



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO**

**MÔNICA REGINA COLAÇO DOS SANTOS**

**BRASÍLIA – DF**

**2018**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO**

**MÔNICA REGINA COLAÇO DOS SANTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

**BRASÍLIA – DF**

**2018**

# **DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO**

MÔNICA REGINA COLAÇO DOS SANTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá**

Orientador - FE - UnB

---

**Professor Dr. Cristiano Alberto Muniz**

Examinador Interno - FE - UnB

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Tizuko Morchida Kishimoto**

Examinadora Externa - FE - USP

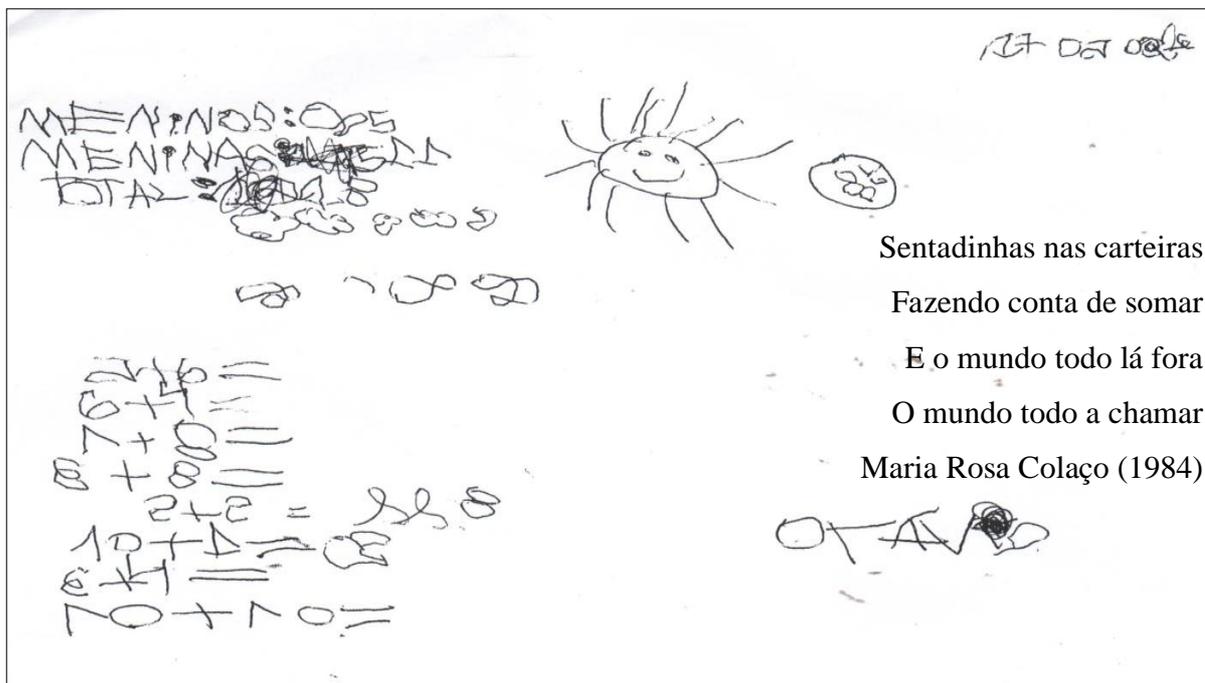
---

**Professor Dr. Cleyton Hércules Gontijo**

Suplente - FE - UnB

Brasília-DF, 28 de março de 2018.

## DEDICATÓRIA



Fonte: Arquivo pessoal: Otávio C. T. (2016).

Texto: Maria Rosa Colaço (<http://www.m-almada.pt/> 22/04/2010).

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Dedico a todas as crianças...

## AGRADECIMENTOS



Agradeço, primeiramente, a Deus que me abençoa diariamente.

Aos meus pais, Misterdan Severo dos Santos e Rosangela Colaço dos Santos, por todo carinho e dedicação, e que sempre me incentivaram. Em especial, à minha mãe, que sonhou em ter uma filha professora e lutou por esse ideal. Agradeço a todos meus irmãos, parceiros de aventuras e brincadeiras. E que hoje constroem suas vidas como exemplo de grande sucesso. Agradeço a todos meus familiares, agregados, amigos e ancestrais.

Agradeço a meu esposo, Osvaldo Junior, a meu enteado Vitor e ao meu amado filho, Otávio, que com muita paciência compreenderam este período de construção profissional.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação, pela aprendizagem compartilhada. Aos professores doutores: Cleyton Hércules Gontijo, Cristiano Alberto Muniz, Lívia Freitas Fonseca Borges, Shirleide Pereira da Silva Cruz. Agradeço à professora Dr<sup>a</sup>. Tizuko Morchida Kishimoto (FE – USP), pela disponibilidade em participar deste momento de formação. Agradeço a todos os professores, que sempre me incentivaram a voar mais alto.

Ao meu orientador, Antônio Villar Marques de Sá, que aceitou o desafio de ser meu *magister ludi*, unindo a educação e a ludicidade. Agradeço às minhas amigas de mestrado, que dividiram lado a lado as mesmas angústias. Com muita admiração à Bárbara Ghesti, Dayse Prado e Keila Araújo. Agradeço aos meus colegas do GEPAL - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Aprendizagem Lúdica.

Agradeço a todos colegas de profissão que buscam construir uma educação de qualidade para nossos estudantes, dedicando tempo aos estudos nas horas vagas, nos finais de semana e nas férias. Que este ideal nunca esmoreça...

Com alegria agradeço a todos que me apoiaram, incentivaram, consolaram e comemoram comigo os dois anos de caminhada. Gratidão...

[...]

*O brinquedo, o que é o brinquedo?*

*Duas ou três partes de plástico, de lata,*

*Uma matéria fria, sem alegria, sem história.*

*Mas não é isso, não é filho?*

*Porque você lhe dá vida*

*Você faz ele voar, viajar,*

[...]

*Toquinho – Casa de Brinquedos (1983).*

## RESUMO

O lúdico é um elemento subjetivo e constitutivo do ser, adulto ou criança em algum momento da vida já vivenciou uma experiência lúdica. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu documento normativo intitulado “Currículo em Movimento” (2014), estabelece a ludicidade como eixo integrador para todo o Ensino Fundamental. Neste sentido, o foco do trabalho foi analisar a relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar no início de escolarização a partir das prescrições curriculares, das concepções dos docentes e das vivências dos estudantes. Uma pesquisa qualitativa que se configurou em um estudo de caso, com contribuições da análise de conteúdos baseada em Bardin (2011). Utilizamos núcleos conceituais, *a priori*, para identificação de elementos da ludicidade, foram eles BRINC; BRINQ; JOG e LUDIC. No âmbito das dimensões prescritas, foram realizadas pesquisas nos Currículos Estaduais, com maior ênfase sobre o lúdico; uma análise detalhada do documento do Distrito Federal e, por último, na categorização dos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) de três escolas. No processo de ensino, o contato com as professoras para nos aproximarmos de suas reflexões. E para o vivido, uma conversa com três estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental que narraram experiências sobre o lúdico na escola, com destaque para a transição entre a educação infantil e o início do Ensino Fundamental, e ainda doaram para a pesquisa o registro em desenho de suas brincadeiras favoritas. Foram convocados para contributo teórico Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2012), Kishimoto (2001, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2015, 2016), Libâneo (2002), Moura (1994, 2011) e Muniz (2002, 2010). Dá análise dos Currículos Estaduais, foi possível identificar, como resultado deste estudo, reunir o lúdico como indicação, tanto como objetivo, quanto como conteúdo curricular oficial. Observamos uma junção do lúdico a vários elementos da aprendizagem como autonomia, criatividade, e pensamento matemático. Percebemos também uma forte tendência para união da ludicidade aos conteúdos de Artes e Educação Física e detalhamos o radical JOG, que teve o maior quantitativo encontrado. Identificamos ainda algumas formas de inconsistências às propostas lúdicas presentes nos P.P.P. Quanto às professoras, elas enumeraram sobre as práticas exitosas ao utilizarem a ludicidade enquanto estratégia pedagógica. E nas vivências dos estudantes, pudemos apreender que eles têm grande prazer em aprender brincando, o que indica que a ludicidade é parte integrante do sujeito.

**Palavras-chaves:** Análise de Conteúdo. Currículos Estaduais. “Currículo em Movimento”. Ensino Fundamental. Lúdico.

## ABSTRACT

Ludic is a constitutive element of the being, adult or child at some point in life had experienced a playful experience. Playfulness is on the formal curriculum of Secretary of State for Education of Distrito Federal, named “Currículo em Movimento” (2014), as an axis for all Elementary Education. In this regard, the work focus was playfulness comprehension as a pedagogic strategy in the school space. Content analysis based on Bardin (2011) provided elements for normative curriculum investigation with focus on ludic. We used conceptual centre for identification of playfulness elements, were they BRINC; BRINQ; JOG and LUDIC. These radicals were used on the first objective, which correspond to official documents analysis. We submitted this technique in three moments, from state curricula, with more emphasis about ludic; in the document analysis of Distrito Federal and, for last, on categorization of political pedagogical project (P.P.P.) of three schools. In the teaching process, the contact with the teachers to approach their reflections. And for the lived, a conversation with three students of the first year of Elementary School who narrated experiences on the playful in school, highlighting the transition between early childhood education and the beginning of Elementary School, and also donated for research the registration in drawing your favorite games. Were convened to theoretical contribution Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2012), Kishimoto (2001, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2015, 2016), Libâneo (2002 ), Moura (1994, 2011), Muniz (2002, 2010). Therefore, as result of this research, was possible to gather the ludic as indication, both as objective and as an official curricular content. We underscored the join of playfulness to several elements of learning as autonomy, creativity, and mathematical thought. We realized a strong tendency to the unit of playfulness to Art and Physical Education contents and we detailed the radical JOG, which had the major quantitative found. We identified some ways of resistance to ludic proposals presents on P.P.P. As for the teachers, they enumerated on the successful practices when using playfulness as pedagogical strategy. And in the experiences of the students, we have been able to apprehend that they take great pleasure in learning to play, which indicates that playfulness is an integral part of the subject.

**Key-words:** Content analysis. State curricula. “Currículo em Movimento” (2014). Playfulness. Elementary school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caleidoscópio um Olhar para Educação.....	24
Figura 2 - Jogo de Reis.....	36
Figura 3 - Bloco de Proteção da Criança Cidadã .....	38
Figura 4 - Resta Um.....	56
Figura 5 - Árvore dos Radicais.....,.....	60
Figura 6 - Cubo Mágico da Ludicidade.....	65
Figura 7 - Radical JOG no Currículo.....	73
Figura 8 - Organização da Matriz Curricular.....	79
Figura 9 - Baralho da Ludicidade.....	90
Figura 10 - Baralho da Ludicidade II.....	91
Figura 11 - Conjunto das Aprendizagens Lúdicas.....	118
Figura 12 - Ensino de Cervianas.....	119
Figura 13 - Gangorra.....	120
Figura 14 - Currículo em Movimento (2014, capa).....	122
Figura 15 - Currículo em Movimento (2014, p. 22).....	123
Figura 16 - Pião e Ponteira.....	136
Figura 17 - Desafio Malba Tahan.....	146
Figura 18 - Apontamentos Profissionais.....	151
Figura 19 - Cantando e Contando.....	157
Figura 20 - Paródia dos Indiozinhos.....	165
Figura 21 - Registro no Caderno.....	177
Figura 22 - Local Preferido - Parquinho.....	180
Figura 23 - Local Preferido - Parquinho II.....	181
Figura 24 - Brincadeira Preferida - Futebol.....	183
Figura 25 - Local Preferido - Parquinho III.....	184
Figura 26 - Bilboquê.....	185
Figura 27 - Perna de Pau.....	192

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Documento em Volume Único ou Separado.....	72
Gráfico 2 - Unidade de Análise.....	73
Gráfico 3 - Termo LUDIC.....	74
Gráfico 4 - Termo LUDIC x Páginas dos Documentos.....	75
Gráfico 5 - Regiões x Termo LUDIC.....	77
Gráfico 6 - Ludicidade x Elementos da Aprendizagem.....	92
Gráfico 7 - Componente Lúdico x Componentes Curriculares.....	125
Gráfico 8 - Componente Lúdico x Componentes do Currículo.....	125
Gráfico 9 - Componente Lúdico x Componente Linguagem.....	127

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Ordenamento Histórico da Criança Cidadã.....	40
Tabela 2 - Números por Estados.....	78
Tabela 3 - P.P.P. x Categorias Analisadas.....	143
Tabela 4 - Questionário sobre Ludicidade.....	150

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Quadro das Pesquisas Relacionadas na Capes.....	32
Quadro 2 - Ludicidade em Todos os Níveis .....	33
Quadro 3 - Documentos Curriculares.....	70
Quadro 4 - Orientação Curricular.....	79
Quadro 5 - Categorias Iniciais.....	80
Quadro 6 - Currículo do Estado de Alagoas .....	82
Quadro 7 - Currículo do Estado do Amapá.....	82
Quadro 8 - Currículo do Estado da Bahia.....	83
Quadro 9 - Currículo do Distrito Federal.....	84
Quadro 10 - Currículo do Estado do Goiás.....	84
Quadro 11 - Currículo do Estado do Maranhão.....	85
Quadro 12 - Currículo do Estado de Pernambuco.....	85
Quadro 13 - Currículo do Estado do Piauí.....	86
Quadro 14 - Currículo do Estado do Rio Grande do Sul.....	87
Quadro 15 - Currículo do Estado de Rondônia.....	88
Quadro 16 - Currículo do Estado de São Paulo.....	88
Quadro 17 - Currículo do Estado de Sergipe.....	89
Quadro 18 - Sínteses das Categorias.....	93
Quadro 19 - Categorias Intermediárias I.....	114
Quadro 20 - Categorias Intermediárias II.....	115
Quadro 21 - Categorias Intermediárias III.....	116
Quadro 22 - Categorias Finais.....	117
Quadro 23 - Gangorra: Solução do Problema.....	121
Quadro 24 - Quadro de Coerência.....	215

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE - Biblioteca Central.

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CDC - Convenção dos Direitos da Criança.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

DF - Distrito Federal.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EPT - Educação para Todos.

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Pnaic - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

RA - Região Administrativa.

SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

SEEDF - Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal.

SMB - Sistema Monetário Brasileiro.

UnB - Universidade de Brasília.

Unesco - Org. das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – REFLEXÃO AO OLHAR .....	24
1.1 Historicidade do objeto .....	26
1.2 Episódio revelador .....	29
1.3 Revisão de literatura .....	31
2 OBJETIVOS – JOGANDO COM AS ESTRATÉGIAS .....	36
2.1 Objetivo geral.....	37
2.2 Objetivos específicos .....	37
3 CRIANÇA CIDADÃ – SUJEITO DE DIREITO .....	38
3.1 Bloco Internacional dos Direitos da Criança .....	41
3.2. Bloco Nacional dos Direitos da Criança .....	44
3.3 Bloco Distrital dos Direitos da Criança .....	52
4 METODOLOGIA – ENTRE VÁRIOS RESTOU UM .....	56
4.1 Tipo de pesquisa – estudo de caso .....	57
4.2 Análise de conteúdo.....	59
4.3 Universo da pesquisa de campo.....	61
<b>4.3.1 Entrevista com professores.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3.2 Atividades pedagógicas com as crianças .....</b>	<b>64</b>
5 ANÁLISE DE DADOS – CURRÍCULOS ESTADUAIS .....	65
5.1 Construção das informações da pesquisa nacional .....	68
<b>5.1.1 Identificação dos sítios eletrônicos.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1.2 Tipo de documento .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.3 Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade.....</b>	<b>72</b>
<b>5.1.4 Configuração do termo LUDIC nos documentos estaduais .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.5 Análise por região.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1.6 Representação geral dos Estados .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.7 Orientação curricular .....</b>	<b>79</b>
5.2 Análise de conteúdo do radical LUDIC .....	80
5.3 Categorias de Análise .....	93
5.3.1 Categorias Iniciais.....	94
<b>5.3.1.1 Jogo Simbólico e Ludicidade .....</b>	<b>94</b>
<b>5.3.1.2 Criatividade e Ludicidade .....</b>	<b>96</b>

5.3.1.3	<b>Desenvolvimento Cognitivo e Ludicidade</b> .....	98
5.3.1.4	<b>Autonomia e Ludicidade</b> .....	101
5.3.1.5	<b>Cultura e Memória Lúdica</b> .....	102
5.3.1.6	<b>Prazer; Motivação e Ludicidade</b> .....	102
5.3.1.7	<b>Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade</b> .....	103
5.3.1.8	<b>Matemática e Ludicidade</b> .....	110
5.3.1.9	<b>Avaliação e Ludicidade</b> .....	112
5.3.2	<b>Categorias Intermediárias</b> .....	113
5.3.2.1	<b>Aprendizagem Lúdica</b> .....	114
5.3.2.2	<b>Lúdico como ato de expressão: artísticas e práticas corporais</b> .....	115
5.3.2.3	<b>Lúdico como didática de ensino ou estratégias. Habilidade</b> .....	115
5.3.3	<b>Categorias finais</b> .....	116
6	<b>ANÁLISE DE DADOS - LUDICIDADE</b> .....	120
6.1	<b>Currículo em Movimento - Ensino Fundamental anos iniciais (2014)</b> .....	122
6.1.1	<b>Linguagem. Análise dos radicais: BRINC, BRINQ, JOG, LUDIC.</b> .....	126
6.1.2	<b>Matemática</b> .....	131
6.1.3	<b>Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso</b> .....	134
7	<b>ANÁLISE DE DADOS - ESCOLA</b> .....	136
7.1	<b>Projeto Político Pedagógico</b> .....	137
7.1.1	<b>Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade</b> .....	142
7.1.2	<b>Projeto recreio</b> .....	144
7.2	<b>Ensinar e Brincar</b> .....	146
7.2.1	<b>Apontamentos Profissionais</b> .....	148
7.2.2	<b>Recreio e Recreação</b> .....	154
7.2.3	<b>Escola Parque</b> .....	160
7.2.4	<b>Cantando e Contando</b> .....	162
7.2.5	<b>O brincar e ser feliz</b> .....	171
7.3	<b>Aprender e Brincar</b> .....	173
7.3.1	<b>Brincadeira de Criança</b> .....	180
7.3.2	<b>Desenho Infantil</b> .....	182
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – INVESTIDAS E ACERTOS</b> .....	185
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	205
APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....	209
APÊNDICE C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....	210
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	211
APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	213
APÊNDICE F: QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA .....	215
APÊNDICE G: BANDEIRAS DA PESQUISA.....	216
APÊNDICE H: POESIA DE AGRADECIMENTO .....	217
ANEXO I: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....	219
ANEXO II: APROVAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL .....	220

## 1 INTRODUÇÃO – REFLEXÃO AO OLHAR

Eu sempre escolhi ver o mundo através de seu reflexo mais belo.

Assim como num caleidoscópio, onde sua maestria está no movimento de todos e não num elemento isolado

(PESQUISADORA, 2018).



Figura 1: Caleidoscópio um Olhar para Educação.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Na primeira parte do texto está apresentada a historicidade do objeto, o nascimento em relação ao percurso. Dessa forma, as experiências vividas durante o caminhar, desde a iniciação escolar até as inquietações pedagógicas do exercício profissional, foram os elementos motivadores da construção do objeto de pesquisa.

O segundo capítulo expõe os objetivos da pesquisa que ocorreram no campo escolar pela interação com os professores e com os estudantes.

Apontam-se as contribuições das pesquisas já realizadas, ou seja, o desabrochar da ludicidade enquanto ciência, foram colhidas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Destaque é atribuído no campo da ludicidade ao professor Antônio Villar Marques de Sá, que apresenta o maior número de pesquisas sobre ludicidade no campo da educação no Brasil enquanto orientador, de acordo com o Banco da Capes, tendo sido atrelado o mesmo ranque à Universidade de Brasília.

*A posteriori*, mostra-se o referencial teórico e variados instrumentos legais sobre a educação, proteção e defesa da criança, o texto apresenta o marco inicial na **Declaração Internacional de Genebra**, em 1924, que foi um período marcado pelo fim da primeira Guerra Mundial, e estende-se até o **Marco de Ação Educação**, alcançando o ano 2030. Em âmbito nacional, são exibidos alguns pontos da **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**, do ano 2017, em sua terceira revisão. Como representante distrital, **o Currículo em Movimento**, de 2014, teve destaque em todo o estudo.

No quarto capítulo estão fundamentados os aspectos da metodologia. Uma cercania de abordagem qualitativa com características de estudo de caso, no qual se buscou compreender os fenômenos educacionais relacionados ao lúdico.

A partir do quinto capítulo, surgem as análises de dados espelhadas na Análise de Conteúdo e inspiradas em Bardin, em sua obra publicada em 2011, em que foram eleitos núcleos conceituais *a priori* pela pesquisa. Os núcleos conceituais são os radicais BRINC; BRINQ; JOG e LUDIC.

Os radicais foram utilizados nas análises do primeiro objetivo, que foi identificar como os elementos do lúdico estavam presentes nos normativos e documentos oficiais. Submetemos a técnica em três momentos, no apanhado dos currículos nacionais com maior ênfase sobre o lúdico. Na análise do documento do Distrito Federal Currículo em Movimento do ano 2014. E, por último, na categorização dos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) de três escolas.

O segundo objetivo era o contato com as professoras da escola, por meio de entrevista e questionário três docentes participaram desta pesquisa. A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental foi a principal colaboradora.

O último objetivo foi uma conversa com três estudantes, que narraram experiência sobre o lúdico na escola, com destaque para a transição entre a educação infantil e o início do Ensino Fundamental.

Destacamos a junção do lúdico a vários elementos das aprendizagens como autonomia, criatividade, e matemática. Foi percebida uma forte tendência para união do lúdico aos conteúdos de Artes e Educação Física. E nas vivências dos estudantes podemos apreender que eles têm grande prazer em aprender. O lúdico não é apenas o ato de se oferecer um jogo ou uma brincadeira para os estudantes, ele é parte integrante do sujeito.

## 1.1 Historicidade do objeto

“Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:  
 — Papai, por que é que a chuva cai?  
 — Mamãe, por que é que o mar não derrama?  
 — Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?  
 As pessoas grandes às vezes respondiam.  
 Às vezes, não sabiam como responder.  
 — Ah, Marcelo, sei lá...”  
 (ROCHA, 1976, p. 8).

Todas as crianças nascem como Marcelo, curiosas e encantadas com o mundo? Vejamos.

Minha escolarização praticamente inteira foi na escola pública, tenho doces lembranças da minha primeira professora e tenho amargas lembranças do meu processo de alfabetização. Demorei muito para aprender a ler e arrasto algumas dificuldades até hoje.

Sou nascida em Maceió - AL.

Minha família mudou-se para Brasília em 1995. Sou a segunda filha de cinco irmãos. Minha mãe é professora de história aposentada e sempre sonhou que as filhas fossem professoras também.

Inicialmente, estudei na Escola Classe 214 sul, depois no Setor Leste, onde fiz o PAS (Programa de Avaliação Seriada 1998 - 2000), ficando em sétimo lugar para o curso de Pedagogia na UnB para o ano letivo de 2001. Ingressei na Universidade Pública. Fui a primeira da família a realizar essa conquista e formei-me em 2004, juntamente com grandes amigas e com professores que admiro e acompanho o notável trabalho até hoje.

Ainda na graduação, fui por dois anos pesquisadora de Pibic/CNPq, entre 2003 e 2004, sob a orientação do Professor-Doutor Cristiano Muniz, desenvolvendo um projeto relacionado à construção do conhecimento matemático com o apoio de material concreto na educação infantil.

O meu primeiro emprego foi na iniciativa privada em 2005, como professora. Durou pouco mais de um mês, a diretora da escola demitiu-me, porque eu não usava o livro didático com as crianças de 4 anos e, nas palavras dela: “essas crianças já brincaram demais!”

Minha formação era recente, pois me graduei em pedagogia pela UnB em 2004. Fui ao meu segundo emprego e dessa vez fiz diferente, eu usava o livro didático e me empenhava nas atividades lúdicas. O acompanhamento burocrático do ensino era controlado pelo livro didático e pelo meu caderno de planejamento, que era verificado semanalmente.

Conscientemente, privilegiei e favoreci pedagogicamente os momentos que eu considerava mais significativos para o trabalho pedagógico com crianças de 4 anos, durante as cinco horas de escolarização formal, coadunando assim, com os conhecimentos adquiridos durante a graduação em Pedagogia na UnB e com a experiência de pesquisadora Pibic/CNPq.

No ano de 2006 atuava em uma Escola Rural da SEEDF como professora em contrato temporário. Nesta mesma escola enfrentei um dilema desafiador, não tanto pelas condições de trabalho, mas pelas relações afetivas construídas com meus alunos.

Após alguns meses de atividades pedagógicas, uma aluna surpreendeu-me ao presentear-me com um ursinho de pelúcia quase sem enchimento.

Aí começou o tal dilema...

O problema estava em receber o presente, retirando daquela criança um brinquedo, que era algo escasso, ou não receber e provocar um rompimento nas relações afetivas construídas?

Optei por receber o presente com muita alegria pelo gesto de carinho genuíno.

Em decorrência disso, vários outros estudantes presentearam-me com objetos semelhantes. A solução foi trocar os brinquedos por desenhos, os quais eu mesma fornecia as folhas, assim os estudantes não arrancariam as folhas dos cadernos. E eu fiz uma doação de brinquedos para nossa sala de aula. Ainda hoje, acredito que foi a melhor solução.

Em 2007, ingressei na SEEDF como professora efetiva e fui trabalhar no Ensino Fundamental, Classe Especial de Deficiências Múltiplas, permaneci na mesma classe entre 2007-2013.

Sempre aprendi mais que ensinei neste tempo em que estive em sala de aula.

O espaço físico desta Classe Especial era dividido para três professoras regentes, juntamente com seus alunos. Foi uma experiência muito diferente da habitual essa

divisão, pois as três professoras regentes e seus estudantes, cada um desses grupos possuía objetivos e necessidades que precisavam ser atendidas diferenciadamente.

Com muito respeito por todas as pessoas que passaram pela nossa sala e que deixaram suas lições, quero registrar o grande carinho a todos: Aos alunos; aos colegas, aos professores e, em especial, às minhas amigas Alene, Inês, Fabiana e Tatiana, que estão comigo até hoje.

Em 2013, fui convidada para ingressar em outra equipe, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), em que também obtive grandes ensinamentos e pude conhecer outro campo de atuação dentro da SEEDF, fora da sala de aula, realizando um trabalho direto com a Comunidade Escolar.

