áreas externas, assim formando para o mundo. Tal estratégia deve ser utilizada nas atividades pedagógicas dentro do espaço escolar, mediada por um profissional preparado, com base em assuntos relacionados ao desenvolvimento emocional, social e intelectual dos alunos, como um recurso, e não somente como um passatempo.

Considerando o que foi observado, conclui-se que a nossa trajetória de educação deixou a desejar. De fato, as pedagogias apresentadas no primeiro capítulo do presente trabalho, no decorrer do tempo, falharam nos três elementos da pesquisa: a corporeidade, o brincar e a ludicidade. Por outro lado, ao analisar os artigos 01, 02, 03, 05, 06 e 09, citados de forma direta (que trouxeram o lúdico, o corpo e o brincar em seu conteúdo), constata-se de importante: o reconhecimento das diversidades individuais que possibilitam a comunicação entre os seres humanos, o entendimento difuso sobre o significado do recreio e o seu aspecto importante no processo de construção de significados.

Destaca-se que o brincar letrando possibilita a construção do lugar de encontro pedagógico, que os benefícios do brincar arriscado refletem no desenvolvimento das crianças e que o brincar como atividade de confronto intercultural tem auxílio da cultura lúdica por meio dos jogos de comparação. Isso vai de encontro a olhares históricos, como o da pedagogia tradicional, em que o sujeito não era visto em sua individualidade, e sim como um ser “pronto”, “acabado”, e em que não existia uma preocupação com o ser humano interior.

Dos artigos 04, 07, 08, 10 e 11, citados de forma indireta (que atingem liberdade, vivência, direito, organização livre e movimentação pedagógica de prazerosidade), ressalta-se: a aprendizagem cultural ou mimética, na qual se estuda o outro com base no corpo e nos sentidos, as contribuições de estudos sociais da infância por meio da cultura lúdica, o estudo dos discursos sobre os sentidos, compreendendo o professor como sujeito social cujo trabalho pedagógico se produz no cotidiano, as práticas não formais da educação práticas de resistência, repensando as práticas escolares, e a avaliação educacional nos projetos pedagógicos.

Dessa forma, precisamos superar a escola tradicional, ir além da Escola Nova, que embora tenha permitido ao sujeito ser valorizado, predominando uma vivência mais livre corporalmente, na qual o indivíduo tem seus interesses e autonomia respeitados, tornando-se o centro do processo de ensino-aprendizagem, não oportunizou aos sujeitos vivenciar a ludicidade, a corporeidade e o desenvolvimento por meio do brincar. Ademais, outros movimentos escolares posteriores, como a pedagogia tecnicista, na qual o sujeito era moldado para o mercado de trabalho, e em que se buscou a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira como ocorreu nas fábricas, não colaboraram com o processo de aprender.

Por outro lado, diante da realidade escolar, temos a atuação de alguns professores que deixam a desejar quando se trata desse assunto: por vezes nos deparamos com mestres conteudistas, sem abordagem favorecedora do aprender, o que fomenta uma lentidão no desenvolvimento da criança e não abrange todas as possibilidades que existem.

Isso acontece por inúmeros fatores, como a formação do mestre que está em sala de aula, que não lhe oportunizou precisamente a temática ou a continuidade desta, que precisa ser prioridade para a gestão, uma vez que as crianças se identificam, se relacionam e criam por meio desse processo natural que é o brincar.

Cabe à equipe gestora, aos profissionais da educação e ao Estado, portanto, o interesse em oferecer essa formação, trazendo para a realidade do docente alternativas que os ajudem a se autodescobrirem como facilitadores da educação, produzindo uma nova realidade.

Se preparamos os alunos para a sociedade, é preciso apresentá-la de maneira descomplicada, sendo importante desenvolver suas habilidades por meio do processo natural e corriqueiro que é o brincar. Assim, por que não o utilizar? É preciso considerar que, pensada dentro do contexto pedagógico, essas habilidades, quando bem trabalhadas, ajudarão a sociedade, na qual encontraremos sujeitos pesquisadores, críticos, capazes de resolver problemas, pois o seu potencial foi explorado desde muito cedo. Não se deve ignorar, porém, que os desafios são grandes e que sua superação não depende somente do Estado, da gestão ou dos professores, mas de uma equipe comprometida com a prioridade, que é a educação.

De acordo com a Revista Brasileira da Educação, que apresentou poucas publicações em relação a esse assunto, entende-se que este acaba sendo deixado de lado, o que desfavorece um passo significativo nas conquistas educacionais, uma vez que essa revista colabora com os profissionais por meio de novas descobertas e, com isso, dá o grande “empurrão” de que muitos ainda precisam. Portanto, podemos dizer que deve haver mais publicações sobre ludicidade e corporeidade para auxiliar nas atividades pedagógicas de fato, sem esquecer a realidade que se encontra na sala de aula. Assim, obteremos êxito no ensinar e no aprender e logo estes deixarão, para muitos, de ser uma obrigação, tornando-se algo prazeroso.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Gabriela Portugal. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 33-49, 2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.
- FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 170-171, 2017.
- FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270014, 2022.
- FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250006, 2020.
- FERRAROTTO, Luana; GARCIA, Marta Fernandes. O lugar da avaliação nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Matemática de uma instituição pública de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290040, 2024.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREITAS, Nilson Almino de; MARQUES, Francisco Renan Dias. A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280061, 2023.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de educação**, v. 15, n. 44, p. 247-263, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 05-21, 2001.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 477-493, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de educação de infância**, n. 90 p. 4-7, 2010.

KLASSMANN, Liane Maria Grigolo. 2013. 37 f. **O lúdico no processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 825-846, 2013.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 11-36, 2014.

LIMA, Raquel Monteiro Pires de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. “O meu é mais grande!”: jogos de comparação, cultura lúdica e apropriação de práticas de numeramento em um grupo de crianças de 3 e 4 anos em uma instituição de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270049, 2022.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250060, 2020.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. **Cairu em revista**, v. 2, n. 2, p. 133-142, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, 2004.

MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 225-247, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 1986.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 215-244, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Patrícia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230006, 2018.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 423-439, 2009.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240063, 2019.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 565-575, 2008.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Educação: tecnologias, cultura hacker e ensino de artes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260001, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 21-35, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 389-409, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 553-568, 2016.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014.