De acordo com as orientações pedagógicas próprias para SEAA, um dos itens era considerado quase um lema, “favorecer a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos atores da instituição educacional, promovendo a consolidação de uma cultura sucesso escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 91).

Seguindo esse lema, assumi uma nova atuação e minhas inquietações de estudante voltaram, pois meu trabalho era fazer uma avaliação interventiva de estudantes com dificuldades escolares no SEAA, porém em uma perspectiva institucional.

Os alunos com dificuldades escolares apresentavam as mesmas dificuldades que eu mesma tivera no passado. Ou seja, eram sujeitos que não se enquadravam naquelas regras gramaticais descontextualizadas, que ainda utilizavam frases como esta, que se tornou famosa: “Ivo viu a uva”.

Esta frase já não existe mais nem nas cartilhas, só nas lembranças. Porém, na minha época de estudante eu não conhecia nenhum *Ivo* e só comia uva no Natal. Eu não me enquadrava nas linhas do caderno que eram muito estreitas para grandes sonhos.

*O caderno*, uma bela canção de Toquinho composta em 1983, lembra-me também a fala da professora: — “Posso apagar”? Essas frases causam-me aflição até hoje. Esses momentos aproximaram-me do lúdico, cada vez mais, enquanto profissional. Eu não queria reproduzir nos alunos os mesmos traumas que vivi.

Sou muito grata a todos os professores que me incentivaram e nunca me deixaram desistir. Mas sabemos que a escola perde grandes talentos, por conta de sua estrutura pouco flexível. Ou seja, é aquele “o paradigma fabril” já bem conhecido. (FINO, 2001, p. 1).

E aqui estou mais uma vez, desafiando o quadro negro como estudante, agora enfrentando o computador e suas tecnologias, tendo iniciado como Mestranda em Educação no ano de 2016, marcando o encontro de velhos amores com novos amores, na linha pela qual comecei minha trajetória de pesquisadora, agora com o foco na ludicidade.

Assim, o objeto desta pesquisa se constituiu: **O ensino-aprendizagem, o ouvir o outro, a afetividade, o brincar, a criança, o desenho.**

## 1.2 Episódio revelador

“A educação deixa de ser considerada fenômeno individual que se explica em si mesmo para ser considerada um fenômeno fundamentalmente social” (GAMBOA, 2012, p. 143).

Como já disse, durante minha atuação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), atuei regida por orientações pedagógicas próprias, que eram “promover a manutenção de espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 71).

Agora, vou compartilhar uma experiência.

Como indicador da problemática inicial, eu, representando o (SEAA), conversava com uma professora regente que encaminhava para mim um estudante naquilo que chamamos *processo de acolhimento da queixa da professora*, com registro escrito em documento próprio do SEAA, nos casos em que o aluno estava apresentando dificuldades em matemática.

Destaco o seguinte trecho, que intitulei Diálogo revelador:

— Você sabe como é o projeto interventivo da matemática lúdica que realizo para os estudantes com dificuldades? — (Eu dizia, enquanto representante da SEAA).

E, enquanto explicava as estratégias para superação das dificuldades por meio dos jogos, para minha surpresa, a professora me interrompeu e disse:

— Ah, então você fica com a parte boa e nós ficamos com a chata!!!  
— (Diz a **professora**).

— Por que você não faz a parte boa na sua sala também? Eu te ajudo.  
— (Respondeu a SEAA).

O silêncio foi total por parte da professora.

Este fato instigou mais ainda meu desejo de compreender como a ludicidade acontece dentro do espaço escolar e como pode ser resignificada como estratégia pedagógica para superação das dificuldades escolares e compreender também como se dá essa relação didática entre o professor e as atividades lúdicas?

Compreender que a dimensão lúdica é própria do sujeito, adulto ou criança, que os componentes do lúdico, a parte “boa”, podem conviver no mesmo espaço da sala de aula com a parte “chata”. Isto se tornou para mim um desejo, que agora se expressa numa pesquisa acadêmica.

Para embasar a pesquisa, requeri a contribuição, aqui também apresentada, de Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2012), Kishimoto (2001, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2015, 2016), Libâneo (2002), Moura (1994, 2011) Muniz (2002, 2010) e outros que discutem as atividades lúdicas como estratégia pedagógica, numa problematização em três níveis: Nos documentos normativos; No professor e no estudante.

Para o sistema educacional, o maior objetivo é a aprendizagem do estudante. Então, está assim articulada esta pesquisa interpretativa, para compreender a proposta de ludicidade, nela está a legislação; o discurso do professor e o estudante. Considerando que:

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Todos convocados com o mesmo objetivo: Identificar as dimensões lúdicas presentes na escola. Assim, neste sentido, iremos buscar os aspectos da ludicidade no contexto escolar do Ensino Fundamental-anos iniciais.

### 1.3 Revisão de literatura

“Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe ao ‘trabalhar’ (Ver Aristóteles e São Tomás de Aquino)”  
(BROUGÈRE, 2015, p. 21).

A nossa pesquisa não irá tão ao passado assim, como indicou nosso autor. Faremos uso da modernidade com uma pesquisa digital, nos Bancos e Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. E que foi realizada no dia 14 de dezembro de 2016.

A primeira busca foi com as palavras: “Lúdico”, “Currículo” e “Ensino Fundamental”.

Mesmo utilizando-se dos filtros eletrônicos de refinamento disponíveis no banco, o grande número de textos não contemplava o recorte da pesquisa. Então, foi necessário para o processo reduzir a um único termo: o “*lúdico*”. Foram pesquisados apenas documentos em língua nacional, foram consultadas em meio eletrônico as teses e dissertações indicadas no banco da Capes.

No quadro abaixo está o resumo do processo com o uso dos filtros oferecidos pelo banco da Capes, com os resultados registrados. Foram realizados três filtros nas informações para encontrar o número final de 32 documentos no total, sendo apenas uma tese que envolvia o termo.

O primeiro filtro foi por *Nome do Programa* e foram excluídos: Educação Física, Letras, Psicologia e Enfermagem.

O segundo filtro foi por Orientador: foram selecionados os cinco mais representativos indicados pelo banco da Capes.

O terceiro filtro foi por Instituições, seguindo o mesmo padrão anterior.

Entre o filtro dois e o três, referentes às cinco Instituições mais representativas, uma pesquisa foi descartada por meio eletrônico, a que se referia a Alejandro Mario Chagua Cortez (1999), na tese: **Escola Integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar**. (01/04/1999); 163 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Biblioteca Depositária: Unesp – Marília.

Percebemos que a Universidade de Brasília se destacou em dois filtros, por instituição com mais dissertações registradas, e também por Orientador, **Antônio**

**Villar Marques de Sá**, professor Associado 4 da Faculdade de Educação da UnB, possuindo pós-doutorado entre 2002-2003 na Unesco de Paris (França).

Quadro 1 - Banco de Teses e Dissertação da Capes

Refinar resultados por:	Seleção	Registro
Palavra-chave:	Lúdico	1.448
Nome Programa:	Educação	365
Orientador:	Antônio Villar Marques de Sá (11) Maria Vitoria Campos Mamede Maia (7) Maria Aparecida Trevisan Zamberlam (6) Cleomar Ferreira Gomes(5) Cipriano Carlos Luckesi (4)	33
Instituição:	Universidade de Brasília (11) Univ. Federal do Rio de Janeiro (7) Univ. Estadual de Londrina (5) Univ. Federal de Mato Grosso (5) Univ. Federal da Bahia (4)	32

Fonte: Capes – Biblioteca Digital.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

Acesso: 14 de dezembro de 2016.

Não foi utilizado o recorte temporal em nenhuma etapa. A dissertação mais antiga encontrada tem a data de 1999 e a mais recente em 2016.

Das 32 pesquisas selecionadas por meio eletrônico, em função do recorte da pesquisa realizou-se uma segunda análise com critérios de aproximação ao objeto deste estudo executando-se uma leitura dos títulos, dos resumos e palavras-chaves, apresentadas de forma sucinta no Quadro 2 abaixo.

Para continuação da apresentação do tema sobre o lúdico, a atenção maior está nas pesquisas que se relacionam especificamente ao Ensino Fundamental - anos iniciais, com a apresentação do Quadro 2 seguinte. O tema tornou-se objeto de conhecimento em todos os níveis de educação e foi abordado por variadas vertentes. Sendo mais representativo para educação infantil, com 8 registros.

Quadro 2 - Ludicidade em todos os níveis.

Indicação pelo Título da Pesquisa	Registro	Ano	Grau	Instituição
Classe Hospitalar/ Saúde	3	1999 e 2011 (2)	Dissertação	UnB (2), UEL
Educação Especial	2	2013, 2016	Dissertação	UFRJ (2)
Educação Infantil / Pré-Escola	8	1999, 2002, 2007 (2), 2008, 2011, 2013, 2015	Dissertação	UFBA, UEL(3), UFMT(2), UFRJ (2),
Ensino Fund. anos iniciais	4	2000, 2005, 2009, 2011	Dissertação	UnB(3), UFMT
Ensino Fund. anos finais /Ed. Básica	2	1999, 2014	Dissertação	UFBA, UFRJ
Ensino Médio	2	2010 (2)	Dissertação	UFMT, UNB
Prof. /Formação de prof./ Ens. Superior	7	1998, 2001, 2003 (2), 2007, 2009, 2014	Dissertação, Tese (1)	UEL, UFMT, UnB (4), UFRJ
ONG	1	2007	Dissertação	UFBA
Estudo Teórico	1	2013	Dissertação	UFRJ

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Das pesquisas que foram produzidas sobre o Ensino Fundamental - anos iniciais, apresentaremos a desenvolvida Liberali (2011) na dissertação “É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no ensino fundamental,” não foi encontrada em meio on-line nem no ambiente físico da Biblioteca da Universidade de Brasília - BCE/UnB. Por esse motivo, sua análise ficou pendente. Mas a presença da autora dar-se-á pela leitura do seu artigo “Sala de aula — cadê a ludicidade que estava aqui? reflexões sobre o brincar no ensino fundamental” (LIBERALI; LIBERALI, 2011) Apresentada no Congresso Nacional de Educação - X Educere (2011).

O texto construído por Miranda (2000) na dissertação “Prática Pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender”, investigou o jogo infantil na prática pedagógica. Os sujeitos da pesquisa foram alunos das séries iniciais e quatro professores regentes também contribuíram com o estudo. O autor desenvolveu avanços ao sistematizar e mapear as aprendizagens que podem ser mobilizadas pelos jogos “Categorias de fenômenos mobilizados pelo jogo, além de imbricados, ocorrem de modo hierarquizado” (MIRANDA, 2000, p.137). Assim ampliando a defesa dos momentos lúdicos no espaço escolar, ponderando de forma positiva as práticas dos jogos em sala de aula.

O estudo de Sandes (2009), na dissertação: “O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização”, foi desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora definiu o seu trabalho de campo como uma observação participante e colaborativa. “O desenho infantil” foi definido por Sandes (2009), em vários momentos de sua pesquisa, como instrumento de grande valor pedagógico.

Em seu estudo, Sousa (2005), na dissertação *Brincadeira é Coisa Séria: o lúdico na educação escolar*, com acesso por meio físico na BCE – UnB, tratou de investigar o lúdico no espaço escolar e a cultura lúdica infantil, a pesquisa teve como sujeitos os alunos da quarta série do Ensino Fundamental. A autora defendeu a posição em relação ao lúdico assim: “devemos fazer com que nossas crianças dediquem a ele o maior tempo possível, abandonando a ideia de que a brincadeira é incompatível com aprendizagem” (SOUSA, 2005, p. 176).

As primeiras confluências que destacamos dos textos analisados são, primeiramente, a formação inicial dos autores, que são educadores artísticos, físicos e pedagogos, áreas do conhecimento em que já encontramos maior fomentação da ludicidade. Lembrando ainda que as crianças de seis anos antes pertenciam à educação

infantil e, atualmente, desde (2016), com matrícula obrigatória no Ensino Fundamental. Esta modificação pode acarretar no futuro um número maior de pesquisas voltadas à ludicidade no Ensino Fundamental, retomando também a informação do Quadro 2.

As pesquisas foram publicadas no período entre 2000-2011 e, ao revisitar os objetivos dos trabalhos, foi possível concluir que encontramos avanços modestos, porém as atividades lúdicas permanecem organizadas por mais tempo fora da sala de aula, ou em “espaços menos nobres” (SANTOS, 2014, p. 17), como as aulas de educação física ou educação artística. Conseqüentemente, as aprendizagens mobilizadas pelos brinquedos, brincadeiras e jogos ficam como pano de fundo ou como estruturas “menosprezadas” (MIRANDA, 2000, p. 140).

Sintetizando outros pontos em comum das pesquisas relacionadas, destacamos a predominância de estudo de cunho qualitativo, com o *locus* da pesquisa no espaço escolar, tendo professores e alunos presentes na pesquisa como sujeitos.

Outro dado que chamou atenção nas pesquisas foi o lúdico ser apresentado como favorecedor da aprendizagem escolar, porém, sua presença no espaço escolar foi registrada pelos autores como pouco valorizada.

O que podemos abarcar e avançar com nossos estudos voltados às aprendizagens lúdicas no espaço escolar é a proposta de não fragmentar o estudante, não fatiar as diversas dimensões, ou seja, as dimensões afetivas, criativas e emocionais, incluindo a alegria e a raiva, que coexistem em todos os sujeitos.

Observamos que não se pode isolar o estudante em compartimentos, ou seja, compartimentos relativos às aprendizagens dos signos escritos; ou mesmo aquelas classificadas como hora de pensar logicamente na aula de matemática; ou ainda, autonomia sem conflitos, etc.

A ludicidade como ciência é campo do conhecimento que vem se fortalecendo com diversas interpretações e práticas em sala de aula. O nosso interesse é também indicar as possibilidades de atuação pedagógica já presentes nos documentos normativos oficiais. Dessa forma embasada, vamos fortalecer a práxis do professor, para que não ocorram mais licenciamentos, como aquele descrito no diálogo “*SEAA – Professor, Episódio Revelador*” apresentado nas páginas 29 e 30.

## 2 OBJETIVOS – JOGANDO COM AS ESTRATÉGIAS

O objetivo do jogo é fácil, vencer.  
O difícil é traçar as melhores estratégias para isso  
(PESQUISADORA, 2018).



Figura 2: Jogo de Reis.

Disponível em: < <https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 5 out. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O desejo, então, é compreender como essa ludicidade acontece no espaço escolar, como ela se dá na relação didática entre o professor, mediada por atividades lúdicas, e estudantes, ressaltando, entretanto, que já existe uma legislação que abarca e reconhece tais práticas.

Podemos indicar que, no campo de conhecimento da ludicidade, direcionado à prática escolar, os “brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis das práticas pedagógicas e componente relevante de propostas curriculares” (KISHIMOTO, 2011a, p. 12).

Para Ponte (2006, p. 2), que destacou o estudo de caso nas instituições, “O objetivo é compreender em profundidade o ‘como’ e os ‘porquês’ dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador”.

## 2.1 Objetivo geral

“São as regras do jogo que distinguem”  
(KISHIMOTO, 2011b, p. 20).

Analisar as relações entre ludicidade e estratégias pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar no início de escolarização a partir das prescrições curriculares, das concepções dos docentes e das construções dos estudantes.

## 2.2 Objetivos específicos

“O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos.  
Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar?”  
(KISHIMOTO, 2011b, p. 41).

- Identificar como a ludicidade está representada nos Currículos Estaduais, no Currículo da SEEDF e em Projetos Políticos Pedagógicos.
- Compreender as concepções de ludicidade dos professores na prática escolar, enquanto estratégia pedagógica na sala de aula.
- Identificar, por meio de conversas e dos desenhos, quais vivências são mais significativas para os estudantes ou crianças na cultura lúdica.

### 3 CRIANÇA CIDADÃ – SUJEITO DE DIREITO

Assim como esses blocos de madeira só têm sentido quando apresentados juntos, formando castelos, cidades e fortalezas, a legislação e as demandas sociais devem andar juntas para a concretização de propostas mais humanas aqui, em defesa e proteção da criança e da educação.

(PESQUISADORA, 2018).

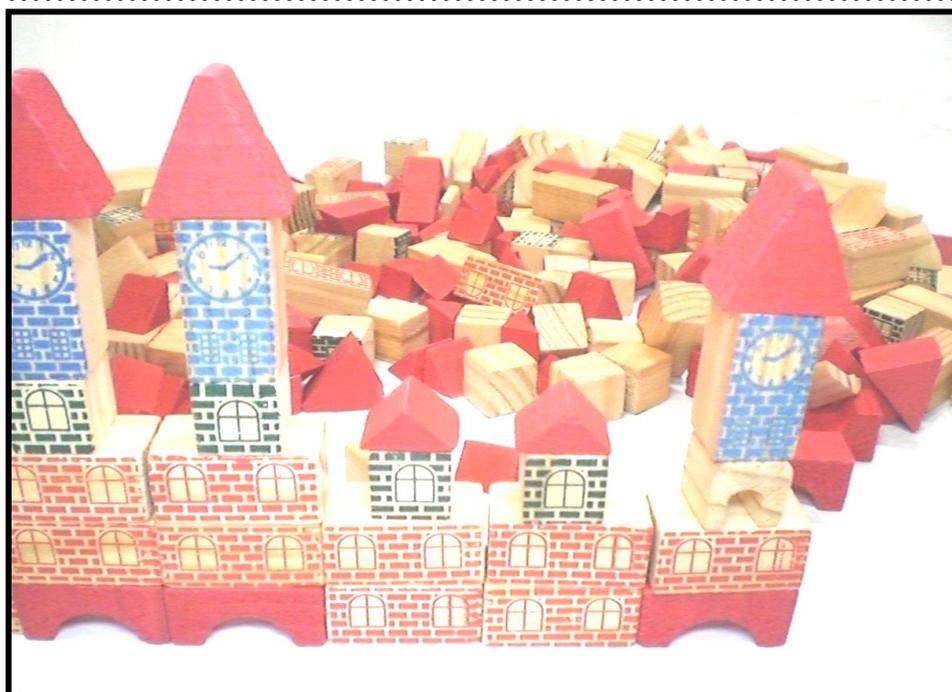


Figura 3: Blocos de Proteção da Criança Cidadã.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search:>>. Acesso em: 14 out. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Ao eleger o título *Criança Cidadã* para o presente capítulo, gostaria de enfatizar o percurso histórico de lutas que foi trilhado, tendo como ponto de partida trazer à memória as épocas nas quais as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, até o atual período, em que são protegidas por compromissos entre nações.

O conceito que trata da criança como um ser inacabado e sempre em perspectiva futura relaciona-se à sua capacidade de troca laboral. Ou seja, o trabalho em termos legais é vedado às crianças e aos adolescentes, mesmo que algumas realidades de vida insistam no contrário.

A questão de o estudante ser o protagonista do seu conhecimento é um desafio. As crianças, assim como os adultos, são sujeitos em constante desenvolvimento de habilidades e capacidades, contrariando essa perspectiva da falta, assumimos “evitar a linguagem do ‘futuro’, ou seja, promover a ideia da legitimidade das suas contribuições, positivas e/ou negativas, nas suas relações cotidianas, no presente” (TOMÁS, 2007, p. 130).

Manter o estudante motivado na escola é objetivo dos docentes, uma educação de qualidade é meta dos sistemas de educação. Unir infância e escola, em que a infância é sinônimo de alegria e liberdade e a escola vibra com tons de obrigação e deveres, apresenta-se como ponto crítico dos processos escolares.

A educação das crianças é agenda mundial, principalmente pela relevância social e pelas imbricações entre nível de escolarização e trabalho economicamente remunerado, relação esta que repercute diretamente na economia dos países.

Nesta senda, apresentaremos um breve arcabouço teórico dos compromissos internacionais, nacionais e distritais que influenciaram e influenciam atualmente a educação das crianças.

Iniciaremos com a Declaração Universal de Genebra de 1924, e iremos até algumas metas do Marco de Ação Educação, com prazo agendado para o ano 2030. Documentos que serão apresentados na Tabela1: *Ordenamento Histórico da Criança Cidadã*, a seguir.

Tabela1: Ordenamento Histórico da Criança Cidadã.

Internacional	
Nacional	
Período	Distrital
1924	Declaração Internacional de Genebra (LIGA DAS NAÇÕES).
1934	Constituição Federal (BRASIL).
1946	Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).
1948	Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU).
1959	Declaração dos Direitos da Criança (ONU).
1988	Constituição Nacional (BRASIL).
1989	Convenção Internacional dos Direitos das Crianças - CDC (ONU).
1990	Conferência Mundial Educação para Todos - EPT Jomtien (UNESCO).
	Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL).
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC).
1997	Parâmetros Curriculares Nac. - PCN (MEC).
2000	Cúpula Mundial de Educação – Dakar (UNESCO).
2001	Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL).
2005	Lei nº 11.114 (BRASIL).
	Parecer nº 18/2005 - CNE/CEB - MEC (BRASIL)
2006	Lei nº 11.274 (BRASIL).
2010	Relatório Jacques Delors (UNESCO).
2012	Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (MEC).
2013	Caderno: Por uma Cultura e Direitos Humanos - Direito à Educação (SDH/PR).
	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa Lei nº 12.801 (MEC).
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC).
	Relatório de Monitoramento Global - ETP (UNESCO).
2014	Relatório EPT no Brasil (MEC).
	Plano Nacional de Educação - PNE (MEC).
	Currículo em Movimento. Ens. Fund. anos iniciais (SEEDF).
	Diretrizes Pedagógicas para Org. Escolar do 2º ciclo. (SEEDF).
	Diretrizes de Aval. Educacional. Ed. Básica (SEEDF).
2015	Fórum Mundial de Educação Incheon - Coreia do Sul (UNESCO).
2017	Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC).

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.1 Bloco Internacional dos Direitos da Criança

“Todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção”  
(ONU, 1989, p. 6).

Seguindo a cronologia dos ordenamentos apresentados na tabela acima, buscaremos uma interlocução entre os documentos e o foco da pesquisa, observando as devidas instâncias internacionais, nacionais e distritais destacando os aportes a respeito da criança e da educação.

O panorama mundial no início do século XX foi marcado pelas disputas políticas e econômicas entre as grandes potências globais, o que culminou na primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914-1918, na qual os países da Europa foram os principais campos de batalha.

O Brasil teve uma participação modesta neste fato, limitando-se ao envio de poucas tropas, entre elas, um corpo médico ao *front* em 1918, último ano do conflito.

No ano seguinte, em Londres, tomam corpo as primeiras organizações em defesa dos direitos das crianças.

A Liga das Nações, posterior Organização das Nações Unidas – ONU, teve como objetivo a manutenção da paz entre as nações e atualmente tem como extensão a Unesco, que atua nas áreas de Educação; Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais; Cultura; Comunicação e Informação, e adota a Declaração de Genebra de 1924, uma decisão de influência internacional, que tinha a prerrogativa de proteção à criança e ao adolescente. Suas ações foram muitas e os princípios foram adotados por vários países membros.

A organização global sofreu novo abalo com a segunda Guerra Mundial entre 1939-1945, desta vez envolvendo quase todas as nações do mundo e com maior poder bélico destrutivo. Foi neste cenário pós-guerra e no intervalo de treze anos que se deu o surgimento e fortalecimento dos principais organismos e convenções mundiais, entre elas o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, 1946; A Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU em 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959.

A Declaração dos Direitos da Criança trouxe em suas proclamações princípios como: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

A Convenção Universal dos Direitos das Crianças de 1989, adotada pela Assembleia Geral da ONU, foi um marco para as políticas em defesa e proteção da criança e do adolescente, apoiada também nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Os direitos a proteção às crianças contém 54 artigos que prezam por garantias em todas as estâncias da vida, ou seja, na esfera afetiva; educacional; familiar; física; social e moral, com o intuito de garantir à criança uma proteção especial, conforme os Títulos da não discriminação.

Destacamos os artigos 28 e 29, que apontam sobre o direito e os objetivos da educação, quando declaram assim: “A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNESCO, 1989, p. 20).

Coadunando com esses princípios, os próximos documentos se caracterizam por conteúdos mais voltados ao campo da educação, que promoveram ampliação e garantias de direitos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi aprovada pela **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** em Jomtien, Tailândia, tendo como ponto de partida a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, além dos 10 (dez) artigos que foram firmados e estabelecidos no **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, com calendário de ações para a década. De contínuo, reafirmando a educação como um direito fundamental, aliada aos outros direitos preconizados pelos tratados sobre Direitos Humanos. Dessa forma, a missão de garantir “Educação para Todos - EPT” ficou como legado.

A Declaração de Salamanca de 1994, na Espanha, propôs novas oportunidades para os estudantes. O documento **Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências** inaugurou um novo paradigma para as escolas e com maior impacto para a educação inclusiva, estabelecendo assim, que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 1). Garantindo uma educação para todos.

A Cúpula Mundial de Educação, de Dakar no ano 2000, contou com a presença de 160 representantes de países no encontro, incluindo o Brasil, que tem representação da Unesco no país desde 1964.

Este episódio destacou-se pelas seis metas a serem alcançadas até 2015. As metas estão divididas entre **Educação na primeira infância; Educação primária universal; Habilidades de jovens e adultos; Alfabetização de adultos; Paridade e igualdade de gênero; e Qualidade da educação**. Muitas ações foram mobilizadas, porém os desafios são muitos ainda.

O **Relatório Um tesouro a descobrir** (2010) ficou mais conhecido por apresentar e debater os *Quatro Pilares da Educação*, cujos conceitos foram inaugurados pelo autor na década de 1990 e revisados no **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, sob a égide do próprio Delors. São eles: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos*, por fim *Aprender a ser*.

O Relatório de Monitoramento Global ETP de 2013, notadamente uma publicação independente, porém de caráter colaborador das articulações para EPT, tem autorização e apoio da Unesco, mas não representa juridicamente a Organização. Isso pode ser verificado quando observamos uma importante ressalva: “A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT” (UNESCO, 2014, p. 2).

O Relatório está na sua 11ª publicação, o primeiro título foi **Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?** (2002).

A publicação destacada aqui se refere ao balanço das metas estabelecidas em Dakar-2000, cujo Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 possui o título: **Ensinar e Aprender: Alcançar a Qualidade para Todos**, que foi publicado no ano 2014 e alertou para a não concretização das metas dentro do prazo: “Faltando menos de dois anos para terminar o prazo de cumprimento dos objetivos da Educação para Todos (EPT), está claro que, apesar dos avanços da última década, nenhum objetivo será conquistado globalmente até 2015” (UNESCO, 2014, p. 6).

Apresentarmos a seguir os dados do documento sobre a segunda meta, correspondente à **Universalização da educação primária**. Os dados referem-se às condições que necessitam ser superadas. Os números são alarmantes, tendo em vista a meta da educação para todos:

Objetivo 2: É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem. O número de crianças fora da escola, em 2011, foi de 57 milhões, metade das quais viviam em países afetados por conflitos. Na África Subsaariana, apenas 23% das meninas pobres das áreas rurais completaram a educação primária até o final da década. Se persistirem as tendências recentes da região, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, enquanto as meninas mais pobres somente o conseguirão em 2086 (UNESCO, 2014, p. 6).

O Fórum Mundial de Educação Incheon, do ano 2015 na Coreia do Sul, propôs uma avaliação das metas anteriores, compilando em nova Declaração. O evento contou com a participação da Unicef e do Banco Mundial, entre outras Organizações. O novo compromisso tem a seguinte meta: “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à Educação ao longo da vida para todos”. Assim, podemos destacar o seguinte trecho: “Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 1).

Após a revisão dos marcos históricos de lutas que foram trilhados até o presente para a proteção das crianças e o fortalecimento da educação em âmbito internacional, quando este apresenta um espaço a ser preservado e acalentado pela educação, em que a criança é protagonista do seu conhecimento, vemos, portanto, hoje que a educação das crianças é agenda mundial. Ou seja, tendo a defesa do direito do cidadão, a escola tornou-se cada vez mais requisitada nesta função.

### **3.2. Bloco Nacional dos Direitos da Criança**

“Colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2010).

A história da educação no Brasil inicia-se com a vinda dos jesuítas em 1549. Naquela época, a educação tinha o objetivo de catequização e maior controle dos primeiros brasileiros, os índios.

Iniciaremos com um salto na história.

Passando o Período Colonial entre 1530-1815, e os dois períodos do Império entre 1815-1822, primeiro Império, e 1822-1889 segundo Império, governados respectivamente por D. Pedro I e D. Pedro II, e também deixando para trás toda a

República Velha, entre 1889-1930, partiremos direto para a Revolução Constitucionalista, que aconteceu em 1932.

A Revolução Constitucionalista foi uma revolta armada iniciada no estado de São Paulo entre julho e outubro de 1932. Seus objetivos eram derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar uma Assembleia Nacional. O movimento não alcançou sua meta inicialmente, tendo de se render às forças militares federais da época.

A parte mais interessante situa-se nos reflexos das pressões mundiais e nacionais, como por exemplo, a Revolta Paulista na qual se observa o Manifesto dos Pioneiros de 1932, assinado por Anísio Teixeira; Cecília Meireles e Roquette Pinto, entre outros, num total de 26 emissários.

Este Manifesto desbravador sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos. Ou seja, como um marco em prol de uma escola renovada e principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país. De acordo com (VIDAL, 2013, p. 586) “A Constituição Federal de 1934 representou a segunda constituição republicana brasileira, sua relevância se dá por ter estabelecido vários direitos aos cidadãos, que estão vigentes até hoje”.

A nova Carta estabeleceu o direito ao voto obrigatório, secreto e universal, incluindo as mulheres. Outros direitos sociais foram legalizados em diversos campos. Para as leis trabalhistas, citaremos alguns: a criação do salário mínimo e o repouso semanal remunerado.

Destacamos para essa nova Carta Constitucional, que o impulso para o campo educacional refere-se à proibição dos menores de quatorze anos de idade trabalharem.

Continuando no estudo da Carta Magna de 1934, destacamos outras contribuições no campo educacional aqui elencadas: A Educação como direito de todos; A obrigatoriedade da escola primária integral; A gratuidade do ensino primário; A assistência aos estudantes necessitados e o Incentivo ao desenvolvimento do Ensino Médio e Superior.

O referido Documento ainda atribuiu, pela primeira vez, que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação.

A Constituição Federal de 1988 é conhecida também como a “Constituição Cidadã”, representando também a redemocratização da nação após um período de Ditadura Militar, que vigorou de 1964-1985.

Os artigos da Constituição Nacional que apontamos no campo instrucional são: Art. 205, que trata dos objetivos da educação; Art. 206, que estabelece os princípios da educação; Art. 207, que se refere à autonomia didático-científica das universidades; Art. 208, que versa sobre os deveres do Estado. Entretanto, citaremos apenas o que trata da relação comutativa para o desenvolvimento do educando:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2010).

Ainda sobre Legislação, citamos o Estatuto da criança e do Adolescente, lei nº 8.069 de 1990, atualmente com 27 anos de vigência. O texto foi publicado em consonância aos parâmetros internacionais de proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes. Como referências normativas, destacaremos o Art. 2, no qual há a definição do termo *criança* e sua *idade cronológica*, como segue: Crianças “são aquelas de até 12 anos incompletos” (para uso nacional).

Para interpretações internacionais, a CDC estabeleceu como “criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (UNESCO, 1989, p. 6).

Ainda no âmbito da legislação, destacamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 de 1996, esta é a terceira coleção de leis surgidas desse modelo de código no Brasil. A primeira LDB surgiu no período da Quarta República, que se deu entre 1946-1964, e foi publicada em 1961. A segunda, de 1971.

A atual LDB de 1996 reconheceu que os processos formativos dos sujeitos se dão em diversos espaços de convivência social, entre eles na família, nas manifestações culturais e nas escolas.

O documento regulamentou dois níveis para a educação em âmbito nacional: No primeiro nível, a Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, Fundamental e Média; No segundo nível, a Educação Superior.

O texto se destina à normatização das instituições educacionais formais em todo país, e como forma geral estabelece carga horária mínima de 800 horas, divididas entre 200 dias letivos para a Educação Básica.

Destacando as normatizações do Código para o Ensino Fundamental, apresentamos os objetivos para formação moral do sujeito e as aprendizagens para os estudantes desta etapa, contidas em um dos artigos da LDB de 1996, como segue:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2017, p. 23).

O princípio da liberdade religiosa também é garantido pela LDB de 1996 no seu Art. 33, que também garante todos os princípios que prezam pela proteção individual, coadunando com a Constituição Federal de 1998, bem como os principais compromissos com os Direitos Humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1997, estabelecem referências para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Os PCN defendem também a formação e as aprendizagens por meio das diversas linguagens e formas de expressão do *Ser*, tendo como objetivo geral: “utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p. 48).

O Plano Nacional de Educação - PNE, referente à Lei nº 10.172 de 2001, após muitos anos de embates políticos e conquistas sociais foi enfim concretizado na forma de Lei. O Manifesto dos Pioneiros de 1932, por sua vez, é considerado por muitos como um ancestral do texto. Por uma iniciativa do MEC, o primeiro PNE foi publicado em 1962, porém não tinha força de lei, tendo sido aprovado apenas pelo Conselho Federal de Educação.

O PNE de 2001, entre outras ações, propôs avanços e melhorias na qualidade da educação nacional e implementou como meta o ensino fundamental de nove anos.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, foi a medida legal que antecipou em um ano a conclusão da idade referente à educação infantil, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, provocando a necessidade de aumentar o tempo de permanência nessa etapa da aprendizagem, preservando o direito previsto na antiga redação da LDB de 1996 que resguardava até os 14 anos, como idade mínima para conclusão.

O Parecer nº 18 do Conselho Nacional de Educação - CNE / Câmara de Educação Básica - CEB -MEC de 2005 respalda a mudança, evocando princípios constitucionais a favor das crianças, assim expressos:

A antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas de educação, no sentido de democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da Nação brasileira (BRASIL, 2005, p. 1).

O Parecer salienta atenção para a necessidade de adequação dos novos estudantes do Ensino Fundamental, a partir da importância de novas bases curriculares que observem as especificidades das crianças de 6 anos. Ou seja, “a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de seis anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em nove anos” (BRASIL, 2005, p. 3).

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, regulamentou as mudanças necessárias na LDB de 1996, promovendo o entendimento jurídico linear das normativas dos Artigos 29, 30, 32 e 87, convergindo para a efetivação do Ensino Fundamental Obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade.

Outros artifícios legais que complementaram a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos foram as Emendas Constitucionais. A Emenda nº 59, de 2009, no seu Art. 1º, incisos I e VII; e Art. 208 da Constituição Federal, passou a vigorar com as seguintes alterações: I-Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem de 2012, documento integrante do arcabouço teórico do Pnaic /MP nº 586 de 2012, representa um esforço conjugado da sociedade civil; universidade e membros do MEC. Cada órgão buscando a unificação das propostas durante a vigência dos Grupos de Trabalhos. Tal documento foi organizado em duas partes, objetivando apresentar “num rol que compõe cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 9).

Também compilou estratégias e ações, oferecendo um detalhamento de cada área de conteúdo do conhecimento. O trecho a seguir destina-se à caracterização do sujeito aprendiz, objeto da questão do direito de aprender:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (BRASIL, 2012, p. 22).

O documento intitulado *Por uma Cultura e Direitos Humanos - Direito à Educação* - SDH/PR do ano 2013, traz várias reflexões entre a condição social do país e os aspectos da educação atual, evocando a educação como um bem fundamental e não como um artigo de troca. De tal modo retoma os princípios dos Direitos Humanos, que dão sustentação até hoje à preservação do *Ser*. Destacamos uma de suas reivindicações:

Os movimentos populares pelo direito à educação possibilitaram conquistas que expressam claramente o exercício da cidadania. Observa-se, também, que há maturidade suficiente na sociedade brasileira para compreender o absurdo que representa o acesso privilegiado ao saber, resultando na exclusão cultural e social da maioria da população. Desse modo, e pela verificação do quanto já foi percorrido na compreensão do direito à educação – como expressão de dimensões da vida –, é razoável acreditar que os avanços verificados tenham se consolidado e, para a sociedade brasileira, representam conquistas sociais inarredáveis (BRASIL, 2013, p. 59).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCN de 2013 buscam uma formação comum para os sistemas educacionais brasileiros, cuja formação integral do cidadão e o usufruto de seus direitos passam por uma educação de qualidade.

Os esforços políticos para contemplar um repertório de conteúdos comuns fizeram parte de uma construção coletiva de várias camadas da sociedade para efetivação desta normativa. Neste sentido, destacaremos o seguinte trecho, que ressalta o desafio para uma educação cidadã:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p. 35).

*O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* - Pnaic, Lei nº 12.801 de 2013, oferece em âmbito nacional apoio técnico e financeiro. Inicialmente, as ações do Pnaic foram implementadas por MP nº 586 de 2012, e tiveram a adesão dos 27 Estados. Os sistemas de ensino aderiram à proposta, que tem como estratégia, conforme Art. 1º, o objetivo de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O art. 3º, da mesma Lei, estabelece que o prazo final para efetivação seja no ano de 2022. Para tanto, o Pacto prevê entre suas ações avaliações periódicas supervisionadas pelo MEC.

A base do Pnaic é a formação dos professores, assim, o MEC mobilizou espaços de formação e material didático para os docentes, bem como disponibilizou materiais pedagógicos para as escolas.

O caderno *A criança no ciclo de alfabetização*, de 2015, traz de forma muito sutil um verdadeiro dilema. Inicialmente, defende o respeito aos tempos da criança e da infância como cidadã, e, em seguida, estabelece o prazo legal para esta criança estar plenamente alfabetizada: até os oito anos de idade. Essa questão é sintetizada pelo excerto:

O direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos os meninos e meninas têm: o de estar alfabetizado(a) até os oito anos de idade. Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia (BRASIL, 2015, p. 7).

O Relatório EPT no Brasil, de 2014, em sua versão preliminar apresentada pelo MEC, remete-se aos compromissos assumidos em *Jomtiem e Dakar*. O processo de construção deste Relatório buscou demonstrar o caminho que foi palmilhado para o alcance das 6 (seis) metas estabelecidas na *Cúpula de Educação em Dakar*, realizada no ano 2000, com previsão de execução até 2015.

Todas as metas são importantes, porém nossa atenção se dará para a universalização da educação primária. Para o Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental - anos iniciais incluindo crianças com idades de seis a dez anos.

A meta ficou estabelecida assim: “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015” (*i.d.*, 2014, p. 26).

De forma geral, as estratégias e os resultados se mostraram modestos, mas com alguns avanços. Iremos apresentar a síntese da meta 2:

Examinados em seu conjunto, os resultados relativos ao objetivo de conquistar a educação primária universal devem ser compreendidos como positivos, uma vez que em praticamente todos os aspectos considerados houve expansão do acesso e conquista de maior equidade entre os mais ricos e os mais pobres e entre raça/cor. Merece destaque também o expressivo crescimento das matrículas de pessoas com deficiência no ensino fundamental, fato que vem corroborar a política de inclusão adotada pelo País (UNESCO, 2014, p. 31).

O Plano Nacional de Educação - PNE, lei nº 13.005 de 2014, em sua segunda edição com força de lei, passou por muitos debates e embates político até sua efetiva publicação. As questões sobre o financiamento da educação tiveram destaque neste processo. Com validade de uma década (2014-2024), o PNE propõe-se como articulador de ações da União e não apenas decisões de governo. É composto por metas e estratégias, e, em suas próprias linhas esclarece: “O desafio é a execução, para que sejam cumpridas as vinte metas, a partir de suas 254 estratégias” (*id.*, 2014, p. 23).

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC, de 2017, está em sua terceira versão de revisões e análises. Sua estrutura coaduna com as demais normativas já apresentadas, alinhando-se aos princípios de educação de qualidade para os cidadãos. A principal proposta de inovação para o Ensino Fundamental - anos iniciais é a diminuição do período destinado à alfabetização das crianças, incluindo a proposta dos ciclos de alfabetização, que se enquadrava em 3 anos: *introduzir, ampliar e consolidar*, agora passaria a efetivar-se em 2 anos. Segue o texto da proposta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (idem, p. 57).

Podemos destacar avanços significativos nestes anos de institucionalização da educação republicana com *normatizações nacionais*, tanto do ponto de vista jurídico, quanto do ponto de vista pedagógico, por meio de prescrições curriculares gerais.

De forma mais palpável, houve o fortalecimento do Ensino Fundamental como direito público subjetivo; A ampliação progressiva do Ensino Fundamental para nove anos, ressaltando seu início aos seis anos de idade, com término da etapa aos dezessete anos.

Então, verificamos que os objetivos da educação iniciaram-se com os jesuítas pela catequização e dominação e hoje refletem o desejo de emancipação e autonomia. Finalizamos com o desafio exposto pelo professor de sociologia Javeau (2005, p. 383). Ou seja, a escola localiza-se no “paradigma econômico, a imagem do aluno é vista como uma ocasião de investimento. A escola é assimilada a um sistema de produção de competências”.

### **3.3 Bloco Distrital dos Direitos da Criança**

“Não existem mais dúvidas sobre a importância do brincar, do jogar, da ludicidade como vivências indispensáveis à formação integral do ser humano”  
(DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 8).

O início da história da educação na Capital é muito recente. Remonta ao ano de 1959, com a formação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB.

O plano educacional para o Distrito Federal foi gestado em berço baiano por Anísio Teixeira, que marcou sua pedagogia, entre outros fatos, pela implantação das *Escolas –parques*, que se tornaram referência na Capital até os dias atuais.

Por outro lado, em 1959 foi inaugurada primeira Escola-Classe, localizada na quadra 308 sul. Talvez por influência da vanguarda de Anísio Teixeira o atual currículo da Capital busque manter aspectos do lúdico como diferencial de sua proposta.

A SEEDF apresenta o Currículo em Movimento em 2014. Este Currículo propõe eixos integradores que são: “alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9).

A partir desse ponto da exposição, serão apresentados os documentos que assessoram o Currículo Distrital. Entre os vários documentos didáticos e metodológicos, destacamos três na tabela 1. Estes apresentaram influência mais direta para os estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais, notadamente com respeito à avaliação; ao currículo oficial; e às diretrizes para o BIA.

O foco apresenta-se nos aspectos da ludicidade dos documentos oficiais distritais, já que compreendemos que o Currículo em Movimento de 2014 seguiu os ordenamentos para a construção teórico-metodológica do seu sistema de ensino, garantindo assim os princípios comuns nacionais para seus estudantes.

Iniciaremos com o Projeto Político Pedagógico da rede de 2011, que faz homenagem ao professor Carlos Mota. Este foi o documento norteador para a comunidade escolar, compreendido como: “[...] uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal.” Assim, apresentaremos a concepção de ludicidade do documento, que é como dissemos, norteador para todas as escolas públicas do Distrito Federal:

a escola, espaço democrático que é, tem como objetivo a formação e o desenvolvimento integral das pessoas. Deve, então, buscar um caminho didático-pedagógico da consciência corporal que rompa com as barreiras da concepção biológico-funcional do corpo humano, especialmente quando se trata da criança dos anos iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 8).

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens, BIA, e o 2º Bloco para as Aprendizagens de 2014, trazem a ludicidade

como eixo de todo o Ensino Fundamental, explicitando esse conceito da seguinte forma:

O Currículo propõe ainda eixos integradores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade, com o entendimento de que eixo é algo que sustenta, apoia e integra, pois ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos, sem perder de vista a ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 35).

Ainda no mesmo documento de 2014, que apresenta as Diretrizes para o BIA no campo da ludicidade, a base teórica é Huizinga, autor com grande influência também nesta pesquisa. Os sujeitos lúdicos para o documento interagem da seguinte forma:

Como sujeitos lúdicos, há uma infância que nos habita e ao longo da vida escolar não podemos impedi-la de permanecer nos estudantes. Ela nos permite viver de forma prazerosa, criativa, pensada, reflexiva, carregada de sentido e significado e por isso, abertos a viver a aventura do aprender com sabor, intensidade, entusiasmo (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 40).

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014b, p. 76) é outro documento que serve de alicerce para as ações do currículo oficial nas escolas, que é apresentada como o espaço dos diversos saberes:

é preciso compreender que os conhecimentos escolares não se reduzem exclusivamente no conhecimento científico, mas também sofrem influências dos saberes populares, da experiência social, da cultura, do lúdico, do saber pensar que constituem o conjunto de conhecimentos e que, no currículo tradicional, sofrem processos de descontextualização, recontextualização, subordinação, transformação, avaliações e efeitos de relações de poder.

Para os aspectos da avaliação, a rede de educação pública do Distrito Federal apresenta um documento específico: *Diretrizes de Avaliação Educacional*, que aborda aprendizagem institucional e em larga escala (2014-2016), propondo instrumentos e ações para os três níveis avaliativos. É importante destacar que foi estipulado um interstício de tempo. Porém, o documento não foi até a presente data, substituído.

A Avaliação formativa é proposta pela SEEDF para provocar reflexão e aprendizagem de todos os envolvidos, educadores e estudante. Assim, na avaliação

para as aprendizagens “estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12).

No Currículo oficial podemos encontrar a avaliação formativa ligada aos processos lúdicos, para tanto, é necessário o planejamento dos objetivos e uma avaliação que sirva como direcionadora dos processos pedagógicos para as aprendizagens dos estudantes e não apenas uma avaliação do processo final, porém com foco nos aspectos da ludicidade e do desenvolvimento do indivíduo de forma integral nas esferas emocionais, cognitivas e sociais.

Debater a ludicidade nos documentos oficiais da Capital é conteúdo para os profissionais do Ensino Fundamental, já que o currículo é aliado da prática em sala de aula. Recorrendo às palavras de Libâneo (2002a, p. 5):

A sala de aula é o lugar compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de idéias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento.

A contextualização dos processos escolares pelo professor Libâneo (2002a, 2002b) embasou nossas perspectivas didáticas nesta pesquisa, fortalecendo assim o papel do professor como mediador da aprendizagem das crianças.

#### 4 METODOLOGIA – ENTRE VÁRIOS RESTOU UM

Assim como no jogo *Resta Um*, foram eliminadas algumas barreiras para a concretização de um só objeto de pesquisa. Porém, muitas vezes os pinos voltaram ao tabuleiro para recomeçar o percurso (PESQUISADORA, 2018).



Figura 4: Resta Um.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 19 mar.2017.  
Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

A pesquisa qualitativa aqui apresentada buscou compreender os fenômenos que serão constituídos em um estudo de caso marcado pela relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar no início de escolarização a partir das prescrições curriculares, das concepções dos docentes e das vivências dos estudantes, tendo como princípio norteador a consideração de que o sistema educacional só funciona em função do direito do cidadão. Esse Sistema não se auto-alimenta, ele necessita da presença viva do aprendiz.

Serão trabalhados, portanto, dois autores para o *estudo de caso*, de acordo com as orientações de Ponte (2006) e Yin (2001).

Iniciaremos com o professor Ponte (2006, p. 7) que caracterizou o *estudo de caso* como: “essencialmente de natureza empírica. Baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental”.

O estudo de caso tem colaborado com os processos de pesquisa educacionais além de aplicar-se em outras áreas. Trata-se, pois de “uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento (Yin, 1983)” (Ponte, 2006, p.21).

Um ponto em comum com outras estratégias de pesquisa é que todas têm avanços e limitações, prós e contras. Para as pesquisa que se utilizam do *estudo de caso* uma crítica parece ser recorrente e referir-se aos aspectos da generalização. Para reflexão, recorremos à defesa de (idem, 2011, p. 15): “Trata-se de uma crítica que tem por detrás a tradição positivista, que persegue enunciados sobre a forma de ‘leis gerais’ ou ‘generalizações’, eventualmente ‘verificáveis’, e que durante muitas décadas foi largamente dominante em Educação”.

No design deste estudo o *corpus* da análise documental pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) representou destaque fundamental para apoio da pesquisa, na análise dos Currículos Estaduais e para diversos documentos normativos. Utilizou-se da análise de conteúdo nos termos sobre ludicidade e seus afins, tomando como base que ao “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (idem, p. 147).

#### 4.1 Tipo de pesquisa – estudo de caso

“A variedade de fenômenos considerados como jogos mostra a complexidade da tarefa de defini-lo (KISHIMOTO, 2011b, p. 17).

Configura-se como uma pesquisa qualitativa no campo educacional. Segundo Ponte (2006, p. 13): “Num estudo de caso interpretativo pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos actores que nela intervêm diretamente”. Portanto, a pesquisa de campo realizou-se na escola, investigando um fenômeno em particular. Ou seja, o lúdico na escola e a compreensão dos sujeitos que intervêm, professor e estudante.

De acordo com Ponte (2006, p. 12), “Apesar da importância da sua base empírica, os estudos de caso podem ter uma orientação teórica bem vincada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e seleção de instrumentos de recolha de dados”.

Para Yin (2001, p. 22), “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Observando-se os aspectos de coleta de dados que fazem parte do *design* da pesquisa:

As informações específicas que podem se tornar relevantes a um estudo de caso não são previsíveis imediatamente. À medida que você realiza um trabalho de campo, você deve constantemente se perguntar por que os eventos ocorreram ou estão ocorrendo (idem, p. 82).

Para um processo interpretativo, destacando o papel do pesquisador, considerar-se que “Não se deve ignorar o facto que neste tipo de investigação o principal instrumento é precisamente o investigador. Não havendo nada que substitua a sua perspicácia observadora, bem como a riqueza e pertinência das suas perspectivas de análise” (PONTE, 2006, p. 20).

Para este desafio, continuamos com as orientações metodológicas de Ponte (2006) e Yin (2001) relacionadas às características de um estudo de caso. Os dois autores tratam das peculiaridades desta metodologia de pesquisa e suas fragilidades. Em especial, destacaremos algumas ponderações do processo de análise:

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo. Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não foram muito bem definidas no passado (YIN, 2001, p. 131).

Por fim, vale destacar o alcance dos estudos de caso em respostas às críticas sobre a sua validade, em Ponte (2006, p. 16): “os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população. Pelo contrário, usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenômeno”.

## 4.2 Análise de conteúdo

“O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico” (KISHIMOTO, 2011b, p. 21).

Na construção do objeto de pesquisa em uma perspectiva qualitativa, no campo educacional, buscou-se uma articulação da leitura dos documentos oficiais com a análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 47): “leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano”. Neste sentido, “a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas” (BARDIN, 2011, p. 49).

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio eletrônico, utilizando a internet; nos sítios eletrônicos dos 26 Estados e mais no Distrito Federal. Que ficou organizada em sete passos:

- (1) Sítios e portais eletrônicos que continham os currículos disponíveis;
- (2) Tipo de documento, documento em volume único ou separado por conteúdos;
- (3) Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade;
- (4) Gráfico nacional do termo LUDIC;
- (5) Gráfico nacional por região termo LUDIC;
- (6) Tabela geral dos Estados;
- (7) Orientação curricular: competências e habilidades; matriz disciplinar.

A pesquisa foi realizada em dois intervalos de tempo, o primeiro no período de 19 de março de 2017 a 30 de março de 2017 e com uma segunda revisão no período de 25 de maio a 30 de maio de 2017. Fez-se necessário uma ressalva sobre o Distrito Federal, que foi incluído no quantitativo dos Estados, assim, o total da amostra consta de 27 sítios eletrônicos.

Para a análise destes documentos oficiais atualmente disponíveis em meios eletrônicos, o computador, com sua ferramenta de rastreamento eletrônico, foi primordial. Essa particularidade é também defendida pela autora: “a análise pode ser automatizada em diversos graus: algumas são automatizadas na quase totalidade e outras somente em algumas operações, fazendo-se o resto manualmente” (idem, p. 175).

No processamento da análise de conteúdo dos documentos normativos foi possível contabilizar unidades de análise. Nesta pesquisa, os radicais das palavras foram estabelecidos previamente como categorias centrais. Bardin também esclareceu sobre essa possibilidade: “frequência de aparição das unidades de significação ou de elementos formais assenta no princípio de que quanto maior for a frequência dos elementos, maior será a sua importância” (BARDIN, 2011, p. 260).

Nesta investigação foram estabelecidos quatro núcleos conceituais *a priori*: o radical BRINC (brincadeira e brincar); o radical BRINQ (brinquedo); o radical JOG (jogar, jogo e jogos) e o radical LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico).

Este estudo buscou as relações entre o lúdico e as aprendizagens, como eixo principal, partindo deste ponto, o entendimento do radical LUDIC pertence ao campo particular do sujeito. O radical BRINC foi compreendido nas ações pelas quais os sujeitos lançam mão de elementos como a imaginação, recriação e fantasia, entre outros. O radical BRINQ representa os elementos materiais, palpáveis, físicos.

O radical JOG (jogar, jogo e jogos), na língua portuguesa, tem duas características principais para diferenciá-lo dos outros radicais, a existência de regras como disciplinadoras das ações e em geral a existência de elementos físicos e manipuláveis.

Assim como em uma árvore, onde a raiz dá sustentação ao tronco e galhos, a raiz do nosso objeto é o lúdico, que é intrínseco ao sujeito, constituindo uma dimensão subjetiva. As outras palavras foram constituídas na pesquisa, pela forte ligação ao tema. Na Figura 5: Árvore dos Radicais, buscamos indicar a relação entre os radicais eleitos neste estudo.

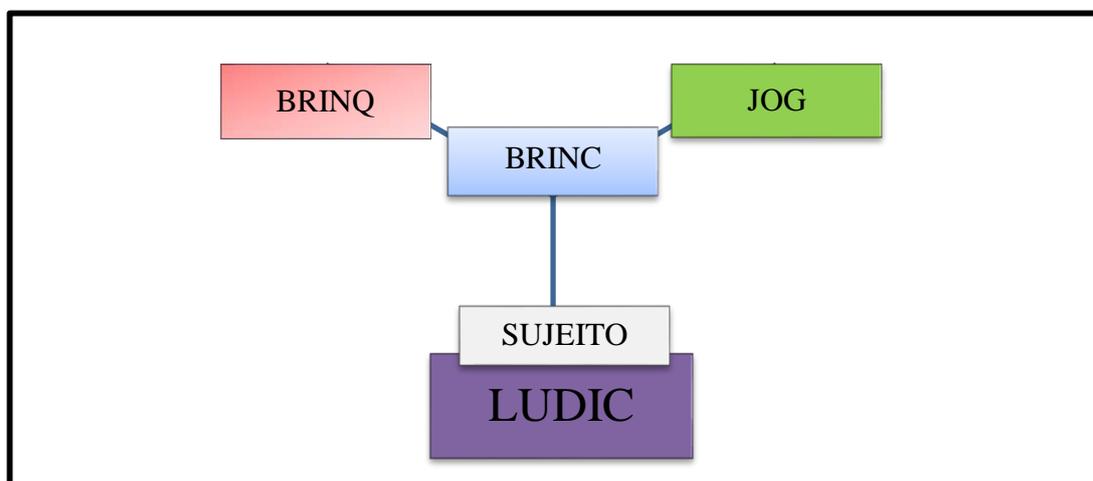


Figura 5: Árvore dos Radicais.  
Construção da Informação: Elaboração da pesquisadora.

Tomando como exemplo o radical JOG, considerando a questão da polissemia das palavras, foram realizadas análises minuciosas dos excertos selecionados, descartando duplicidade e confusão entre os conceitos, obedecendo ao recorte da pesquisa referente às dimensões prescritas.

Desta forma, utilizando-se da análise de conteúdo como inspiração: “No estado atual dos conhecimentos, a inferência faz-se, habitualmente caso a caso à falta de leis exatas referentes às ligações habituais entre a existência de certas variáveis do emissor (ou do receptor) e as variáveis textuais” (idem, p. 169).

A técnica desenvolvida por Bardin (2011) possibilitou o estudo de variados objetos, porém é necessário se atentar ao rigor das três etapas básicas: pré-análise; exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados e interpretações.

A exigência científica e suas regras foram também observadas e aqui destacamos: regra da exaustividade, que representa a formação do *corpus* da pesquisa aglutinando o maior número de textos relacionados ao tema; representatividade ou amostra; regra da homogeneidade mantendo o rigor do material e regra da pertinência, que preza pela coerência com o objeto pesquisado.

### 4.3 Universo da pesquisa de campo

“*Ludus* atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito”.

(KISHIMOTO, 2015, p. 61).

Onde está a ludicidade na escola? Iniciamos a pesquisa de campo para tentar responder a essa questão. Logo de início, para aprimorar o objeto de investigação sobre a ludicidade, utilizou-se da análise de conteúdo, com as categorias previamente construídas inspirada em Bardin (2011), para esta análise documental foi utilizada em três momentos: nos Currículos Nacionais, no Currículo Distrital e nos P.P.P. das escolas.

Inicialmente, tivemos a formalização junto à SEEDF e, logo após, a formalização da *Submissão* ao comitê de ética da Plataforma Brasil, com o atendimento a todos os critérios de pesquisa, observando os riscos e benefícios para os envolvidos, além do atendimento à Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; do Ministério

da Saúde (Diário Oficial da União, 2016), prezando pela atenção especial recomendada para pesquisa com crianças (BRASIL, 2016b).

Processo aprovado no dia 04/12/2017.

A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública de etapa Ensino Fundamental - anos iniciais, BIA - 1º ano do Ensino Fundamental. No total, tivemos três professores que se dispuseram a participar da pesquisa, contribuindo com suas experiências. As professoras serão apresentadas por nomes fictícios, preservando suas identidades e respeitando os termos éticos da pesquisa. Apresento Dayse, Bárbara e Keila como interlocutoras deste trabalho.

Bárbara é professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, que foi o nosso foco neste estudo de caso. Dayse e Keila são professoras regentes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes tiveram suas percepções interpretadas por meio das categorias da pesquisa, suas experiências lúdicas foram recolhidas através das entrevistas e dos desenhos. Primeiramente, suas contribuições estarão incluídas após a fala das professoras em alguns temas e, em seguida, compondo uma categoria intitulada *Aprender e Brincar*. Por ocasião das festividades natalinas, período que ocorreram as entrevistas, meus três colaboradores receberam os nomes dos reis Magos: Baltasar, Gaspar e Melquior.

As *escolas classes* do Plano Piloto e Cruzeiro contabilizam 30 escolas da rede pública de ensino voltadas aos anos iniciais. Na Região Administrativa da Asa Norte, temos dozes unidades de ensino. Para este estudo foram analisados três P.P.P., buscando conhecer o perfil das escolas, focando principalmente nas categorias deste estudo.

Em Combessie (2001, p. 75), “Os critérios da seleção dependem de uma decisão estratégica e podem ser muito variáveis”. Destacamos a escolha de ampliar para três os P.P.P., para assim obter um melhor contraponto das categorias eleitas.

As escolas foram nomeadas por “A”, “B” e “C”, os P.P.P. analisados são de 2014. Tratam-se de documentos públicos encontrados na página da SEEDF. Todos os documentos fazem referência aos normativos vigentes como: LDB (1996), PCN (1997) e Currículo em Movimento (2014), além de referências aos documentos internacionais.

A escola localiza-se na região administrativa do Plano Piloto – Asa Norte, a área central de Brasília. Tornou-se atraente por atender tantos aos filhos dos moradores

quanto dos trabalhadores vindos das diversas regiões do Distrito Federal e do *Entorno*. Assim, a clientela dos estudantes tornou-se diversificada culturalmente.

A pesquisa de campo ocorreu no final do segundo semestre letivo de 2017. Todos os participantes foram informados do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como condição para contribuição ao trabalho, assinando os respectivos documentos.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com três professoras regentes, de maneira individual, sobre a ludicidade em suas vidas e na sua prática escolar cotidiana.

O contato com as crianças na escola deu-se de forma dialogada com a professora regente, por meio de conversas e atividades pedagógicas direcionadas. O acesso aos Projetos Político Pedagógicos das escolas ocorreu por meio eletrônico e de acesso público na página da SEEDF.

A pesquisa não se restringiu ao documento da escola pesquisada, pela observação das regras da análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 126), entre elas, a da regra da representatividade. Foram analisados três Projetos Políticos Pedagógicos, assim analisando mais documentos para melhor conhecer as concepções presentes nos textos. Desta etapa emergiram concepções de educação e de processos educacionais diferentes e divergentes da proposta da Rede Pública de Ensino, que serão tratados em campo específico.

Os instrumentos para esse estudo foram: análise de conteúdo, questionário, entrevistas semiestruturadas, atividades pedagógicas voltadas às crianças, registros de áudio e desenhos das crianças.

A interpretação dos dados deu-se de forma qualitativa na construção de um *estudo de caso*, utilizando gráficos e tabelas numéricas como forma de organização das informações para melhor compreensão dos elementos que são inter-relacionados.

#### **4.3.1 Entrevista com professores**

“[...] a necessidade de recuperar o lúdico no universo adulto para que se privilegie a brincadeira como fundamental”

(KISHIMOTO, 2015, p. 14).

A pesquisa também propôs a aplicação de um questionário para todos os professores do BIA. Para esta pesquisa o uso dos questionários e o discurso do professor serão encarados como legítimos e de autodeclaração, valendo-se também da análise de conteúdo para a construção do conhecimento. Na visão de Combessie (2001,

p. 47) “A condução (e o conteúdo) da entrevista traz (em) a marca das relações de idade, de sexo, de nível de instrução, das origens sociais e étnicas, das trajetórias”.

Não buscamos um confronto com a prática por meio de processos de observação. A palavra do professor tornou-se suficiente para contribuir com o nosso objeto de pesquisa. Com o mesmo entendimento, temos as palavras de Haguette (2011, p. 83), “a constatação de afirmações conflitantes não deve levar o pesquisador a considerar o depoimento inválido, uma vez que estas mesmas contradições podem levar a importantes descobertas”.

#### **4.3.2 Atividades pedagógicas com as crianças**

“A criança adquire sua cultura lúdica brincando”  
(KISHIMOTO, 2015, p. 26).

Para as crianças de seis anos no Ensino Fundamental - anos iniciais, buscou-se através das conversas, das brincadeiras e da expressão gráfica nos desenhos, acessar as vivências lúdicas das crianças e o que é mais motivante para elas no ambiente escolar. A participação das crianças se deu com a perspectiva de protagonista da sua infância, como ser presente e ativo. A contribuição das crianças foi de narradoras de sua cultura lúdica, com o registro desta através do desenho.

Para Cavaton (2010, p. 39), “o desenho exerce a primeira função comunicativa de representar uma ideia de forma diferenciada da escrita, podendo ter interpretações mais abrangentes ou mais restritas e basta por si só”.

A expressão representada pelo desenho constituiu a riqueza. O conhecimento que o desenho possibilita, “sendo simbolismo infantil denotado os objetos, os seres e as relações entre eles, e por se configurar um documento singular com informações infantis transmitidas, nem sempre pode ser entendido sem a mediação da fala infantil” (idem, p. 37).

Por fim, ainda podemos destacar a centralidade do estudante: “é preciso compreender a necessidade de oportunizar ao estudante ser autor de sua história, sujeito de direitos e deveres para que assuma uma postura responsável, ética, autônoma e solidária” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 29).

## 5 ANÁLISE DE DADOS – CURRÍCULOS ESTADUAIS

Girar em torno de um eixo em busca das combinações entre a ludicidade e a educação foi um trabalho mágico.

Assim como esse brinquedo, cubo mágico, que é conhecido por desafiar as inteligências, o trabalho realizado também o foi, já que as possibilidades se mostraram infinitas.

(PESQUISADORA, 2018).

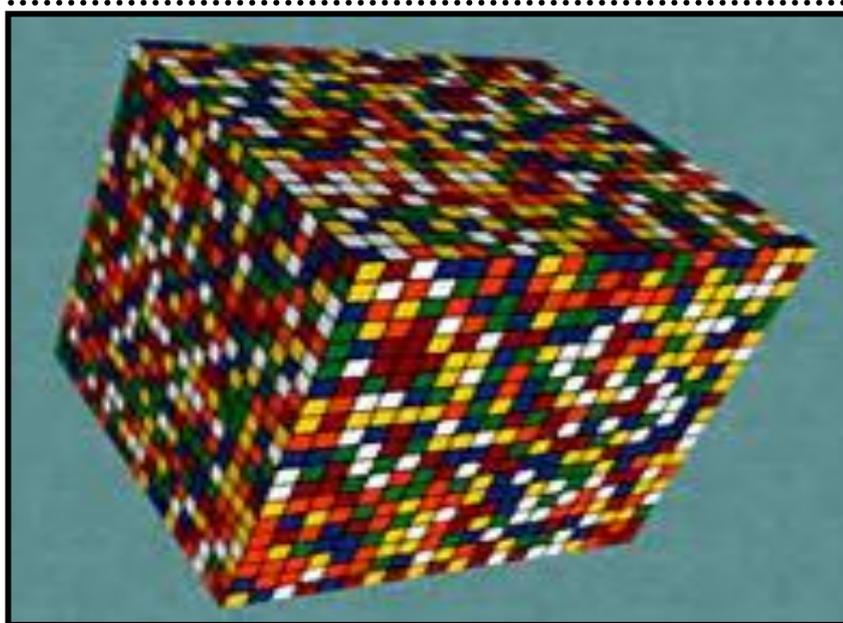


Figura 6: Cubo Mágico da Ludicidade.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O mapeamento do lúdico nos currículos estaduais do Ensino Fundamental dos anos iniciais foi realizado com o objetivo de comparar a ocorrência nos Currículos Oficiais de palavras como: Brincadeira; Brinquedo; Jogo e Ludicidade.

Como unidade de análise, baseada em Bardin (2011), a pesquisa bibliográfica foi realizada de forma eletrônica utilizando a internet; nos sítios eletrônicos dos 26 Estados e mais no Distrito Federal.

A pesquisa nacional foi uma ampliação da *pesquisa piloto*, realizada no currículo do Distrito Federal, nomeado Currículo em Movimento de 2014, que apresentou dados significativos para o tema escolhido.

A pesquisa foi realizada com a utilização de ferramentas eletrônicas em dois momentos. Inicialmente, como ferramenta de busca na *internet* para o acesso à informação em todos os Estados da Federação, o que foi um facilitador em relação aos custos operacionais e ao acesso à informação. Posteriormente, foi para rastreamento eletrônico das unidades de análise identificadas pelo uso do computador. Os achados da pesquisa foram organizados em gráficos e tabelas para melhor visualização e descrição dos quantitativos encontrados.

Os dados se constituíram em apenas uma parte da pesquisa. Tendo sido necessárias outras fontes de dados, como por exemplo, a pesquisa com professores e a pesquisa com os estudantes, para melhor compreender a ludicidade no espaço escolar e conhecer como ocorre a mediação dos professores e também como ela é vivenciada pelos estudantes.

Compreendemos e adotamos neste estudo a concepção de *currículo prescrito*, assumindo-o também como construção histórica e social, sendo dinâmico ao se realizar na sala de aula. Neste sentido, elegemos o conceito de currículo na perspectiva descrita por Sacristán (2006, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

A ludicidade presente nos documentos oficiais é instigante, porque busca unir o trabalho escolar com o prazer do lúdico, um aspecto chave historicamente conflitante, cujo termo *trabalho* se opõe à *diversão*. Isso também se apresenta na escola, cuja “*hora da aula*” se opõe à “*hora do recreio*” para as crianças.

Criança e infância, podemos identificar estes dois conceitos, que são imbricados, quase sinônimos. Nesta pesquisa nos atemos mais aos aspectos das crianças, que são os estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais. Assim, tentamos delimitar o objeto de estudo na figura do aprendiz na marca dos seis anos de idade. Contudo, em relação à infância podemos destacar que representa uma etapa própria de cada geração, não podendo compará-las como melhores ou piores, apenas diferentes, principalmente pelo percurso histórico e social.

Ainda podemos acrescentar ao tema *criança e infância*, ambos os conceitos, tanto de criança quanto de infância são delimitados no tempo e no espaço de cada

sociedade “convive, socializa-se, desenvolve suas habilidades de comunicação e representação, movimenta-se, enfim, vive em um mundo próprio, às vezes, fechado, nem sempre reconhecido e entendido pelos adultos” (NOGUEIRA, 2016, p. 118).

Dentre as pesquisas voltadas aos pequenos estudantes, destacamos a importância do *brincar* como atividade ligada à aprendizagem por Borba (2007, p. 38):

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

Destacando, por exemplo, os aspectos da educação matemática para as aprendizagens escolares por Muniz (2010, p. 126), quando defendeu que “nas brincadeiras, as crianças são levadas a tratar de valores, de medidas, de números, de operações, do espaço e do tempo, das probabilidades e das possibilidades, das estratégias e das táticas”.

A dimensão lúdica também depende do desejo do sujeito, sendo um aspecto da autonomia. A autonomia do sujeito aprendiz parece ser um desafio para nossas escolas, comentado por Morgado e Sá (2013, p. 41):

Esse entendimento de que o jogo só pode ser desenvolvido a partir das decisões e ações do próprio jogador tem a mesma visão que Brougère (2002, p. 6), para quem o uso de jogos na escola implica essa dificuldade: ‘não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores’.

A pesquisadora André (2008, p. 40) alvitrou que as relações de poder interferem no cotidiano escolar de forma hierárquica: “das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição”.

Para aprofundar a importância da dimensão lúdica que deve ser favorecida no espaço escolar recorreremos a Rocha (2016, p. 157):

a ludicidade figura-se como um veículo de aprendizagem de transmissão das culturas infantis. O brincar vale em si mesmo, vem do próprio ser e pode ser entendido como modo de comunicação, de expressão dos aspectos mais íntimos da sua personalidade.

Para Silva e Sá (2013, p. 69), “brincando, a criança descobre o mundo e, ao descobri-lo, percebe que não está só, que o outro existe e que ela precisa aprender a conviver com ele”. Assim, trouxemos mais uma potencialidade da dimensão lúdica, tão necessária para a sociedade atual.

Como uma recordação da infância e reflexão atual, congregaremos com um representante da sociedade para ilustrar o conceito de ludicidade, parafraseando Rubem Alves (2014, p. 1-2) no texto “É brincando que se aprende”:

**Sujeito Ativo:** O pensamento nasce no desejo. Era preciso, antes de construir a sinuquinha de verdade, construir o sinuquinha de mentira, na cabeça.

**Brincadeira:** Alguns, ao ouvir isso, me acusam de querer tornar a educação uma coisa fácil. Essas são pessoas que nunca brincaram e não sabem o que é o brinquedo. Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade.

**Brinquedo:** Todo brinquedo bom apresenta um desafio. A gente olha para ele e ele nos convida para medir forças.

**Ludicidade:** É brincando que a gente se educa e aprende. Cada professor deve ser um *‘magister ludi’*.

## 5.1 Construção das informações da pesquisa nacional

“Números notáveis”  
(PESQUISADORA, 2018).

Apresentaremos em números parte do delineamento qualitativo da pesquisa, auxiliado pelo uso de gráficos e tabelas para construção da análise bibliográfica. Essa etapa teve como sistematização sete passos:

- (1) Sítios e portais eletrônicos que continham os currículos disponíveis;
- (2) Tipo de documento, documento em volume único ou separado por conteúdos;
- (3) Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade;
- (4) Gráfico nacional do termo LUDIC;
- (5) Gráfico nacional por região termo LUDIC;
- (6) Tabela geral dos Estados;
- (7) Orientação curricular: competências e habilidades; matriz disciplinar.

O estudo fez buscas eletrônicas por todos os 26 Estados Brasileiros e mais o Distrito Federal.

### 5.1.1 Identificação dos sítios eletrônicos

“Na era da informação, mais da metade dos Estados não oferece acesso aos seus documentos na internet, representando 56% sem disponibilidade *versus* 44% para consulta pública”  
(PESQUISADORA, 2018).

Para o início da pesquisa nos sítios eletrônicos, foi eleito o *sítio oficial* do Estado indicado por (gov.br.) e em seguida o sítio da Secretária de Estado de Educação. Para esse item foi necessário incluir outros termos na busca como: *matriz curricular; grade curricular e referencial curricular*, além do termo “*currículo*”.

Do total da amostra de 27 sítios eletrônicos, foram recolhidos 12 documentos. Esse item demonstrou que o acesso à informação apresenta fragilidades. Observamos explicações de problemas técnicos e sítios em reformulação em três Estados na ocasião da pesquisa: Amazonas; Espírito Santo e Rio de Janeiro.

Outro dado importante neste primeiro momento diz respeito às datas de publicação dos documentos. O mais recente é datado de 2016, referente ao Estado do Rio Grande do Sul, o mais antigo, com data de 2009, referente ao Amapá. O Estado de Goiás apresenta versão experimental e sem data.

O Quadro 4 (p. 70) abaixo listou os Estados que fizeram parte da pesquisa e as datas de publicação dos documentos analisados, também apresentou os títulos dos documentos, bem como o público-alvo dos currículos estaduais.

Antecipadamente, está aqui informado que em dois Estados a análise foi feita por currículo da disciplina. Em Pernambuco foi incluído na pesquisa o currículo de educação física, apenas. Em São Paulo foi analisado o currículo estadual de matemática para o Ensino Fundamental - anos iniciais. Outra ressalva se faz necessária para o Estado do Paraná, onde não foi encontrado material compatível com a pesquisa para etapa dos anos iniciais. Apenas foram encontrados no sítio oficial do Estado documentos voltados ao Ensino Fundamental - anos finais e ao Ensino Médio.

Quadro 3: Documentos Curriculares Nacionais.

Estados do Brasil		Data	Título do Documento	Público
1	ALAGOAS	2014	Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas.	1º ao 5º Ano.
2	AMAPÁ	2009	Plano Curricular da Educação do Estado do Amapá.	Ens. Fund. e Médio.
3	BAHIA	2013	Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.	1º ao 5º Ano.
4	DISTRITO FEDERAL	2014	Currículo Em Movimento da Educação Básica Ensino Fundamental anos iniciais.	1º ao 5º Ano.
5	GOIÁS	s/d	Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental.	Ens. Fund. e Médio.
6	MARANHÃO	2014	Diretrizes Curriculares 3ª edição Estado do Maranhão.	Ens. Fund. e Médio.
7	PERNAMBUCO	2013	Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de <u>Educação Física</u> ensino Fundamental e Médio.	Ens. Fund. e Médio.
8	PIAUI	2013	Matrizes Disciplinares Do Ensino Fundamental Quadro Das Disciplinas por Ano/Série.	1º ao 9º Ano.
9	RIO GRANDE DO SUL	2016	Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio Documento Orientador.	Ens. Fund. e Médio.
10	RONDÔNIA	2013	Referencial Curricular de Rondônia.	1º ao 9º Ano.
11	SÃO PAULO	2014	Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Currículo de <u>Matemática</u> dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Versão Preliminar.	1º ao 5º Ano.
12	SERGIPE	2011	Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe.	Ens. Fund. e Médio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

### 5.1.2 Tipo de documento

“Se o currículo é um documento em volume único ou separado por conteúdos escolares” (PESQUISADORA, 2018).

Os títulos dos documentos variaram de um Estado para outro, porém, o método de análise de conteúdo na etapa de pré-análise prevê critérios de homogeneidade na pesquisa; pertinência e outros passos operacionais, preservando assim o rigor da amostra. O principal crivo de permanência do documento foi a existência de conteúdo dos campos de conhecimento organizados pelas séries, anos ou ciclos do Ensino Fundamental - anos iniciais.

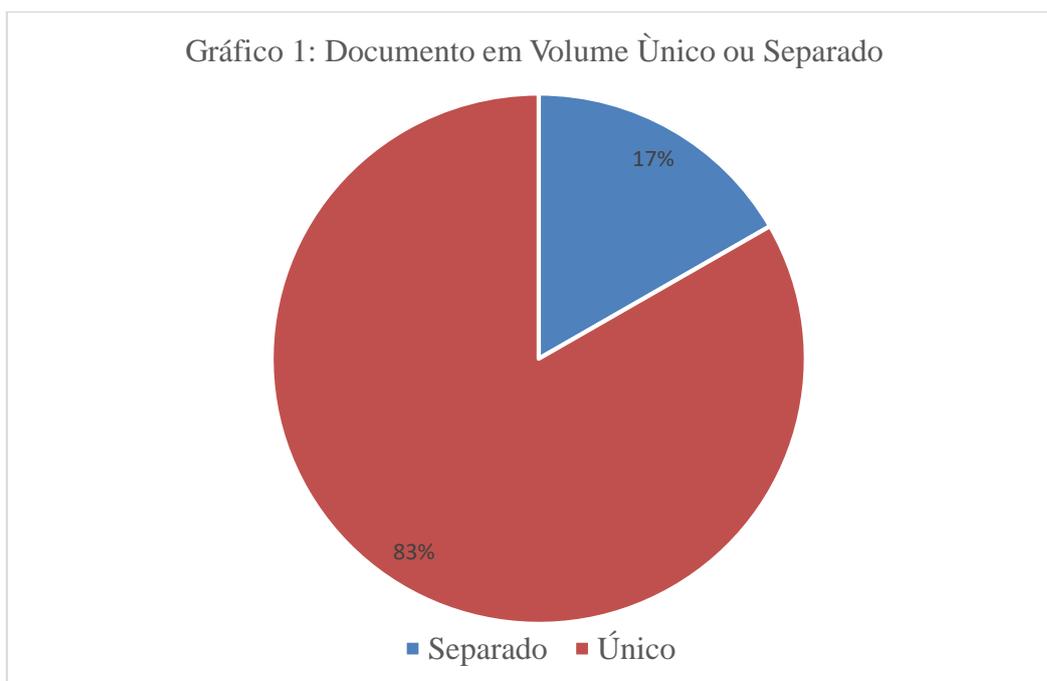
A categoria sobre o tipo de documento como volume único ou separado por conteúdos escolares influencia diretamente na análise dos termos categorizados na pesquisa para a produção dos gráficos e tabelas. Então, foram analisados separadamente dois Estados, que foram classificados com documentos separados por conteúdos, são eles: Pernambuco e São Paulo.

Para os Estados nordestinos, os Parâmetros Curriculares foram publicados por disciplinas, e foi aplicado rastreamento eletrônico dos termos em todos os cadernos destinados ao Ensino Fundamental. O documento com maior valor de frequência dos termos pesquisados refere-se à disciplina *Educação Física*, justificando assim sua presença.

O Estado de São Paulo, por exemplo, apresenta publicações específicas para as disciplinas de Linguagens e Matemática para os anos iniciais. Esse último será analisado em item específico.

O currículo para disciplina *português* intitula-se: “Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa”, publicadas em 2013. Este apresentou uma organização textual e didática diferenciada dos demais currículos que abordam os aspectos da *língua materna*, por esse motivo não contempla os critérios de homogeneidade dos documentos validados nesta pesquisa.

O Gráfico 1 a seguir demonstrou que existe um predomínio por publicações das Orientações Curriculares em volume único. Entretanto, a maioria dos documentos analisados traz prescrições para todo o Ensino Fundamental e Médio. Especificamente para os anos iniciais, que são objetivos do estudo, quatro Estados têm suas publicações direcionadas para esta etapa. São eles: Alagoas; Bahia; Distrito Federal e São Paulo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

### 5.1.3 Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade

“Unidade de análise dos radicais: BRINC, BRINQ, JOG, LUDIC”  
(PESQUISADORA, 2018).

Para esse estudo, categorias foram estabelecidas para a construção de dados sobre os documentos oficiais nacionais, são os núcleos conceituais formados pelos radicais: BRINC (brincadeira e brincar); o radical BRINQ (brinquedo); o radical JOG (jogar, jogo e jogos) e o radical LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico).

O total da pesquisa referente aos 26 Estados e mais o Distrito Federal, para este item, mostrou que todos os 12 documentos cumpriram requisito. Utilizou-se da ferramenta de rastreamento eletrônico em cada documento e também para cada termo da pesquisa.

O radical JOG (jogar, jogo, jogos) apresentou maioria absoluta dos termos investigados. Enquanto panorama nacional encontramos a seguinte constatação “ os termos como jogos, brinquedos e brincadeiras ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (KISHIMOTO, 2011b, p. 19).

Podemos indicar um trecho de como a ludicidade é apresentada no currículo para sala de aula utilizando a Figura 7 (p. 73) que indica brincadeiras e jogos voltados às aprendizagens matemáticas. Além disso, o gráfico seguinte pode exemplificar como os termos foram acolhidos pela pesquisa.

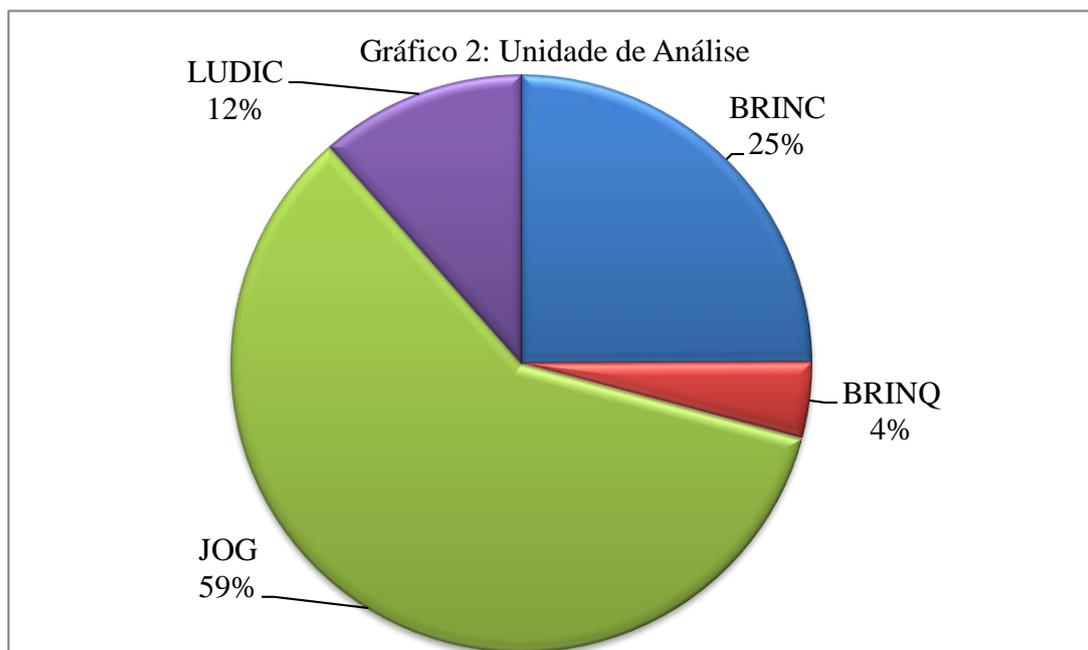
1º ANO FUNDAMENTAL		
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar quantidades, fazendo correspondência de objetos</li> <li>• Utilizar a contagem oral nas brincadeiras, jogos e em situações nas quais as crianças reconhecem suas necessidades</li> <li>• Representar, contar, ler, interpretar e registrar quantidades por meio de desenhos</li> <li>• Representar, contar, ler e registrar os números até nove</li> <li>• Resolver situações problema do cotidiano, com recursos pessoais completar uma sequência com objetos, desenhos, cores, tamanho, forma etc.</li> </ul>	Números e Operações	Números Naturais

Figura 7: Radical JOG no Currículo. Processo de rastreamento eletrônico.

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Versão Experimental (p. 121, s/d).

No Gráfico 2 abaixo, foram apresentados os dados recolhidos dos documentos curriculares para cada Estado Brasileiro compatíveis com o Quadro 3 (p. 70), já apresentado.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

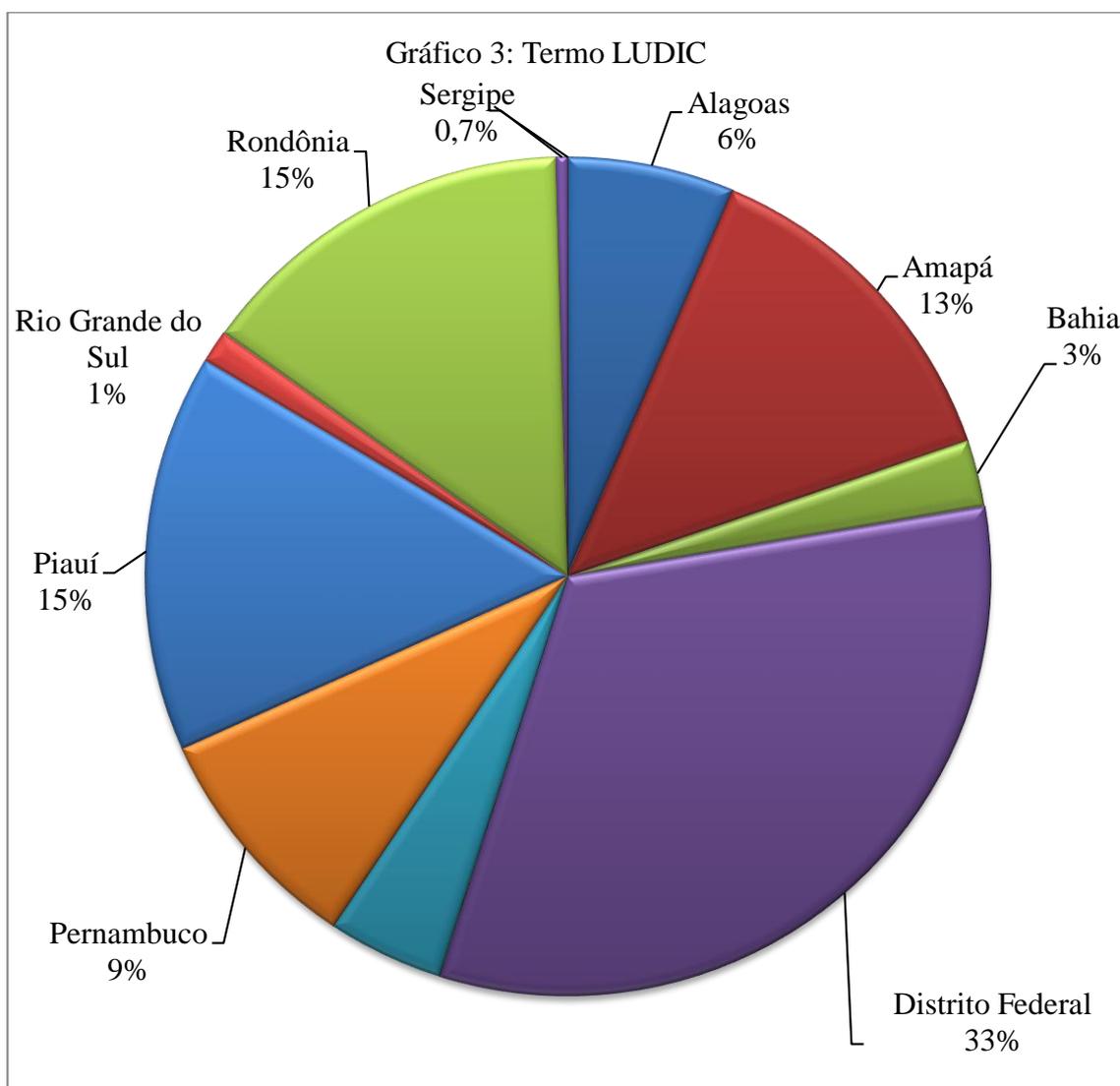
### 5.1.4 Configuração do termo LUDIC nos documentos estaduais

“Dizer que a atividade infantil é lúdica, [...], não significa dizer que ela não atende às necessidades do desenvolvimento”

(DANTAS, 2015, p. 115).

Por meio do rastreamento eletrônico somente o termo LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico) foi observado, a partir dos valores da Tabela 2 (p. 78).

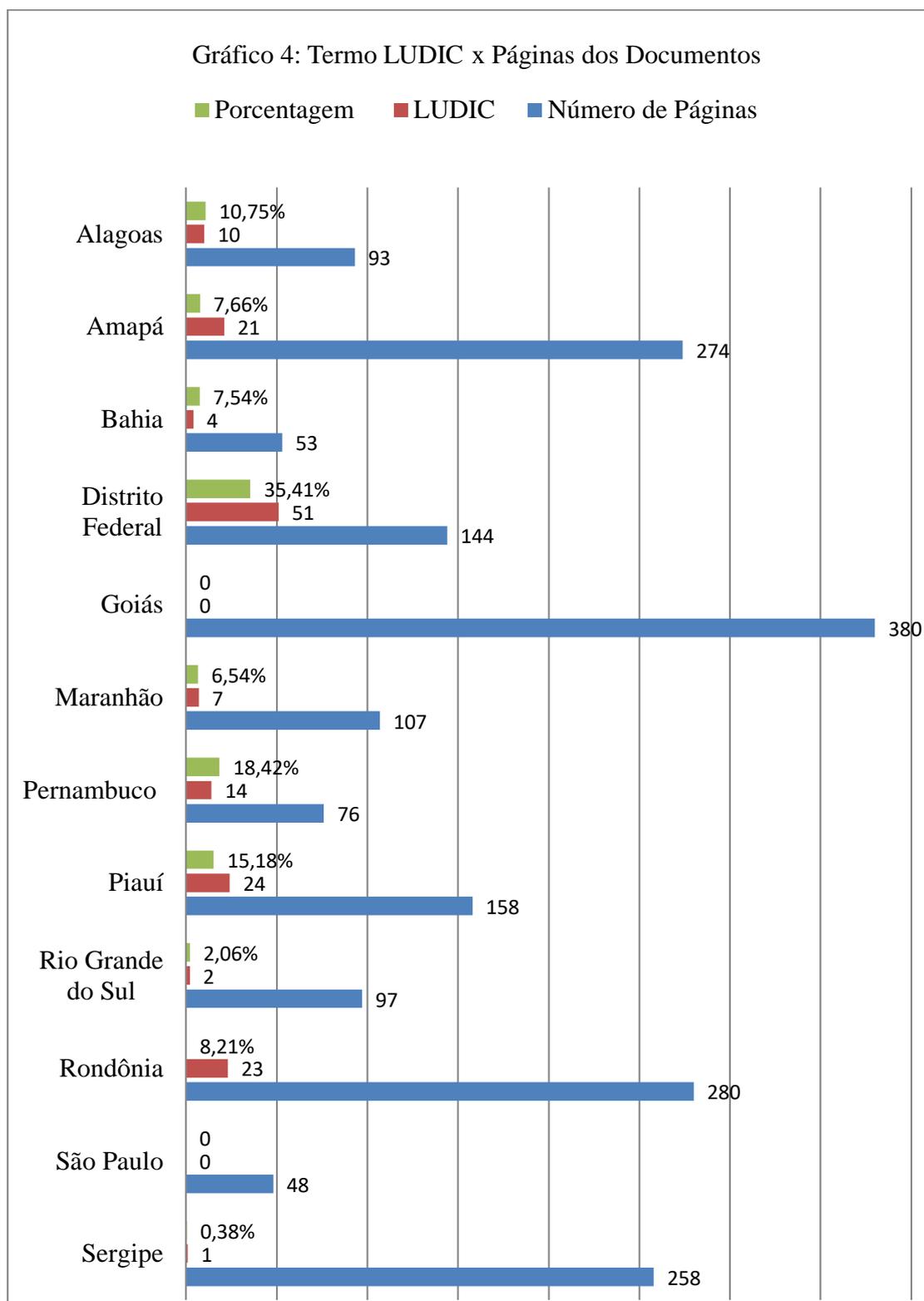
No gráfico abaixo foram representados os documentos curriculares em volume único e dois documento disciplinar específico. O Estado de Sergipe apresentou apenas uma vez o radical LUDIC com indicação para o Ensino Médio e o Distrito Federal apresentou 51 vezes. No total, foram 157 frequências.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Continuando na comparação do termo LUDIC, o Gráfico 4 apresentou os dados dos documentos em comparação ao número de páginas e frequência do termo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco registraram poucas frequências sobre o termo *ludicidade*.

Ao todo foram investigados sete documentos. Foram eles: *Linguagens* com 4 vezes o termo; *Matemática* com 2 indicações; *Educação Física* com 14 orientações. Esta disciplina contemplou parcialmente os critérios da pesquisa. Os Parâmetros referentes a *Ciências Naturais*, *Geografia*, *História* e *Artes* apresentaram zero na frequência do termo.

E para o Estado de São Paulo, foram analisados apenas dois documentos: *Linguagem* e *Matemática*. Além das explicações anteriores sobre o teor do documento, esse Estado não apresentou nenhuma referência ao termo *ludicidade*. A disciplina *Matemática* enquadrou-se parcialmente ao crivo da pesquisa, porém, também não apresentou nenhuma ocorrência para o termo.

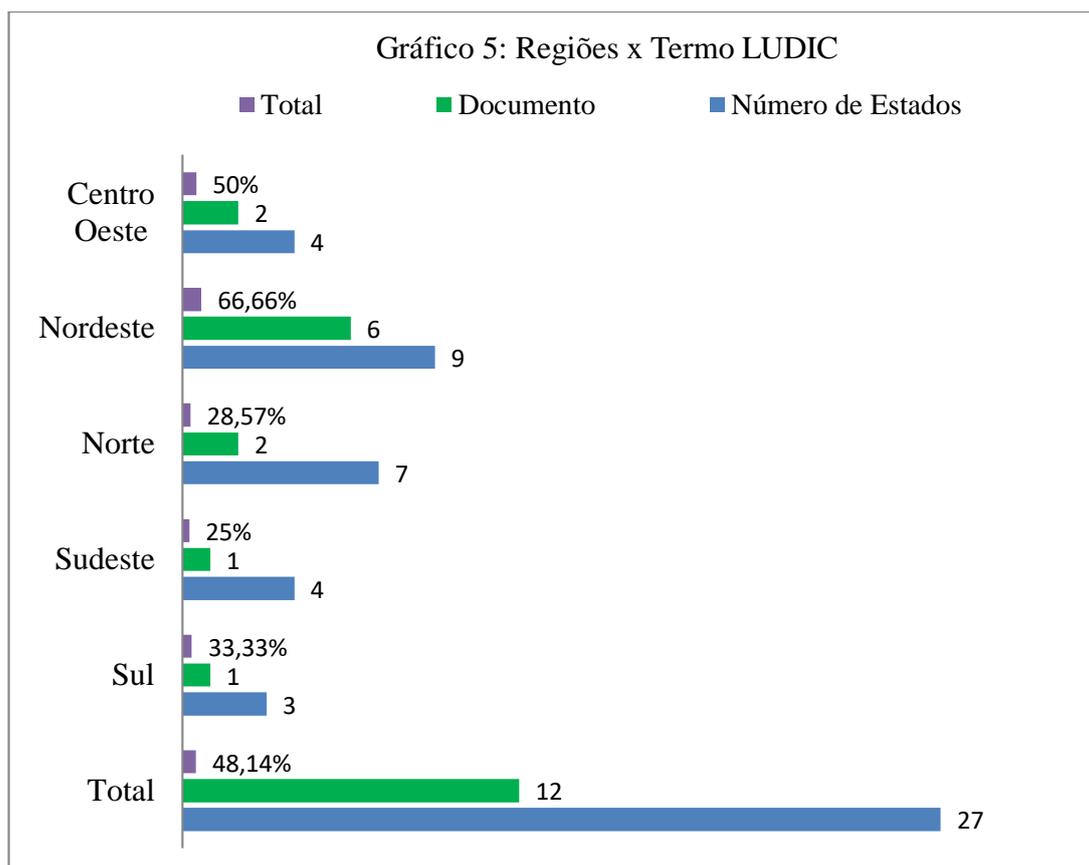
O Estado de Goiás destacou-se numericamente pelo número de páginas do documento, contabilizando mais de 300 laudas e inversamente proporcional à ocorrência do termo, referente à *ludicidade*. Todavia, não apresentou nenhuma ocorrência.

### 5.1.5 Análise por região

“O jogo, só existe dentro de sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (BROUGÈRE, 2015, p. 21).

Este item corresponde ao quantitativo de documentos analisados por região do Brasil. A região Nordeste liderou com o *escore* de 66.66% de documentos analisados. Superando o *ranque* passando na frente do Centro-Oeste e do Sudeste.

A região sudeste, que é composta pelos Estados do Espírito Santo; Minas Gerais; Rio de Janeiro e São Paulo, ocupou o quinto e último lugar na estatística realizada. O Estado de São Paulo foi o único de sua região que disponibilizou o documento curricular em meio eletrônico no sítio da Secretaria de Educação do Estado.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

### 5.1.6 Representação geral dos Estados

“Talvez seja por isso que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar ‘usá-lo para’ ”  
(DANTAS, 2015, p. 116).

Por meio do computador foram recolhidas as quantidades brutas dos documentos. A Tabela 2 apresentará todas as unidades de análise numericamente em relação aos Estados. Foi possível notar uma grande ocorrência do radical JOG em quase todos os Estados da lista.

Observamos *zero* em dois campos: No radical BRINQ dos Estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, e *zero* no radical LUDIC dos Estados de Goiás, novamente de São Paulo. Como porcentagem total do radical LUDIC encontrada foi pouco mais de 7,97%, relação entre o número total de páginas (1.968) e a frequência do termo (157).

Tabela 2: Números por Estados.

	Estados do Brasil	Acesso à Informação no site	Data da publicação	Número de páginas	BRINC	BRINQ	JOG	LUDIC
1	Acre	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2	Alagoas	SIM	2010	93	82	4	85	10
3	Amapá	SIM	2009	274	14	5	83	21
4	Amazonas	NÃO	Em Revisão.	-----	-----	-----	-----	-----
5	Bahia	SIM	2013	53	42	8	97	4
6	Ceará	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
7	Distrito Federal	SIM	2014	144	33	12	83	51
8	Espírito Santo	-----	Em Revisão.	-----	-----	-----	-----	-----
9	Goiás	SIM	Experimental.	380	12	4	19	ZERO
10	Maranhão	SIM	2014	107	13	3	31	7
11	Mato Grosso	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
12	Mato G. do Sul	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
13	Minas Gerais	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
14	Pará	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15	Paraíba	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
16	Paraná	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
17	Pernambuco	SIM	2013	76	14	1	84	14
18	Piauí	SIM	2013	158	73	2	177	24
19	Rio de Janeiro	NÃO	Erro no arq.	-----	-----	-----	-----	-----
20	Rio G. do Norte	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
21	Rio G. do Sul	SIM	2016	97	3	ZERO	2	2
22	Rondônia	SIM	2013	280	29	15	54	23
23	Roraima	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
24	Santa Catarina	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
25	São Paulo	SIM	2014	48	1	ZERO	4	ZERO
26	Sergipe	SIM	2011	258	25	4	92	1
27	Tocantins	NÃO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	<b>TOTAL</b>	<b>12 SIM</b>	<b>2009-2016</b>	<b>1.968</b>	<b>341</b>	<b>58</b>	<b>812</b>	<b>157</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

### 5.1.7 Orientação curricular

“Competências e habilidades, expectativas de aprendizagem, matriz disciplinar ou objetivo e conteúdo” (PESQUISADORA, 2018).

Essa última categoria do panorama geral dos Currículos Nacionais apresentou como cada orientação normativa é disposta. Na primeira coluna incluem-se quatro Estados que indicam que as aprendizagens dos estudantes sejam pautadas pelo desenvolvimento das competências a partir das habilidades que a escola pode oferecer contribuir.

Na segunda coluna são os Estados que apresentam suas prescrições curriculares pelas expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Quadro 4: Orientação curricular.

Competências e Habilidades	Expectativas de Aprendizagem	Matriz Disciplinar	Objetivo e conteúdo
Alagoas	Goiás	Maranhão	Distrito Federal
Amapá	São Paulo	Piauí	
Bahia	Pernambuco		
Rondônia			

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

A terceira coluna tem uma característica peculiar, os dois Estados têm seus currículos formulados em parceria. Ou seja, **O Projeto de Cooperação Técnica** do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD em parceria com a Secretária de Estado da Educação - SEDUC e Ministério da Educação - MEC.

As matrizes curriculares aqui destacadas apresentam uma estrutura linear: *O que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; Como deverá ser ensinado e O que deverá ser avaliado*, como pode ver visualizado na figura abaixo:

I. ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS MATRIZ DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
ETAPAS DE ENSINO	O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO

Figura 8: Organização da Matriz Curricular.

Fonte: Matrizes curriculares do Ensino Fundamental. Caderno 1. Piauí. (2013, p. 64).

O Distrito Federal expõe sua organização curricular com a apresentação dos *Eixos* e por meio dos *objetivos* e dos *conteúdos*. O documento menciona várias habilidades incluídas nos objetivos e conteúdos e apenas duas vezes em competências linguísticas.

## 5.2 Análise de conteúdo do radical LUDIC

“Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2011b, p. 41).

Na construção do currículo do Distrito Federal, os professores e os profissionais da educação envolvidos na publicação do documento normativo estabeleceram a ludicidade como eixo integrador e, nos outros Entes Federados, os documentos indicam o lúdico como estratégia pedagógica. Este tópico destinou-se à análise do radical LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico) nos 12 documentos nacionais que cumpriram os requisitos da pesquisa.

O Quadro 5 apresentará as categorias iniciais separadas por cores, que representaram a classificação dos trechos curriculares na pesquisa em relação ao seu conteúdo e aos elementos das aprendizagens.

Quadro 5: Categorias Iniciais.

1. Jogo simbólico e Ludicidade
2. Criatividade e Ludicidade
3. Desenvolvimento cognitivo e Ludicidade
4. Autonomia e Ludicidade
5. Cultura; Memória e Ludicidade
6. Prazer; Motivação e Ludicidade
7. Ritmo-Expressividade; Práticas Corporais e Ludicidade
8. Matemática e Ludicidade
9. Avaliação e ludicidade

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Foi reconhecida uma tendência forte para associar o termo ludicidade à área de conhecimento da Arte, Educação Física e Esportes. Destacamos também a junção do lúdico a vários elementos da aprendizagem como autonomia, criatividade, e matemática entre outros que serão detalhados a seguir. Outra convergência que foi observada durante a investigação refere-se ao uso quase como sinônimo dos termos: *jogos e brincadeiras* como aspectos da ludicidade nas prescrições curriculares.

A partir do Quadro 6 e até o Quadro 17, foi compilado o termo LÚDIC separado pelos documentos curriculares nacionais.

Os 12 Estados que compõem a pesquisa estão organizados por ordem alfabética. Os extratos abaixo estão organizados pela sequência dos Estados correspondentes, que serviu também de indicação para a categorização do termo em três categorias de análise: Iniciais, Intermediárias e Finais. Os critérios de inclusão na pesquisa já foram explanados anteriormente.

Iniciaremos com uma breve apresentação de cada Estado, seus acontecimentos históricos mais relevantes e algumas características culturais.

Foi imperativo manter o recorte das pesquisas ao selecionar os excertos dos currículos. As referências que não fazem parte do Ensino Fundamental - anos iniciais não serão elencadas nos quadros coloridos (6 ao 17).

Iniciaremos, em ordem alfabética, pelo Estado das Alagoas, que tem sua capital a cidade de Maceió, pertencente à região Nordeste do Brasil. Foi um dos maiores redutos de escravos fugidos no período do Colonial, conhecido como Quilombo dos Palmares. O Currículo apresentou 10 citações divididas em quatro categorias: *Jogo simbólico*; *Ritmo-expressividade e práticas corporais*; *Prazer – motivação e Desenvolvimento cognitivo*.

Quadro 6: Currículo do Estado de Alagoas.

Jogo simbólico	ALAGOAS, 2014, p. 34.
	ALAGOAS, 2014, p. 35.
Ritmo - Expres	ALAGOAS, 2014, p. 108.
	ALAGOAS, 2014, p. 110.
	ALAGOAS, 2014, p. 112.
	ALAGOAS, 2014, p. 114.
Prazer e Motivação	ALAGOAS, 2014, p. 201.
Desen. Cog	ALAGOAS, 2014, p. 201.
	ALAGOAS, 2014, p. 201-202.
	ALAGOAS, 2014, p. 212.

Fonte: Ref. Curricular da Ed. Básica da Rede Estadual de Ens.do Estado de Alagoas. 2014.  
 Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Amapá, capital Macapá, é um Estado situado na região norte. Devido sua localização geográfica de fronteira, foi cenário de várias revoltas, entre elas a revolta denominada *Cabanagem*, que durou cinco anos, de 1835 a 1840. O documento pesquisado abrange toda a Educação Básica.

No total, foram 21 citações encontradas e estão organizadas assim: 10 com referências para o Ensino Fundamental *anos iniciais* e 11 citações voltadas a outras etapas: 4 para a Educação de Jovens e adultos – EJA, 4 para o Ensino Fundamental *anos finais* e 3 voltadas ao Ensino Médio com sugestões de avaliação.

O Currículo apresentou 10 citações para o Ensino Fundamental, que foram divididas em 5 categorias: com maior concentração em *Ritmo- expressividade e práticas corporais*.

Quadro 7: Currículo do Estado de Amapá.

Ritmo –Expres.	AMAPÁ, 2009, P. 9.
Criatividade	AMAPÁ, 2009, P. 35.
	AMAPÁ, 2009, P. 58.
Autonomia	AMAPÁ, 2009, P. 69.
	AMAPÁ, 2009, P.69.
Jogo Simbólico	AMAPÁ, 2009, P.69.
Desen. Cog.	AMAPÁ, 2009, P.70.
	AMAPÁ, 2009, P.71.
	AMAPÁ, 2009, P. 72.
	AMAPÁ, 2009, P.86.

Fonte: Plano Curricular da Educação do Estado do Amapá.2009.  
 Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Bahia, capital em Salvador, tem como uma referência a *Baía de Todos os Santos*, está situada na região Nordeste. Oficialmente considerado o primeiro porto a receber os colonizadores europeus e também foi local de comércio de escravos vindos da África.

O Currículo apresentou 4 citações divididas em 2 categorias: *Ritmo-expressividade* e *Práticas corporais*. Ao centro estão representadas as referências ao *Prazer-motivação* ligadas ao tema.

Quadro 8: Currículo do Estado da Bahia.

Ritmo –Expres.	BAHIA, 2013, p. 32.
Prazer e Motivação	BAHIA, 2013, p. 35.
	BAHIA, 2013, p. 40.
	BAHIA, 2013, p. 41.

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos. 2013.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

No Distrito Federal está a capital do Brasil, situado na região Centro-Oeste, é a menor Unidade Federativa brasileira e a única que não tem municípios.

Esta região apresentou 51 citações, destas, o total de 16 indicações constam como título do *eixo integrador*, que não foram categorizados e também 14 citações em duplicidade. Restando neste item 22 citações que foram divididas em 5 categorias. A maior concentração está ligada aos variados aspectos de desenvolvimento cognitivo do estudante.

Quadro 9: Currículo do Distrito Federal.

Desen.Cog.	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10.
Criatividade	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10-11.
Avaliação	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15.
Ritmo –Expres.	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 52.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 58.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 60.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 62.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 67.
Matemática	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 67.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 73.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 81.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 84.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 96.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 115.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 120.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 120.
	DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 135.

Fonte: Currículo Em Movimento da Educação Básica Ens. Fund. anos iniciais. 2014.  
 Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O Estado de Goiás tem sua capital representada pela cidade Goiânia, situada no Planalto Central, sua história tem forte ligação com os *bandeirantes* vindos de São Paulo que desbravaram o Centro-Oeste.

Quadro 10: Currículo do Estado de Goiás.

Zero para o Ensino Fundamental anos iniciais.
---

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Experimental.  
 Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O Estado do Maranhão tem como sua capital a cidade de São Luís, pertence à região Nordeste. Única cidade brasileira fundada por franceses. A categoria mais presente, com 6 itens foi a de *Ritmo-expressividade e Práticas corporais e criatividade*.

Quadro11: Currículo do Estado de Maranhão.

Ritmo - Expres.	MARANHÃO, 2013, p. 43.
	MARANHÃO, 2013, p. 43.
	MARANHÃO, 2013, p. 43.
	MARANHÃO, 2013, p. 47.
	MARANHÃO, 2013, p. 47.
	MARANHÃO, 2013, p. 47.
Criatividade	MARANHÃO, 2013, p. 84.

Fonte: Diretrizes Curriculares, 3ª edição, Estado do Maranhão. 2013.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Pernambuco, sua capital é a cidade do Recife. Uma disputa pelo Descobrimento do Brasil remonta a história desta capital ao desembarque que se deu no Cabo de Santo Agostinho, 86 dias antes da chegada de Pedro Álvares Cabral a Porto Seguro. A Capitania de Pernambuco, foi a mais rica das Capitanias durante o ciclo da cana-de-açúcar, chegou a atingir o posto de maior produtor de açúcar do mundo.

O documento analisado foi o Parâmetro de Educação Física, neste tivemos 13 referências de ludicidade. Logo, a categoria mais significativa está ligada às aprendizagens corporais e estéticas.

Quadro 12: Currículo do Estado de Pernambuco.

Ritmo - Expres.	PERNAMBUCO, 2013, p. 27.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 38.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 38.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 48.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 48.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 48.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 50.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 51.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 51.
Cult. e Memória	PERNAMBUCO, 2013, p. 51.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 52.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 56.
	PERNAMBUCO, 2013, p. 59.

Fonte: Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Educação Física, Ensino Fundamental e Médio. 2013.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Piauí tem como sua capital a cidade de Teresina, localizado na região Nordeste é conhecido pela *estiagem* e temperaturas que podem variar de 24 a 40°C. Na região há vestígios da presença do homem que datam de até 50000 anos, estes estão presentes no Parque Nacional da *Serra da Capivara*, na *Serra das Confusões* e em *Sete Cidades*. A capital dita *A Rainha do Nordeste*, é a única capital nordestina fora do litoral. Fundada no ano de 1852, foi a primeira capital planejada no Brasil e é conhecida como a *Mesopotâmia do Nordeste*, por se encontrar entre dois grandes rios.

O Currículo apresentou 24 referências no total, algumas voltadas ao Ensino Fundamental *anos finais*. As 17 citações selecionadas foram divididas em 5(cinco) categorias, com maior concentração também para *Ritmo–expressividade* e *Práticas corporais*; e empatadas em quantidade com *matemática e ludicidade*; e *jogo simbólico*.

Quadro 13: Currículo do Estado de Piauí.

Avaliação	PIAÚÍ, 2013, p. 58.
Desen. Cog.	PIAÚÍ, 2013, p. 59.
	PIAÚÍ, 2013, p. 60.
	PIAÚÍ, 2013, p. 61.
	PIAÚÍ, 2013, p. 62.
Ritmo - Expres.	PIAÚÍ, 2013, p. 59.
	PIAÚÍ, 2013, p. 60.
	PIAÚÍ, 2013, p. 61.
	PIAÚÍ, 2013, p. 63.
	PIAÚÍ, 2013, p. 68.
	PIAÚÍ, 2013, p. 69.
	PIAÚÍ, 2013, p. 74.
Matemática	PIAÚÍ, 2013, p. 92.
	PIAÚÍ, 2013, p. 95.
	PIAÚÍ, 2013, p. 101.
Jogo Simbólico	PIAÚÍ, 2013, p. 126.
	PIAÚÍ, 2013, p. 127.

Fonte: Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental. Ano/Série. 2013.  
 Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Antes de finalizar este documento, gostaríamos de retomar uma questão que foi brevemente apresentada no item (5.1.7), *Orientação curricular*, lá ficou apresentada a organização da proposta, e aqui, podemos detalhar a seguinte questão dos excertos analisados.

Observou-se um padrão quanto às *Referências de Avaliação* nos itens *O que deverá ser avaliado* e *Ludicidade*. Estas foram relacionadas ao conteúdo de Educação Física. As outras referências compõem o título: *Como deverá ser ensinado*.

O Rio Grande do Sul tem sua capital em Porto Alegre e está situado na região Sul, tendo por limites a Argentina a oeste e Uruguai ao sul. O Estado foi palco de revoltas federalistas, como a *Guerra dos Farrapos*, entre os anos de 1835 a 1845, participou da *Luta contra Rosas* em 1852, e da Paraguai, entre os anos 1864-70. As disputas políticas locais foram acirradas e só em 1928, quando houve a pacificação.

O Currículo apresentou 2 citações, uma vez para a categoria *Desenvolvimento cognitivo* e uma vez para a categoria *Autonomia*.

Quadro 14: Currículo do Estado de Rio Grande do Sul.

Desen. Cog.	RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 16.
Autonomia	RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 30.

Fonte: Reestruturação Curricular Ensino Fund. e Médio Documento Orientador. 2016.  
Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Rondônia, cuja capital é Porto Velho, possui grande importância hidrográfica para a América do Sul. Foi criado em 2001 na fronteira com a Bolívia um corredor ecológico binacional. A medida objetiva preservar as sub-bacias hidrográficas da bacia Amazônica, além de ajudar a proteger espécies animais e vegetais.

O Currículo apresentou 23 citações divididas em 4 categorias, com maior concentração para *Ritmo–expressividade* e *Práticas corporais*, seguida em quantidade por 2 para *Matemática e ludicidade*; também com 2 registros para *Desenvolvimento cognitivo*, e 1 para *Avaliação*. Segue na sequência o quadro-15.

Currículo do Estado de Rondônia de 2013 com a apresentação do quadro de forma integral na página seguinte, sem fracionar para melhor apreensão da informação.

Quadro 15: Currículo do Estado de Rondônia.

Desen. Cog.	RONDÔNIA, 2013, p. 12.
Ritmo - Expres.	RONDÔNIA, 2013, p. 91.
	RONDÔNIA, 2013, p. 92.
	RONDÔNIA, 2013, p. 93.
	RONDÔNIA, 2013, p. 93.
	RONDÔNIA, 2013, p. 94.
	RONDÔNIA, 2013, p. 94.
	RONDÔNIA, 2013, p. 95.
	RONDÔNIA, 2013, p. 97.
	RONDÔNIA, 2013, p. 97.
	RONDÔNIA, 2013, p. 99.
	RONDÔNIA, 2013, p. 102.
	RONDÔNIA, 2013, p. 136.
	RONDÔNIA, 2013, p. 136.
	RONDÔNIA, 2013, p. 138.
	RONDÔNIA, 2013, p. 143.
	RONDÔNIA, 2013, p. 144.
	RONDÔNIA, 2013, p. 144.
	RONDÔNIA, 2013, p. 145.
Matemática	RONDÔNIA, 2013, p. 166.
	RONDÔNIA, 2013, p. 167.
	RONDÔNIA, 2013, p. 220.
Avaliação	RONDÔNIA, 2013, p. 264.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia. 2013.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

São Paulo tem sua capital no município que recebe o mesmo nome, ou seja, São Paulo, pertence à região Sudeste. É o Estado mais populoso do Brasil. Possui aproximadamente 22% da população brasileira. É também a terceira unidade política mais populosa da América do Sul.

Quadro 16: Currículo do Estado de São Paulo.

Zero para o Ensino Fundamental anos iniciais.
---

Fonte: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Currículo de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Versão Preliminar. 2014.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Por fim, o último Estado, Sergipe, este tem sua capital Aracajú, pequeno em sua extensão territorial, é banhado pelo rio São Francisco, que é o quinto rio mais

navegável do mundo. Outras formações naturais também podem ser encontradas como paredes de rochas, águas cristalinas e a hidroelétrica de Xingó, que está localizada em *Canindé do São Francisco*.

Quadro 17: Currículo do Estado de Sergipe.

Zero para o Ensino Fundamental anos iniciais.
---

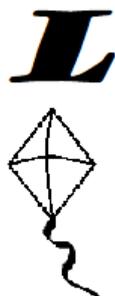
Fonte: Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe. 2011.  
Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Apresentamos até o momento os Currículos pelas categorias da análise de conteúdo deste estudo em 9 categorias. Percebemos que houve grandes diferenças entre os documentos, tanto em quantidades de citações, quanto nas categorias estabelecidas. A categoria *Ritmo-expressividade; Práticas Corporais e Ludicidade* esteve presente em quase todos os indicadores curriculares, exceto no Rio Grande do Sul.

No gráfico posterior é apresentada e organizada uma síntese detalhada destas informações, apresentando as 108 citações distribuídas entre as categorias.

A próxima figura é um prelúdio da prescrição sobre *ludicidade* recolhida nos normativos educacionais nacionais.

Para construção da ilustração foi realizada uma seleção das citações, uma de cada Estado. A informação contida no texto constituiu um desenho livre do lúdico, que buscou unir o que há de mais significativo em cada Currículo.



Na fase dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de observação e descrição da realidade a partir de referências concretas, vivenciadas por meio dos jogos simbólicos e das brincadeiras. Elas se encontram imersas num universo lúdico, em que a brincadeira e o faz-de-conta contribuem para desenvolver suas aprendizagens, pois é por intermédio destes que as crianças podem representar simbolicamente o mundo dos adultos e aprendem diversas formas de interpretá-lo (ALAGOAS, 2014, p. 35).

Destaca-se a importância do caráter lúdico que contribui para o desenvolvimento cognitivo dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que devem ser trabalhados nessa faixa etária. A eleição de capacidades linguísticas e comunicativas tem como foco favorecer a escolarização inicial e ser base para o percurso do aluno na sua trajetória do Ensino Fundamental (RONDÔNIA, 2013, p. 12).

A proposta de ensino deve considerar os conhecimentos prévios, possibilitando que esse educando descubra “os porquês” e os “para quês” presentes nessa etapa, por meio de situações que envolvam a ludicidade, respeitando as especificidades da faixa etária dos educandos, bem como os diferentes contextos (RIO GRANDE. DO SUL, 2016, p. 16).

Portanto, a concepção de aprendizagem se amplia ao trabalhar de forma significativa o sistema de escrita (alfabetização), de forma articulada as práticas sociais de leitura e escrita (letramento), o que se dá prazerosa e criativamente por meio do jogo, da brincadeira e do brinquedo (ludicidade). Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico no BIA e no 2º Bloco (4º e 5º anos) deve ser sustentada por uma didática que provoque pensamento, envolva por situações que favoreçam o aprender na interlocução com o outro, ressignificando a estética da aula e, conseqüentemente, o lugar do professor que articula ações para a emancipação dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10-11).



Figura 9: Baralho da Ludicidade (2017).

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

**L**

É importante que os estudantes construam regras e as escrevam em painéis para que todos da escola possam conhecê-las e respeitá-las. De modo que, neste sentido, são pertinentes os *Jogos de regras*; *Lúdicos recreativos*; *Cooperativos*; *Dramáticos*; *Folclóricos*; e *Populares*, como também criar novas modalidades esportivas; atividades estimulantes do raciocínio lógico flexibilizando regras tradicionais. Igualmente, as brincadeiras devem fazer parte dessa construção, interligadas a esses jogos, assim como a conhecimentos acerca do corpo e a atividades rítmicas e expressivas diversas (BAHIA, 2013, p. 41).

Assim sendo, o professor, ao problematizar os jogos tratados em sala de aula, terá a possibilidade de ver os estudantes resgatarem outros jogos, frutos de suas realidades, de suas vidas fora da escola. Jogos que, ao estarem presentes nas aulas, contribuem para enriquecer a ludicidade, durante as experiências vividas que, em muitos casos, são semelhantes ou iguais àquelas praticadas fora da escola. Momento em que a alegria e o prazer de participar ficam evidentes, até porque os jogos representam uma parte de suas vidas (PERNAMBUCO, 2013, p. 51).

Criar um canal de comunicação, divulgação e produção cultural, além de promover a ludicidade, que é a capacidade de criar e recriar, de brincar, de construir uma nova maneira de ler o mundo (MARANHÃO, 2014, p. 84).

Respeita o ritmo de aprendizagem individual durante várias situações lúdicas (PIAUI, 2013, p. 68).

Dessa forma, a ludicidade como elemento articulador, se apresenta como uma rica possibilidade de reflexão e vivência das práticas corporais e em todos os eixos norteadores, desde que não esteja limitada a uma perspectiva utilitarista, na qual as brincadeiras/atividades sejam vivenciadas de modo descontextualizado em apenas alguns momentos da aula, relegando o lúdico a um papel secundário. Os aspectos lúdicos representam então, uma ação espontânea, de fruição, que interfere sobre e na construção da autonomia, que é uma das finalidades da escolarização (AMAPÁ, 2009, p. 69).

**T**

Figura 10: Baralho da Ludicidade II (2017).

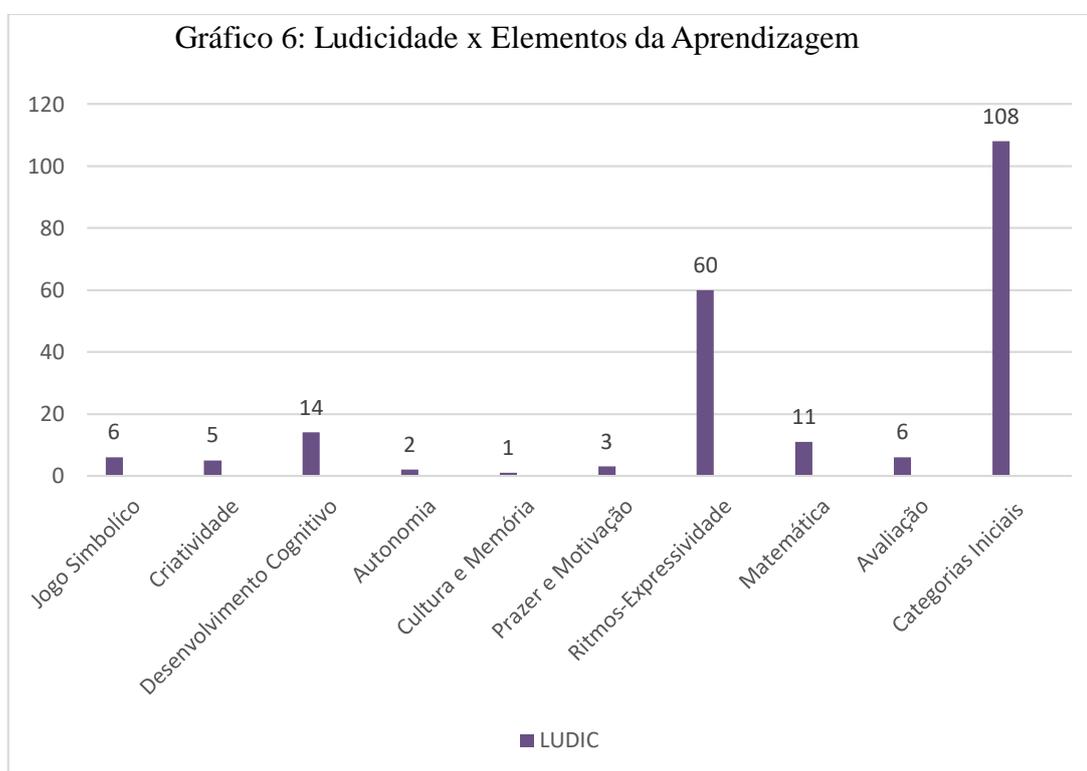
Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Na síntese representada pelo Gráfico 6, buscou-se mostrar como os elementos do processo pedagógico foram organizados na pesquisa em relação à ludicidade. Nesse diagrama foi possível visualizar melhor que a ludicidade esteve mais frequente nas categorias ligadas às disciplinas *Artes e Educação Física*, com mais da metade das citações.

O item identificado como *Avaliação*, apesar de ter tido uma frequência mediana, com 6 referências na pesquisa, torna-se significativo neste estudo, porque a avaliação formativa apresenta possibilidades para a ludicidade, principalmente ao recomendar atividades que parecem opostas, como propõe o processo de avaliar o estudante no momento das brincadeiras.

As informações do Quadro 5 já apresentado e do Gráfico 6 abaixo buscaram apresentar como o termo LUDIC foi organizado neste estudo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

A seguir, iniciaremos a segunda parte da análise de conteúdo dos Currículos Nacionais, na qual as categorias foram detalhadas separadamente pelas características em comum ligadas à ludicidade.

### 5.3 Categorias de Análise

“Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e de desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço ‘brincável’, isto é, explorável” (DANTAS, 2015, p. 117).

Apresentaremos o delineamento das categorias do termo LUDIC. Todas as categorias que compõem a sequência desta análise de conteúdo foram recolhidas do estudo em âmbito nacional.

Quadro 18: Síntese das categorias da análise de conteúdo do termo LUDIC.

<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Categorias Intermediarias</b>	<b>Categorias Finais</b>
1. Jogo simbólico e Ludicidade.	I. Lúdico como desenvolvimento cognitivo e das Aprendizagens. Competência.	Aprendizagem Lúdica.
2. Criatividade e Ludicidade.		
3. Desenvolvimento Cognitivo e Ludicidade.		
4. Autonomia e Ludicidade.		
5. Memória Lúdica.	II. Lúdico como ato de expressão: artísticas e práticas corporais. Habilidade.	Didática Lúdica.
6. Prazer; Motivação e Ludicidade.		
7. Ritmo – Expressiva; Práticas corporais e Ludicidade.		
8. Matemática e ludicidade.	III. Lúdico como didática de ensino ou estratégias.	
9. Avaliação e Ludicidade.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

As categorias finais são conceitos que já foram utilizados por diversos autores, neste sentido, iremos acrescentar argumentos a esse campo do conhecimento. Assim como encontramos em D’Ávila (2006, p. 21) “pode-se fazer emergir a singularidade de cada um e o prazer em ensinar e aprender, estando-se inteiro nesta atividade”

### 5.3.1 Categorias Iniciais

“Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar” (BROUGÈRE, 2015, p. 23).

As categorias iniciais formam as primeiras impressões sobre o tema, selecionado de um total de 108 citações que foram configuradas em nove categorias iniciais, posteriormente em três intermediárias e duas finais, serão agora detalhadas, com seus respectivos excertos recolhidos dos currículos nacionais.

Baseados na proposta de análise de dados de Bardin (2011), procuramos uma convergência do tema ludicidade nos Currículos Estaduais. A categorização teve uma proposta semântica de construção, o termo principal foi o lúdico e em seguida analisou-se os termos que estavam ligados a ele no contexto do currículo.

#### 5.3.1.1 Jogo Simbólico e Ludicidade

“Toda criança sabe perfeitamente quando está *só fazendo de conta* ou quando está *só brincando*” (HUIZINGA, 2000, p. 10).

A primeira categoria foi o *Jogo simbólico*, esse se inicia na infância e permanece durante toda a vida. O conceito norteador de jogo simbólico que elegemos foi retomado de Brougère (1998, p. 4) “Os jogos de ficção supõem a aquisição da capacidade de simbolização para existirem. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica”. Logo, o jogo simbólico pode ser mobilizado sem os aspectos da ludicidade. Porém, a ligação entre os dois torna-se mais significativa para o aprendiz durante a etapa correspondente à infância.

Como exemplo, apresentaremos trechos dos Currículos, primeiro Alagoas, que marca as idades entre 6 e 8 anos, e a ligação entre o *faz-de-conta* como brincadeira de criança favorecendo o desenvolvimento simbólico:

Nesse processo, o lúdico, presente no *faz-de-conta*, nas brincadeiras, nos jogos e na fantasia, é pressuposto fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas e, portanto, deve ser considerado como elemento propulsor da aprendizagem. (ALAGOAS, 2014, p. 34).

Na fase dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de observação e descrição da realidade a partir de referências concretas, vivenciadas por meio dos jogos simbólicos e das brincadeiras. Elas se encontram imersas num universo lúdico, em que a brincadeira e o faz-de-conta contribuem para desenvolver suas aprendizagens, pois é por intermédio destes que as crianças podem representar simbolicamente o mundo dos adultos e aprendem diversas formas de interpretá-lo (ALAGOAS, 2014, p. 35).

Os textos voltados para crianças também fazem parte deste acervo. Tragam o lúdico, o imaginário para sala de aula, utilizem os personagens fictícios e relacionam eles com o real, diferenciando realidade da imaginação (ALAGOAS, 2014, p. 212).

O currículo do Amapá, referente ao ano 2009, traz uma explicação mais ampla sobre a relevância do imaginário para os estudantes. O documento normativo no capítulo sobre Educação Física faz as orientações aos docentes:

O entendimento de Lúdico, para o coletivo de professores, emerge das e nas brincadeiras/atividades possibilitando aos alunos a capacidade de estabelecer conexões entre o imaginário e o real, e de refletir sobre os papéis assumidos nas relações em grupo. Reconhece e valoriza, também, as formas particulares que as brincadeiras/atividades tomam em distintos contextos e diferentes momentos históricos, nas variadas comunidades e grupos sociais. Dessa forma, a ludicidade como elemento articulador, se apresenta como uma rica possibilidade de reflexão e vivência das práticas corporais e em todos os eixos norteadores, desde que não esteja limitada a uma perspectiva utilitarista, na qual as brincadeiras/atividades sejam vivenciadas de modo descontextualizado em apenas alguns momentos da aula, relegando o lúdico a um papel secundário. Os aspectos lúdicos representam então, uma ação espontânea, de fruição, que interfere sobre e na construção da autonomia, que é uma das finalidades da escolarização (AMAPÁ, 2009, p.69).

O próximo trecho refere-se às Ciências Humanas, mas o conteúdo mobilizador sobre a representação da vida adulta se deu pela interpretação das profissões. Isto garantiu sua permanência nesta categoria:

Teatro de bonecos - para estudo de forma lúdica sobre a representação das diversas profissões para fomentar a valorização destas na execução do trabalho; (PIAUI, 2013, p. 126 e repetido na 127).

Outros documentos citam o *Jogo simbólico*, porém ligados mais às Artes ou à Educação Física. Buscou-se manter o rigor na classificação, evitando-se a duplicidade dos trechos selecionados. Encontramos como destaque especial para esse tópico as recomendações do Estado do Amapá (2009) que ressalta a importância do lúdico como articulador de aprendizagens e vivências não devendo ser relegado a segundo plano.

### 5.3.1.2 Criatividade e Ludicidade

“Cada pessoa pode criar no seu nível pessoal”  
(BROUGÈRE, 2015, p. 31).

Para o campo da criatividade e ludicidade, abordaremos dois conceitos que possuem várias interpretações. Tanto do ponto de vista do *senso comum*, quanto do ponto de vista acadêmico.

Entre os autores que se dedicam ao estudo da criatividade e educação, destacaremos primeiramente Wechsler (2017, p. 107) “A criatividade tem sido entendida sob diversos aspectos: a pessoa criativa, o processo cognitivo que desencadeia a criatividade, as características de um produto criativo e, finalmente, o ambiente facilitador da criatividade”. Por essa explicação foi possível elencar algumas facetas do conceito acadêmico de criatividade, em três níveis: um indicado para a atuação do docente, outro para o desenvolvimento do estudante e por último como ambiente facilitador.

Em outros momentos da investigação o termo *criatividade* foi encontrado nos currículos, todavia não ligado à ludicidade. Logo, não se fez presente e a análise ficou restrita ao objeto da pesquisa.

Verificamos no currículo do Estado do Amapá do ano 2009, como recomendação para os professores de Artes, o seguinte:

Os métodos e técnicas serão desenvolvidos com liberdade e criatividade pelo (a) docente em conformidade aos objetivos e conteúdos propostos nos segmentos de ensino, considerando na metodologia: o tempo de aprendizagem como uma particularidade sensível/cognitiva de cada educando(a); a dimensão lúdica como recurso imprescindível na aprendizagem infantil; considerar de modo crítico, valorativo e problematizado as informações socioculturais e estéticas contidas nas produções e discursos do(a) educando(a); oportunizar e enriquecer o repertório visual, sonoro, gestual e entonação dos estudantes com várias experiências e pesquisas sobre técnicas, materiais, espaços, condições, etc (AMAPÁ, 2009, p. 35).

Para o desenvolvimento do estudante, destacamos o currículo do Distrito Federal de 2014, que traz a ludicidade como Eixo Integrador para o Ensino Fundamental:

A concepção de aprendizagem se amplia ao trabalhar de forma significativa o sistema de escrita (alfabetização), de forma articulada as práticas sociais de leitura e escrita (letramento), o que se dá prazerosa e criativamente por meio do jogo, da brincadeira e do brinquedo (ludicidade) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10)

Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico recreativas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 60)

No entanto, é importante que esse processo seja desenvolvido de forma lúdica, permitindo que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, criativa e significativa, levando estudantes a pensar e agir de maneira lógica a respeito de fatos do cotidiano, a tomar decisões e a resolver problemas práticos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 115)

O Estado do Maranhão (2014, p. 84) indica os aspectos da criatividade ligada à ludicidade no capítulo sobre Tecnologias Educacionais ligadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Do mesmo modo voltado ao professor:

[...] O uso planejado e acompanhado dessas ferramentas por parte da escola permitirá uma prática pedagógica inovadora, rica em possibilidades, num trabalho pedagógico que possibilite:

- dinamizar as atividades em sala de aula;
- criar um canal de comunicação, divulgação e produção cultural, além de promover a ludicidade, que é a capacidade de criar e recriar, de brincar, de construir uma nova maneira de ler o mundo;

Sem a pretensão de aprofundamento no campo da criatividade, contudo vale a pena apresentar mais um conceito de criatividade:

a criatividade é resultado das interações existentes entre indivíduo e ambiente, sendo muito importante considerar o ambiente sócio-histórico-cultural em que ele está inserido (CSIKSZENTIMIHALYI, 1988 *apud* SILVA e GONTIJO, 2016, p. 2).

A indicação curricular apresentada pelo Estado do Maranhão abre caminho positivo para um ensino criativo e lúdico, englobando vários aspectos essenciais para educação.

### 5.3.1.3 Desenvolvimento Cognitivo e Ludicidade

“A experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos”  
(BROUGÈRE, 2015, p. 32).

O desenvolvimento cognitivo do estudante é um forte objetivo dentro do currículo. Além disso, em todos dos documentos normativos a orientação é o desenvolvimento integral do educando. Em quatro documentos encontramos a teoria da psicologia sócio-histórico-cultural como perspectiva de desenvolvimento. Escolhemos uma apresentação do conceito:

Ao se formular e se apropriar de conceitos socialmente produzidos, o ser humano tem sua estrutura psíquica potencializada, pois para operar por meio de conceitos o sujeito necessita de mudanças substanciais nos seus processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, imaginação, pensamento, entre outros), o que demanda, por sua vez, mobilizar todo o sistema interfuncional de seu psiquismo (MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2017, p. 553).

Neste sentido, apresentamos alguns trechos indicativos das possibilidades do desenvolvimento cognitivo com a ludicidade, iniciaremos com Alagoas:

A associação da aprendizagem necessariamente com o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re)significar e mobilizar regras, lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado (ALAGOAS, 2014, p. 201).

Alguns trechos serão convergentes com mais de uma categoria, como no exemplo a seguir, que abarca o Desenvolvimento Cognitivo e Educação Física:

A Educação Física Escolar tem por objetivo formar o educando integralmente, oportunizando à todos o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos cognitivos, psicomotor, morais, afetivos e sociais, objetivando seu aprimoramento como seres humanos evitando a seletividade, a exclusão e hipercompetitividade, e requer a prática de atividades pertinentes a dimensão ética, estética e lúdica a mobilidade do corpo e a aquisição e a manutenção da saúde (AMAPÁ, 2009, p. 70).

O Distrito Federal traz uma defesa mais consistente sobre a *ludicidade*, conjugando seus objetivos aos *Eixos curriculares*. A ludicidade defendida para todo Ensino Fundamental de forma contextualizada e interdisciplinar:

Os estudantes do Ensino Fundamental assumem em seu percurso formativo a condição de sujeitos de direito e constroem, gradativamente, sua cidadania (DCN, 2013). Nessa etapa da vida, crianças de seis a dez anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de imaginação, movimento e desejo de aprender, sendo o lúdico bem peculiar dessa fase. Independentemente de sua condição de vida, buscam referências para formação de princípios a fim de enfrentar situações do cotidiano (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

Cabe ressaltar a importância dos eixos integradores uma vez que estes devem articular os conteúdos aos aspectos socioculturais, históricos, afetivos, lúdicos e motores em consonância com uma práxis direcionada para uma escola de qualidade social, que democratize saberes ao oportunizar que todos aprendam (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico no BIA e no 2º Bloco (4º e 5º anos) deve ser sustentada por uma didática que provoque pensamento, envolva por situações que favoreçam o aprender na interlocução com o outro, ressignificando a estética da aula e, conseqüentemente, o lugar do professor que articula ações para a emancipação dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10-11).

Ver a criança como construtora do conhecimento, compreendendo que a construção da lógica formal passa pela construção da lógica da criança que está se desenvolvendo e que esta construção, naturalmente, passa pela ludicidade, tendo em vista que a criança é um ser lúdico (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 67).

Percepção do ambiente e orientação espacial por meio dos órgãos sensoriais e da ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 120. Identificado como conteúdo 2 vezes).

Apropriação das funções dos órgãos sensoriais a partir da percepção do ambiente, da orientação espacial e da ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 120).

O Ensino Religioso requer a organização do trabalho pedagógico pautada na exploração de músicas, filmes, pinturas, lendas, parlendas, histórias e outros, enfatizando o caráter lúdico e o pensamento crítico e reflexivo, por meio de aulas dialogadas, que valorizem as experiências religiosas dos próprios estudantes e seus conhecimentos prévios em articulação com os conteúdos em uma abordagem interdisciplinar. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso favorece a convivência e a paz entre as pessoas que comungam ou não crenças diversas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 135).

O Estado do Piauí em 2013 traz a ludicidade para as crianças, unindo o trabalho corporal e os órgãos do sentido, proposta de atividade semelhante a do Currículo Distrital (2014, p. 120) para a primeira referência:

Compreende e identifique as partes do corpo humano e suas funções na realização de atividades lúdicas que eduquem os sentidos e suas funções (audição e ouvir, visão e o olhar, tato e o tocar, paladar e o sentir o gosto, olfato e o sentir o cheiro) (PIAUI, 2013, p. 59).

Respeita o ritmo de aprendizagem individual durante várias situações lúdicas (PIAUI, 2013, p. 68).

O Estado do Rio Grande do Sul em 2016 apresenta o termo LUDIC em dois momentos, o conceito de ludicidade não é atrelado a uma situação que restrinja sua prática e sim sugere a disponibilidade do educando como referência, assim podendo ter múltiplos usos pedagógicos:

A proposta de ensino deve considerar os conhecimentos prévios, possibilitando que esse educando descubra “os porquês” e os “para quês” presentes nessa etapa, por meio de situações que envolvam a ludicidade, respeitando as especificidades da faixa etária dos educandos, bem como os diferentes contextos (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 16).

O Estado de Rondônia em 2013 apresenta os aspectos do currículo sobre os pressupostos e fundamentos para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes:

Destaca-se a importância do caráter lúdico que contribui para o desenvolvimento cognitivo dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que devem ser trabalhados nessa faixa etária. A eleição de capacidades linguísticas e comunicativas tem como foco favorecer a escolarização inicial e ser base para o percurso do aluno na sua trajetória do Ensino Fundamental (RONDÔNIA, 2013 p.12-13).

Devem ser escolhidos aspectos culturais e lúdicos com maior incidência do que os econômicos e políticos. Portanto, a literatura infantil, as cantigas, visita a museus e locais que guardam resquícios do passado, por exemplo, são fundamentais. Deve-se estimular o aluno a recuperar o passado como uma das escolhas para o entendimento das diferenças e semelhanças entre o presente e o passado (RONDÔNIA, 2013, p. 220).

O desenvolvimento cognitivo com a ludicidade converge com os preceitos da *Teoria das Funções Psicológicas Superiores* de Vigotski e seus colaboradores. Vale

ressaltar que “associar a aprendizagem com necessariamente o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re)significar e mobilizar regras” (MEC, 2012, p.18), lembrando ainda que a interação com o outro é ponto central neste processo de aprendizagem.

#### 5.3.1.4 Autonomia e Ludicidade

“Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como se adapta a elas” (BROUGÈRE, 2015, p. 29).

O conceito de autonomia foi também muito recorrente nos Currículos Nacionais, desde os PCN (1997) já trazem a importância do estudante ter autonomia no seu processo de aprendizagem. Entretanto, o conceito de autonomia ligado à ludicidade foi reconhecido no currículo do Amapá em 2009 e no Currículo do Rio Grande do Sul em 2016, destinado aos alunos do Ensino Fundamental 4º e 5º anos respectivamente:

Os aspectos lúdicos representam então, uma ação espontânea, de fruição, que interfere sobre e na construção da autonomia, que é uma das finalidades da escolarização (AMAPÁ, 2009, p. 69).

É preciso, portanto, proporcionar atividades desafiadoras e lúdicas que possuam um grau crescente de complexidade para ajudar o educando a desenvolver autonomia, levantar hipóteses, fazer transferências, tomar decisões, avaliar os resultados e interagir com o outro, dentro do contexto real, evocando saberes e habilidades para o desenvolvimento de competências (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 30).

Para reforçar a posição da importância da autonomia “como protagonistas das ações de apreciação, execução, criação e reflexão [...] entende-se que o estímulo à sua autonomia de pensamento e ação seja fundamental” (MEC, 2012, p. 116). Neste sentido, concordamos com as indicações que favorecem também o desenvolvimento das questões ligadas à identidade e à alteridade.

### 5.3.1.5 Cultura e Memória Lúdica

“As crianças não chegam isentas na à escola. Elas trazem no pensamento, nas emoções ou na forma de brincar a maneira como foram olhadas e percebidas pelos outros” (MRECH, 2015, p. 162).

No documento do Estado de Pernambuco apresentam um capítulo sobre a importância dos Jogos e ainda contemplam uma relevante reflexão sobre a ludicidade: “Oferecem, tanto aos estudantes, quanto ao professor, a possibilidade de viver conflitos e de buscar solução para eles, assim como estimulam a negociação, a lealdade, a solidariedade e a cooperação de estratégias” (PERNAMBUCO, 2013). Ainda no campo dos jogos, destacamos seus laços de socialização:

É importante, no entanto, que o professor, nesse trabalho, procure contemplar a memória lúdica da comunidade em que os estudantes vivem, além de proporcionar-lhes, também, conhecimentos de jogos de outras regiões brasileiras e até mesmo de outros países. Podemos encontrar, dentre as manifestações de jogos a serem abordadas, durante o processo de escolarização, as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de um modo geral (PERNAMBUCO, 2013, p. 51).

Outro ponto relevante que este documento nos traz é o poder atemporal e cultural na vivência dos jogos. Unindo gerações, ao cruzar aspectos culturais e regionais nestas atividades lúdicas coletivas. Faremos um arremate final com a função de jogo na construção teórica de Huizinga (2000, p. 7): “o jogo como forma específica de atividade, como "forma significativa", como função social.

### 5.3.1.6 Prazer; Motivação e Ludicidade

“Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres (KISHIMOTO, 2015, p. 143).

Esta categoria, que uniu as prescrições sobre prazer, motivação e ludicidade apresentou poucas e breves citações. Segundo Siqueira e Wechsler (2009, p. 125) “parece haver um consenso sobre o entendimento da motivação como sendo uma energia interna, que inicia, dirige, integra e mantém as ações de um indivíduo (MURRAY, 1986; NETTO, 1987; GARRIDO, 1990)”:

[...] que no ensino de técnicas/gestos específicos devem estar presentes atividades prazerosas e lúdicas que deem satisfação e motivação ao estudante. (ALAGOAS, 2014, p. 201).

Jogar com as palavras de forma lúdica e prazerosa (BAHIA, 2013, p. 35).

Valorizar o caráter lúdico e prazeroso de diferentes jogos e esportes (BAHIA, 2013, p. 40).

Todas as citações trazem o prazer como mobilizador, inclusive para o ensino, como destacou o currículo de Alagoas (2014). Na sequência, apresentaremos a maior categoria da pesquisa, na qual os jogos foram predominantes.

### 5.3.1.7 Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade

“Em certo sentido, pode-se dizer que toda motricidade infantil é lúdica. Marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade” (DANTAS, 2015, p. 114).

Essa categoria representou a maior, quantitativamente, dos excertos encontrados. Oito Estados com seus documentos prescritivos contribuíram nesta categoria. Uma ressalva importante é que todos os trechos foram retirados do componente *Linguagem*, campo de conhecimento da Língua; Português; Artes e/ou Educação Física. Em sua maioria, as indicações são de objetivos e atividades práticas relacionadas às disciplinas Arte e Educação Física.

O currículo de Rondônia de 2013 destacou-se com dezesseis citações encontradas. Podemos destacar algumas confluências com outras categorias já apresentadas como *Jogo simbólico* e *Criatividade* além de estímulo aos esportes:

Vivenciar, de forma mais diversa e plural, as interfaces das atividades rítmico-expressivas integradas ao campo da cognição e da ludicidade (ALAGOAS, 2014, p.108, 110, 112, 114, repetição do mesmo trecho).

[...] que nos conteúdos, deve-se privilegiar a oferta de jogos – dramáticos, visuais, sonoros, corporais e/ou cooperativos – e as brincadeiras lúdicas enquanto espaços colhedores e impulsionadores da imaginação e do modo de experimentar e de experimentar-se, de apropriar-se e de produzir e criar novas linguagens (ALAGOAS, 2014, p. 201-202).

### 5.3.1.7 Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação I).

Desenvolver a compreensão do ensino de arte como meio que permite que o ser humano crie e desenvolva significados simbólicos particulares na relação direta com suas vivências, na dimensão das realidades concreta, virtual e lúdica (FUNDAMENTAL) (AMAPÁ, 2009, p. 9).

A literatura é um fenômeno artístico, vivo e dinâmico cuja ênfase recai nos textos literários, trazendo à tona a relação existente entre a sociedade e a arte, arte e sociedade, proporcionando os desenvolvimentos conscientes, crítico e estético da literatura de textos artísticos, e ainda incentivando a leitura lúdica e prazerosa que os clássicos de todos os tempos apresentam (AMAPÁ, 2009, p. 58).

[...] respeitada às peculiaridades da Escola e estabelece como ensino os temas da cultura corporal, que deverá ser incorporada pelos alunos, priorizando-a enquanto apropriação do conhecimento elaborado, e se entende que ela, junto com as demais disciplinas curriculares, deve oferecer atividades que permitam às novas gerações o desenvolvimento de práticas pertinentes à dimensão ética, estética,

[...] lúdica e política, de modo que possa praticá-las autonomamente e significativamente ao longo de sua vida (AMAPÁ, 2009, p. 69).

Jogos recreativos (lúdicos e moderados) (AMAPÁ, 2009, p. 71).

Jogos recreativos e cooperativos (lúdicos e moderados) (AMAPÁ, 2009, p. 71).

Entende-se como cultura corporal a representação simbólica lúdica da cultura humana como as brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças etc. (Soares, et al. 1992) (AMAPÁ, 2009, p. 86).

Dessa maneira, esperamos que os estudantes construíssem, também, já no 4º e no 5º anos do Ensino Fundamental, conhecimentos diversos acerca da linguagem artística, considerando-a nas suas múltiplas manifestações. Logo, o seu dinamismo, caro(a) educador(a), é imprescindível na tarefa de sensibilizar e possibilitar aos estudantes diferentes experiências artísticas, nas quais o lúdico é componente fundamental desse percurso (BAHIA, 2013, p. 32).

[...] são pertinentes os jogos de regras, lúdicos, recreativos, cooperativos, dramáticos, folclóricos, populares; como também criar novas modalidades esportivas, atividades estimulantes do raciocínio lógico flexibilizando regras tradicionais. Igualmente, as brincadeiras devem fazer parte dessa construção, interligadas a esses jogos, assim como a conhecimentos acerca do corpo e das atividades rítmicas e expressivas diversas (BAHIA, 2013, p. 41).

Lutas, danças, jogos, ginásticas e esportes fazem parte do imaginário de nossas crianças desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, devem ser introduzidos de forma essencialmente lúdica para que lhes sejam possível vivência em múltiplas expressões do movimento humano (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

### 5.3.1.7 Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação II).

Trabalhar a voz de forma lúdica visando à expressividade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47).

Investigar e elaborar trabalhos em arte sobre a diversidade cultural brasileira e folclore com atividades lúdicas e diferentes linguagens artísticas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 52).

Participar de atividades lúdicas que possibilitem ampliação do repertório motor, através da vivência de habilidades básicas e suas combinações (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 58).

Atividades lúdicas visando a introdução de práticas da ginástica artística (malabarismo, equilíbrio de objetos em diferentes partes do corpo, perna de pau, equilíbrio na corda bamba, etc.) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 62).

Utilizar os elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, escultura, colagem, etc. Apreciar obras de artes visuais; desenvolver a observação e a criatividade. Compartilhar experiências pessoais e coletivas de forma lúdica a partir dos elementos da linguagem visual, atribuindo relações significativas com o outro, consigo e com o objeto (MARANHÃO, 2014, p. 43).

Identificar os elementos da linguagem do teatro de forma contextualizada e prática; Compartilhar experiências pessoais e coletivas de forma lúdica a partir de jogos teatrais atribuindo relações significativas com o outro, consigo e com o espaço (MARANHÃO, 2014, p. 43).

Promova a análise das produções coreográficas construídas em processo de sala de aula; Desenvolva trabalhos corporais Estimule a criação de espetáculos de dança na escola; Desperte o interesse pela pesquisa em sites de dança (MARANHÃO, 2014, p. 43).

Promova a participação do aluno na resolução de situações-problema, em diferentes atividades que envolvam jogos, lutas e ginásticas, respeitando regras, organização e enfatizando o caráter lúdico e recreativo (MARANHÃO, 2014, p. 47).

O desenvolvimento das habilidades, capacidades e funções motoras através da participação e resolução de situações-problema, em diferentes atividades que envolvam jogos, lutas diferentes manifestações culturais corporais da sua e de outras sociedades. Valorizando a expressividade, o ritmo e a criatividade dos alunos e ginásticas, respeitando regras, organização e enfatizando o caráter lúdico e recreativo (MARANHÃO, 2014, p. 47).

### 5.3.1.7. Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação III).

Adotar atitudes de respeito e solidariedade em situações lúdicas e competitivas; Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo (MARANHÃO, 2014, p. 47).

Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (VAGO, 2009) (PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Identificar as diferentes possibilidades de ação gímnica no andar, correr, saltar, girar/rolar, equilibrar, balancear, trepar, desafiando ações lúdicas (PERNAMBUCO, 2013, p. 38).

Sistematizar as diferentes possibilidades de ação gímnica no andar, correr, saltar, girar/rolar, equilibrar, balancear, trepar, desafiando ações lúdicas (PERNAMBUCO, 2013, p. 38).

Identificar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras) (PERNAMBUCO, 2013, p. 48).

Identificar práticas de lutas, reconhecendo, em contextos lúdicos, ações corporais básicas: andar, correr, saltar, trepar, rolar, quadrupedar, girar, rastejar, escorregar, empurrar, puxar e chutar (PERNAMBUCO, 2013, p. 48).

Conhecer limites e possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro, a partir de contextos lúdicos nas modalidades de lutas (PERNAMBUCO, 2013, p. 48).

As crianças, ao brincarem, não se preocupam com os resultados, pois o prazer em jogo possibilita-lhes agir livremente diante das atividades exploradas. Essa cultura lúdica deve ser cultivada, durante as aulas, para que possamos oportunizar uma flexibilidade do brincar, que muitos autores denominam de momentos de futilidade ou atos sem consequência. As crianças, ao brincarem, têm a possibilidade de ludicamente solucionar os problemas que lhes são apresentados (BRUNER, 1978) (PERNAMBUCO, 2013, p. 50).

Jogos que, ao estarem presentes nas aulas, contribuem para enriquecer a ludicidade, durante as experiências vividas que, em muitos casos, são semelhantes ou iguais àquelas praticadas fora da escola (PERNAMBUCO, 2013, p. 51).

### 5.3.1.7. Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação IV).

Utiliza as atividades lúdicas e desenvolve as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora geral, coordenação motora fina, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio (PERNAMBUCO, 2013, p. 51).

Os autores propõem que o tratamento desse conhecimento leve em conta a sua classificação em três categorias que são interligadas histórica e teoricamente: o jogo de salão, como aquele que usa tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores e que tem regras pré-determinadas; o jogo popular, como aquele em que seus elementos podem ser alterados/ decididos pelos próprios jogadores e que possuem regras flexíveis e o jogo esportivo, como aqueles que se aproximam dos esportes de quadra, tendo como essência da sua prática a ludicidade (PERNAMBUCO, 2013, p. 52).

O esporte é ainda entendido como uma prática social que institucionaliza os aspectos lúdicos da cultura corporal, traduzindo-se em uma dimensão complexa de fenômenos que envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade, de uma forma geral (PERNAMBUCO, 2013, p. 56).

Contribuir na organização e/ou participar (de forma prática, escrita e/ou verbalizada) de festivais de cultura corporal, enfatizando a comparação entre os aspectos competitivos e lúdicos, compreendendo tanto os elementos externos, visíveis das representações com os internos, formando conceitos referentes ao esporte (PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

Identifica as atividades lúdicas que desenvolvem as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora geral, coordenação motora fina, orientação espacial, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio (PIUAÍ, 2013, p. 59).

Participa de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação (PIUAÍ, 2013, p. 60).

Identifica os movimentos naturais (andar, saltar, escalar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas (PIUAÍ, 2013, p. 61).

Reconhece o ritmo de aprendizagem individual durante várias situações lúdicas (PIUAÍ, 2013, p. 63).

Utiliza as atividades lúdicas e desenvolve as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora geral, coordenação motora fina, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio (PIUAÍ, 2013, p. 69).

### 5.3.1.7. Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação V).

Relaciona teoria e prática nas diferentes modalidades esportivas, tendo como princípios o lúdico, a participação e a inclusão de todos os educandos (PIAUÍ, 2013, p. 74).

A arte promove, portanto, seres racionais e sensíveis, nem frios nem apenas instintivos. Configura seres que, com sensibilidade, percebem a si mesmos nos outros e vice-versa, e que podem exercer a cidadania e a ética, porque já sabem viver artisticamente. São criadores de valores, os seus atos são harmoniosos ou desequilibradores, lúdicos, alegres, transformadores, sérios ou tristes. Suas ações passeiam desde a arte clássica até a arte social, “popular” (RONDÔNIA, 2013, p. 91).

Experimentação lúdica de diferentes possibilidades de produzir sons com e no corpo, mantendo ritmo e compasso, e o ato de silêncio (RONDÔNIA, 2013, p. 92).

Experimentação lúdica de diferentes gêneros teatrais: comédia, tragédia, sátira (RONDÔNIA, 2013, p. 93).

Experimentação lúdica de diferentes danças reconhecendo corpo, movimento e expressão; (RONDÔNIA, 2013, p. 93).

Experimentação lúdica de diferentes formas de expressão: desenho, pintura, fotografia, colagem, dobradura e atividades de sucata. (RONDÔNIA, 2013, p. 94).

Experimentação lúdica de diferentes possibilidades de produzir sons com e no corpo, mantendo ritmo e compasso, e o ato de silêncio (RONDÔNIA, 2013, p. 94).

Vivência e experiência lúdica e registro no corpo, a partir da prática das pesquisas realizadas (RONDÔNIA, 2013, p. 95).

Adaptação e criação de cenas dramáticas e de brincadeira/lúdicas com a utilização de objetos para enriquecimento de cenários, e utilizando-se de cores, formas, números, letras, desenhos, vestimentas, adornos, texturas diferentes no ato cênico (RONDÔNIA, 2013, p. 97).

Vivência de jogos, brincadeiras, danças, movimentos corporais que possibilitem ampla experimentação corporal, lúdica e social (RONDÔNIA, 2013, p. 97).

Experiências lúdicas e registro (expressão) no corpo das pesquisas realizadas (RONDÔNIA, 2013, p. 99).

Diversificar o repertório de possibilidades lúdicas e incorporá-lo (RONDÔNIA, 2013, p. 101).

Experiências lúdicas e registro no corpo, a partir da prática, das pesquisas realizadas (RONDÔNIA, 2013, p. 102).

Conhecer a dramatização por meio de peças teatrais, possibilitando conhecimento lúdico de temas sociais (RONDÔNIA, 2013, p. 136).

### 5.3.1.7. Ritmo – Expressiva; Práticas Corporais e Ludicidade (continuação VI).

Vivenciar de forma lúdica, diferentes trajetos explorando as noções de altura, distância e tempo de percurso (RONDÔNIA, 2013, p. 136).

O corpo como elemento rítmico em atividades lúdicas individuais, em duplas, e jogos coletivos com destaque a produção de sons e ritmos através da imitação de sons (animais e personalidades) e criação de sons com a boca (RONDÔNIA, 2013, p. 138).

Manifestar atitudes positivas nas vivências de atividades lúdicas, esportivas e expressivas que viabilizem o desenvolvimento de valores humanos no cotidiano escolar e social (RONDÔNIA, 2013, p. 143).

Reconhecimento através de atividades lúdicas da corrida com obstáculos, saltos e provas de pista (RONDÔNIA, 2013, p. 144).

Praticar esportes, jogos, atividades lúdicas e outras atividades corporais no sentido de afastar os educandos do ócio negativo e da vulnerabilidade (RONDÔNIA, 2013, p. 144).

As diversas linguagens das lutas e artes marciais dentro de uma abordagem lúdica e crítica levando em consideração a realidade local (RONDÔNIA, 2013, p. 145).

Com 60 citações, essa categoria englobou os aspectos de Artes e Educação Física em sua maioria. Porém, é importante desconstruir a impressão que jogos são apenas para atividades corporais e não promovem um desenvolvimento cognitivo mobilizador de outras habilidades.

Para fortalecer este debate sobre as possibilidades destes conteúdos escolares recorre ao texto *A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas* (LIBÂNEO, 2002b, p. 124):

A busca da dimensão pedagógica da educação física não é uma mera questão de métodos e procedimentos para se ensinar educação física. Se pensarmos a educação física como atividade curricular com forte influência no conjunto das outras disciplinas e atividades e com potencial inestimável de fortalecer a educação da personalidade dos alunos, é preciso que se continue investigando os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pedagogia da educação física.

Pelo apanhado recolhido nos excertos dos Currículos encontramos várias orientações para desenvolver a: *autonomia, brincadeiras, desenvolvimento cognitivo, experiências e vivências culturais e sociais, expressões artísticas, motoras e rítmicas, esportes, jogos colaborativos, competitivos e recreativos* entre outros. Essas habilidades e competências são úteis para o desenvolvimento integral do sujeito.

Por fim, destacaremos um novo paradigma para os currículos: “a escola, em particular nos anos do Ciclo da Alfabetização, pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados” (MEC, 2012, p. 20).

### 5.3.1.8 Matemática e Ludicidade

“A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também as estruturas matemáticas presentes” (MOURA, 2011, p. 89).

Para essa categoria, três estados unem a matemática à ludicidade em seus currículos. Destacamos a atuação da criança em relação a sua aprendizagem: “o importante é que, em vários e diferentes momentos, a criança se sinta parte dessa história, ao experimentar situações em que é solicitada” (MEC, 2012, p. 66).

As propostas do currículo do Distrito Federal (2014) se sobressaltaram em frequência:

Este currículo apresenta três eixos integradores, com vistas ao processo de aprendizagem e ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Distrito Federal, quais sejam: alfabetização, letramentos e ludicidade. Como estabelecer um diálogo entre esses eixos e o ensino da Matemática? (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 67).

Contudo, continuando com as palavras do Professor Muniz, recolhidas do currículo Distrital, que construiu uma afinidade do aprender e brincar:

Nas palavras de Muniz (2008), só aprende quem brinca, só brinca quem não tem medo de errar. Quem não tem medo de errar, faz matemática, quem faz matemática, constitui-se em sujeito integral e lúdico, amando a vida, e busca viver e projetar um mundo melhor para si e para os outros (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68).

Entretanto, toda a construção da estrutura numérica e a aprendizagem significativa de nomenclaturas (unidade, dezena, centena...) são realizadas pela criança se ela estiver em ação, em atividade de contagem de objetos, de recitação, relacionando quantidades e símbolos, formando grupos e agrupamentos, etc. Nessa perspectiva, a ludicidade é fundamental. Há uma série de atividades lúdicas que podem ser realizadas com as crianças para que elas construam a idéia de número. O trabalho com o corpo e a manipulação de materiais é imprescindível para a aprendizagem do que é número. Sem quantificar

e associar símbolos a quantidades, não é possível compreender o que é número (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 73).

Realizar contagens considerando o valor de cédulas e moedas de nosso SMB, através de atividades lúdicas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 81).

Reconhecer cédulas e moedas de nosso SMB através de atividades lúdicas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 84).

Atividades lúdicas envolvendo os conceitos e operações matemáticas estudadas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 96).

Os currículos do Distrito Federal (2014, p. 96) e do Piauí (2013, p. 101) apresentaram uma recomendação semelhante nesta categoria, propondo as atividades como reforço das aprendizagens já ocorridas:

Situações-problemas, envolvendo adição e subtração (através de vivências de forma lúdica e com registro através de desenho) (PIAUI, 2013, p. 92).

Formas de registros de dados quantitativos em situações de atividades lúdicas ou sociais (como de comércio) tendo a linguagem matemática como forma de controle e registro dessas atividades (PIAUI, 2013, p. 95).

Atividades lúdicas, envolvendo os conceitos e operações matemáticas estudados (PIAUI, 2013, p. 101).

O Estado de Rondônia faz suas recomendações curriculares, incluindo uma proposta de registro pictográfico para os estudantes:

Esse componente curricular é importante no contexto escolar, pela necessidade humana de compreender, sistematizar e desmistificar os mais diversos fenômenos na natureza, nos seres vivos e no universo. Portanto, a disciplina oportuniza a compreensão de fenômenos que envolvem pesquisas lúdicas, resolução de problemas, jogos e experimentos. Propicia a compreensão das inter-relações entre os homens nas expectativas de aprendizagem de conceitos, que funcionam como instrumento para ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e, portanto, de participação mais ampla do cidadão no meio ambiente (RONDÔNIA, 2013, p. 166).

Situações matemáticas envolvendo adição e subtração (através e vivências de forma lúdica e com registro através de desenho) (RONDÔNIA, 2013, p. 167).

Foi possível observar que o conceito *Construção do Número* está associado ao protagonismo do estudante, bem como a sua ação sobre o objeto. Por último,

destacaremos que os Currículos se aproximaram muito em suas indicações pedagógicas, propondo atividades lúdicas como reforço dos conteúdos já aprendidos e nas propostas do desenho infantil.

### 5.3.1.9 Avaliação e Ludicidade

“Estamos habituados a considerar o jogo e a seriedade como constituindo uma antítese absoluta” (HUIZINGA, 2000, p. 17).

A avaliação também foi reunida com aspectos da *ludicidade* na maioria dos currículos, a recomendação metodológica é pela proposta da avaliação formativa e não uma avaliação apenas classificatória. Um exemplo disso ficou contemplado no trecho do Distrito Federal (2014):

Nesse mesmo objetivo, a avaliação formativa é imprescindível para o redirecionamento da ação didática do professor, tornando-a reflexiva e sustentada em situações contextualizadas, lúdicas, num diálogo multidirecional, que contemple a lógica do processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15).

O currículo do Estado do Piauí (2013) tem uma organização curricular que já inclui os aspectos da avaliação correspondentes aos objetivos propostos. Conforme citado no item 5.1.7, a ênfase fica para as indicações curriculares encontrarem-se em grande número no quadro relacionado às avaliações, *O que deverá ser avaliado*:

Identifica e vivencia as diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico, a participação e a inclusão de todos os educandos (PIAUI, 2013, p. 58).

Participa de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação (PIAUI, 2013, p. 60).

Identifica os movimentos naturais (andar, saltar, escalar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas (PIAUI, 2013, p. 61).

Valoriza princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros na vivência das atividades lúdicas (PIAUI, 2013, p. 62).

O currículo de Rondônia (2013) traz dois diferenciais, o primeiro é para as Salas de Recursos Multifuncionais, o segundo apresenta orientação para a avaliação

direcionada pelo potencial do estudante e sua livre expressão. Convergindo também com os aspectos da avaliação formativa:

Na sala de recursos multifuncionais, o aluno com deficiência intelectual poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber. Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno (RONDÔNIA, 2013, p. 264).

Como *ensaio piloto* da união desses dois temas, a pesquisa implementou uma investigação nos Registros Descritivos, ou seja, nos documentos de acompanhamento e avaliação dos estudantes da Rede de Ensino do Distrito Federal.

A amostra foi pequena e restrita às informações de dois estudantes, totalizando oito documentos. O *achado* foi de apenas uma linha: “Nos jogos na sala de aula apresenta independência na hora de jogar”:

Como única ocorrência, apresenta-se uma impossibilidade de análise da influência da ludicidade no acompanhamento sistemático como eixo integrador do currículo e, também, na vida escolar dos estudantes. Logo, outras questões devem ser investigadas, assim como neste estudo, no qual foi localizada uma lacuna referente ao registro formal da ludicidade no processo de avaliação formativa dos estudantes (MÔNICA SANTOS, 2017, p. 128).

Esse fato indica que o campo ainda é muito vasto para pesquisas e estudos.

### 5.3.2 Categorias Intermediárias

“Primeiramente brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial”  
(MRECH, 2011, p. 142).

As categorias intermediárias configuram-se na união das 9 categorias iniciais. As convergências dos trechos selecionados na pesquisa formaram 3 categorias intermediárias: *Aprendizagem Lúdica*; *Lúdico como ato de expressão*, por último, *Lúdico como didática de ensino ou estratégias*. Esclarecendo que o “jogo não dá uma importância excessiva aos resultados” (BROUGÈRE, 1998, p. 193), e sim aos processos que ocorrem no momento da ação e da interação.

### 5.3.2.1 Aprendizagem Lúdica

“Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2015, p. 20).

O primeiro conjunto de categorias, *Aprendizagem Lúdica*, é composto pelas categorias iniciais: *Jogos simbólicos*; *Criatividade*; *Desenvolvimento cognitivo e Autonomia*.

Quadro 19: Categoria Intermediária I.

<b>Categoria Inicial</b>	<b>Convergência de conceitos</b>	<b>Categoria Intermediária</b>
1.Jogo simbólico e Ludicidade	Faz menção ao jogo simbólico, imaginação e brincadeira de faz-de-conta.	I Aprendizagem Lúdica
2.Criatividade e Ludicidade	Traz conceitos como liberdade, valores éticos e morais, aspectos socioculturais.	
3.Desenvolvimento Cognitivo e Ludicidade	Preza pelo desenvolvimento integral do educando, valorizando o sujeito ativo e construtor dos seus conhecimentos.	
4.Autonomia e Ludicidade	Proporcionar atividades onde o estudante possa tomar decisões.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

### 5.3.2.2 Lúdico como ato de expressão: artísticas e práticas corporais

“A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições matérias”  
(BROUGÈRE, 2015, p. 27).

O segundo conjunto de categorias, *Lúdico como Ato de Expressão: artísticas e práticas corporais*, é composto pelas categorias iniciais: *Memória Lúdica, Prazer, Motivação e Ritmo–Expressivo; Práticas Corporais e Ludicidade*. Essa categoria é composta pelo campo disciplinar *Linguagem*.

Quadro 20: Categoria Intermediária II.

<b>Categoria Inicial</b>	<b>Convergência de conceitos</b>	<b>Categoria Intermediária</b>
5.Memória Lúdica	Valoriza a troca de experiência entre as gerações.	II. Lúdico como ato de expressão: artísticas e práticas corporais Habilidade
6.Prazer; Motivação e Ludicidade	Designa as experiência prática e vivência do sujeito, motivação.	
7.Ritmo – Expressiva; Práticas corporais e Ludicidade	Expressão individual do sujeito. Modo particular de expressar os objetivos da escola.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

### 5.3.2.3 Lúdico como didática de ensino ou estratégias. Habilidade

“A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos poderia ser solucionada, se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino” (MOURA, 2011, p. 93).

O terceiro conjunto de categorias abordou a disciplina curricular *matemática* e da atividade pedagógica *avaliação*. Apresentam uma convergência do ponto em que

se trata de uma tarefa essencial do professor, ou seja, o docente permite ou oportuniza as referidas atividades aos estudantes. Segue o Quadro 22:

Quadro 21: Categoria Intermediária III.

<b>Categoria Inicial</b>	<b>Convergência de conceitos</b>	<b>Categoria Intermediária</b>
8. Matemática e ludicidade	Proporcionar atividades lúdicas e concretas para os estudantes.	III. Lúdico como didática de ensino ou estratégias Habilidade
9. Avaliação e Ludicidade	Propõe possibilidades dentro da avaliação formativa.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Os *excertos* que constam nas categorias iniciais indicam que deverá existir uma intenção didática para as práticas voltadas à *ludicidade*. Podemos apontar frases como: “[...] através das atividades lúdicas...” ou ainda “[...] atividades lúdicas envolvendo”.

### 5.3.3 Categorias finais

“Apreende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida”  
(BROUGÈRE, 2015, p. 23).

As categorias finais resultaram das duas, *Aprendizagem Lúdica* e *Didática Lúdica*, que revelam um par já bem conhecido na escola, composto pelo aluno e o professor em mútua influência. Neste estudo tratamos de prescrições oficiais presentes nos currículos. Logo, não pode haver aprendizagem lúdica sem a didática lúdica; a intenção; o planejamento e a avaliação formativa por parte do professor.

Quadro 22: Categorias Finais.

<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Convergência de conceitos</b>	<b>Categorias finais</b>
I. Lúdico como desenvolvimento cognitivo e das Aprendizagens. Competência	Conhecimentos individuais mobilizados pelo estudante.	Aprendizagem Lúdica
II. Lúdico como ato de expressão: artísticas e práticas corporais. Habilidade	Experiência prática e vivenciada pelo sujeito. Valorização da cultura da comunidade escolar. Fortemente ligada à intenção do docente, em que ele permite ou oportuniza as referidas atividades para os estudantes.	Didática Lúdica
III. Lúdico como didática de ensino ou estratégias. Habilidade		

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Em vias de finalização desta etapa das análises de conteúdo dos Currículos Nacionais reafirmando assim as potencialidades lúdicas para as aprendizagens apresentadas até aqui e vistas por Huizinga (2000, p. 16): “as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”.

Nosso intento foi identificar as situações que representaram a união de todos os elementos, isso incluindo a *ludicidade* prescrita como elemento promotor das aprendizagens simbólicas; criativas; afetivas; prazerosas; motivantes; artísticas; corporais e matemáticas, entre outras partilhadas entre professor e alunos na escolar.

Ressaltamos a importância das experiências serem partilhadas, a dimensão lúdica é subjetiva do sujeito, como bem exemplifica Moura (1994, p. 49):

Ao tomarmos o jogo como ferramenta do ensino, ele passa a ter novas dimensões, e é isto que nos obriga a classificá-lo considerando o papel que pode desempenhar no processo de aprendizagem. O jogo pode, ou não, ser jogo no ensino. Ele pode ser tão maçante quanto a resolução de uma lista de expressões numéricas; perde a ludicidade. No entanto, resolver uma expressão numérica também pode ser lúdico, dependendo da forma como é conduzido o trabalho. O jogo deve ser jogo do conhecimento, e isto é sinônimo de movimento do conceito e de desenvolvimento.

Muniz (2018), em exposição oral, enquanto membro da Banca Examinadora desta dissertação, fez um desafio, aprimorar a ideia do Triângulo Didático (Aluno, Professor e Conhecimento), Figura 11, descartando as relações planas e construindo uma figura prismática, “não existe um professor, existem professores, não existe um aluno existem crianças, elas trocam entre elas, Bakhitim [...] na experiência lúdica elas estão trocando entre elas”.

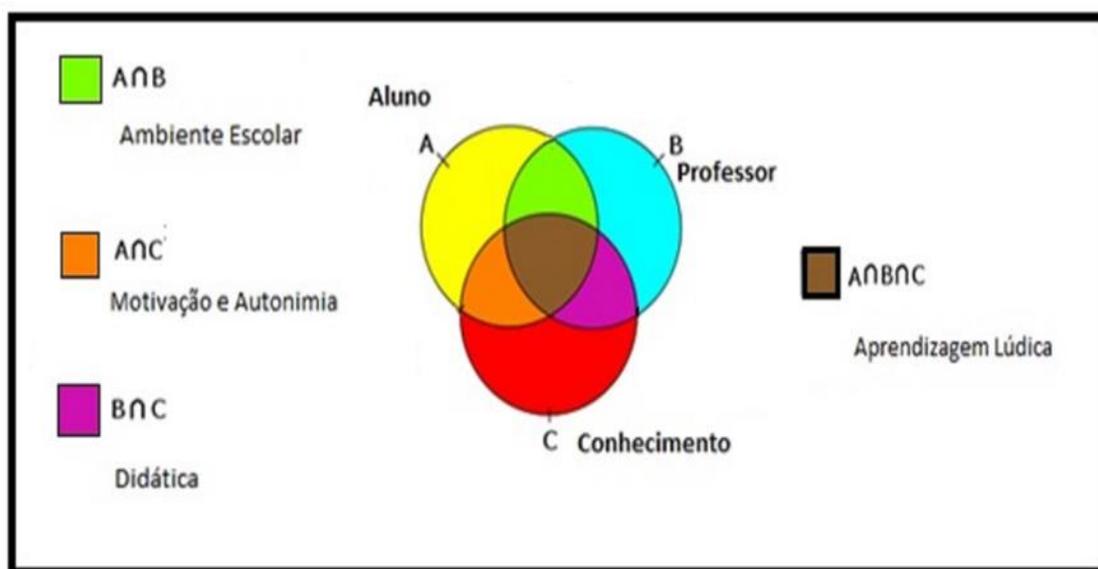


Figura 11: Conjunto da Aprendizagem Lúdica.

Fonte: Google: Teoria de conjuntos.

Disponível em: [www.matematiques.com.br](http://www.matematiques.com.br). Acesso: 2 fev. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O desafio está lançado....

Como alternativa de resposta a ele, sugerimos a Figura 12: Ensino das Cervianas, a proposta apoia-se na ação de um cata-vento, assim indicando um movimento de maior interação entre os elementos, já que, convergimos com a concepção que estas relações não são lineares, são dinâmicas e se influenciam mutuamente. Promover uma

aprendizagem lúdica, na qual todos os atores devem ser ativos e participativos nas trocas e apropriações de conhecimentos.

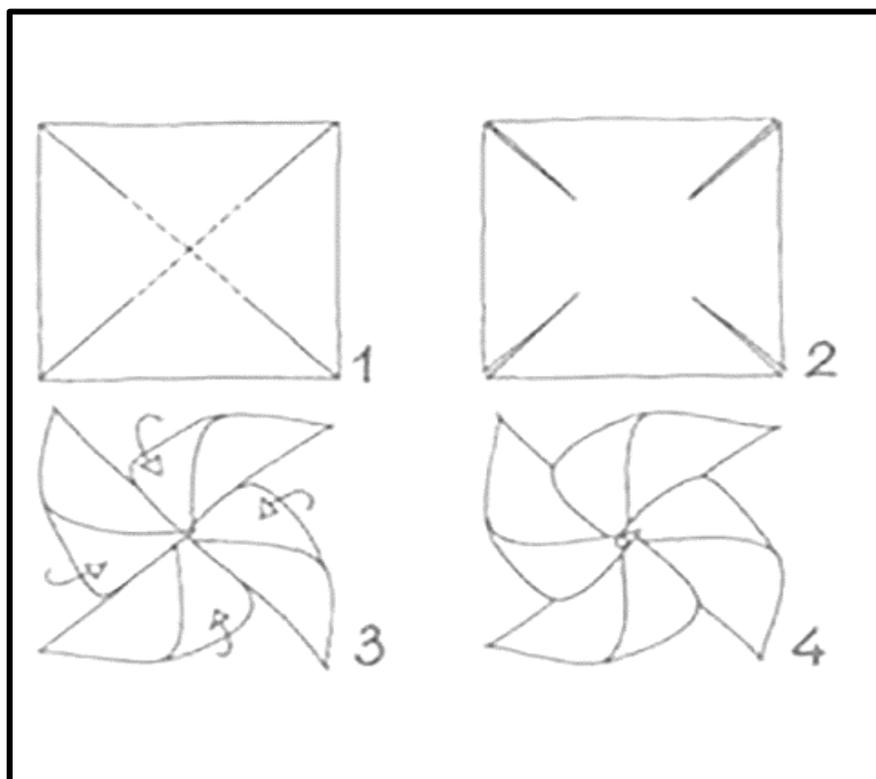


Figura 12: Ensino das Cervianas

Disponível em: <<http://www.festivaldamatematica.org.br>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Encontramos argumentos nas palavras de Fortuna (2003, p. 15) que se unem aos elementos da aprendizagem apresentados até aqui, e que fortalecem as relações para as aprendizagens lúdicas, especificando o momento relacionado ao jogo:

Jogando, alunos e professor são instigados a saber mais, em diferentes áreas e níveis de complexidade, devido às exigências do próprio jogo, em um clima de animação que sugere, freqüentemente, aos observadores externos, bagunça, mas que na verdade traduz a alegria de saber e de conviver.

Por fim, como defensores das atividades lúdicas na escola nos apoiaremos nas possibilidades do uso dos jogos e brincadeiras para as aprendizagens: “jogar é agir, e a ação é a expressão primitiva por excelência” (BROUGÈRE, 1998, p. 95).

## 6 ANÁLISE DE DADOS - LUDICIDADE

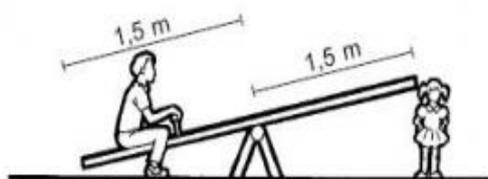
Qual das situações abaixo melhor representa a relação Eixo Integrador e aprendizagem do estudante, quando o objetivo é o equilíbrio dos lados?

O equilíbrio da gangorra significa o *trabalho escolar* realizado de um lado e o *aproveitamento do estudante* do outro.

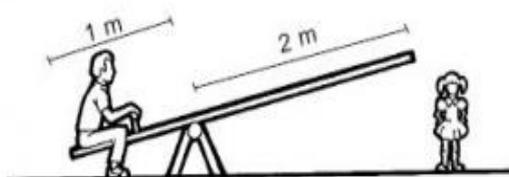
A prancha significa *Eixo Integrador* e o apoio da gangorra significa o *Currículo* (PESQUISADORA, 2018).

Procure prever, em cada caso, se a extremidade da gangorra em que está o adulto será ou não levantada quando uma criança se sentar na extremidade oposta.

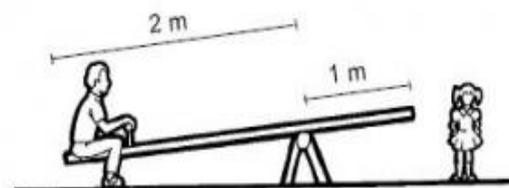
Em todas as situações, vamos supor que o adulto tem 50kg e a criança, 25kg.



Situação 1 - O apoio da gangorra fica exatamente na metade da prancha de madeira.



Situação 2 - O apoio está mais próximo da extremidade em que o adulto está sentado.



Situação 3 - O apoio está mais próximo da extremidade em que a criança irá sentar.

Figura 13: Gangorra: eixo integrador como força do Currículo.

Disponível em: <<http://www.cienciamao.usp>>. Acesso em: 21 set. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

A resposta matemática correta é a segunda situação, como o próprio caderno explica na figura a seguir.

Voltando ao nosso debate pedagógico, para nós também é a melhor situação, já que o eixo integrado da *ludicidade* está a favor do estudante.

A ludicidade apresenta-se como uma forma mais prática e direta de acolher as crianças, visto que é profícua em outras etapas também. Aproveitar melhor a bagagem do estudante em seu próprio benefício é alavancar sua aprendizagem, principalmente agora no Ensino Fundamental.

As outras situações coexistem também no ambiente escolar.

No campo da matemática, poderíamos explicar pelas diversas forças que provocam influências. Ainda assim, não podemos afirmar que estão erradas pedagogicamente, a questão está na condição de existência de cada caso.

Porém, refletir sobre as prescrições como aliadas do professor é buscar unir a teoria e a prática. Ressignificando o currículo como amplificador das práticas e não o contrário, quando consideramos esse aspecto um entrave.

#### Quadro 23: Gangorra: Solução do Problema.

Se você fez as contas corretamente, dever ter notado que somente na situação 2, isto é, naquela em que a criança consegue levantar o adulto, os resultados das duas multiplicações são iguais.

Nas outras situações (1 e 3), os resultados das multiplicações são diferentes: o produto da distância apoio-criança pela massa da criança é sempre menor que o produto da distância apoio-adulto pela massa do adulto.

A multiplicação que fizemos é uma maneira de saber se uma força menor poderá ou não ser ampliada por uma alavanca de modo a vencer ou mesmo equilibrar uma força maior. Vamos ver como isso acontece.

Quando esses produtos forem iguais, certamente o peso da criança estará sendo ampliado pela alavanca de modo a equilibrar o peso do adulto.

Se o produto da distância apoio-criança pela sua massa resultasse maior que o produto da distância apoio-adulto pela massa do adulto, o peso da criança estaria sendo ampliado ainda mais. Nesse caso, o adulto não só seria levantado, mas a gangorra se desequilibraria para o lado da criança.

Mas, quando o produto da distância apoio-criança pela sua massa for menor que o produto da distância apoio-adulto pela massa do adulto, o peso da criança não é ampliado e o adulto não poderá ser levantado.

## 6.1 Currículo em Movimento - Ensino Fundamental anos iniciais (2014)

“Desenho da ludicidade no Currículo Distrital”  
(PESQUISADORA, 2018).

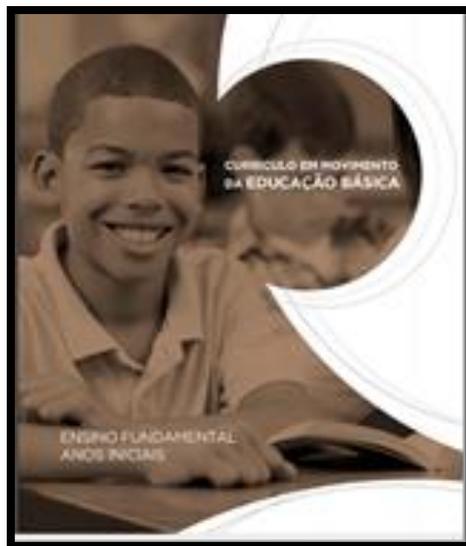


Figura 14 - Capa do documento.  
Fonte: Currículo em Movimento – (idem, 2014a, capa).

O principal conceito norteador do lúdico no documento faz-se pertinente aqui para articular o estudo da ludicidade com seus afins, presentes no documento Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20):

O brincar e o jogar assumem outras significações no contexto educativo, possibilitando aquisições necessárias a saberes lógico-matemáticos, de oralidade, de escrita, e outras atividades de cognição referente à memória e à atenção. Sendo assim, auxilia na aquisição de conhecimentos que são permeados por letramento linguístico, mas que englobam também letramento simbólico, geográfico, científico e corporal.

Outro ponto importante na categorização realizada nesta análise de conteúdo significa não excluir ou negar outras formas de desenvolvimento das aprendizagens e expressão do estudante presentes no Currículo. Mas sim, destacarmos os objetivos propostos no documento, exemplificando assim a diversidade ali presente, ou seja, “jogos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão e a diversidade étnico racial existente no país” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 60).

O conjunto de procedimentos realizados neste estudo pretende contribuir para a construção teórica do objeto de pesquisa sobre o lúdico na primeira etapa do Ensino

Fundamental - anos iniciais. Vale ressaltar que a ludicidade está presente como eixo integrador: Letramento/Ludicidade no Currículo Distrital para todo o Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

O Currículo Distrital propõe que o diagnóstico inicial ampare-se também na ludicidade: “a avaliação formativa é imprescindível para o redirecionamento da ação didática do professor, tornando-a reflexiva e sustentada em situações contextualizadas, lúdicas, num diálogo multidirecional, que contemple a lógica do processo de aprendizagem” (idem, 15).

A Figura 14, subsequente, representa a forma como o currículo é organizado: os Objetivos e Conteúdos para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA ficam unidos; os do 4º e 5º anos na sequência, compondo dessa forma o 2º bloco para o Ensino Fundamental - anos iniciais. A figura também tem a intenção de demonstrar como os eixos transversais e os eixos integradores figuram no título. Esta referência será abordada mais adiante.

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS - LINGUA PORTUGUESA BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO - BIA					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO

Figura 15 - Recorte do documento

Fonte: Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 22).

O trabalho de análise de conteúdo dos documentos oficiais teve o uso do computador, sendo um facilitador no processo de rastreamento eletrônico dos termos categorizados. Entretanto, o alcance do computador é limitado, fez-se necessário uma atuação extra na pesquisa para as interpretações dos dados, no caso, advertido pelas palavras da autora Bardin (2011, p. 47): “a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira”.

Visando compreender a ludicidade como estratégia pedagógica dentro do espaço escolar, esta pesquisa se apresenta com o desejo arqueológico ao querer recolher as origens e argumentos de uma vivência lúdica no espaço escolar.

O documento normativo Currículo em Movimento (2014a) do Distrito Federal foi submetido às categorias pré-estabelecidas neste estudo, conforme foi dito anteriormente, envolvendo o radical BRINC (brincadeira e brincar); o radical BRINQ (brinquedo); o radical JOG (jogar, jogo e jogos) e o radical LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico).

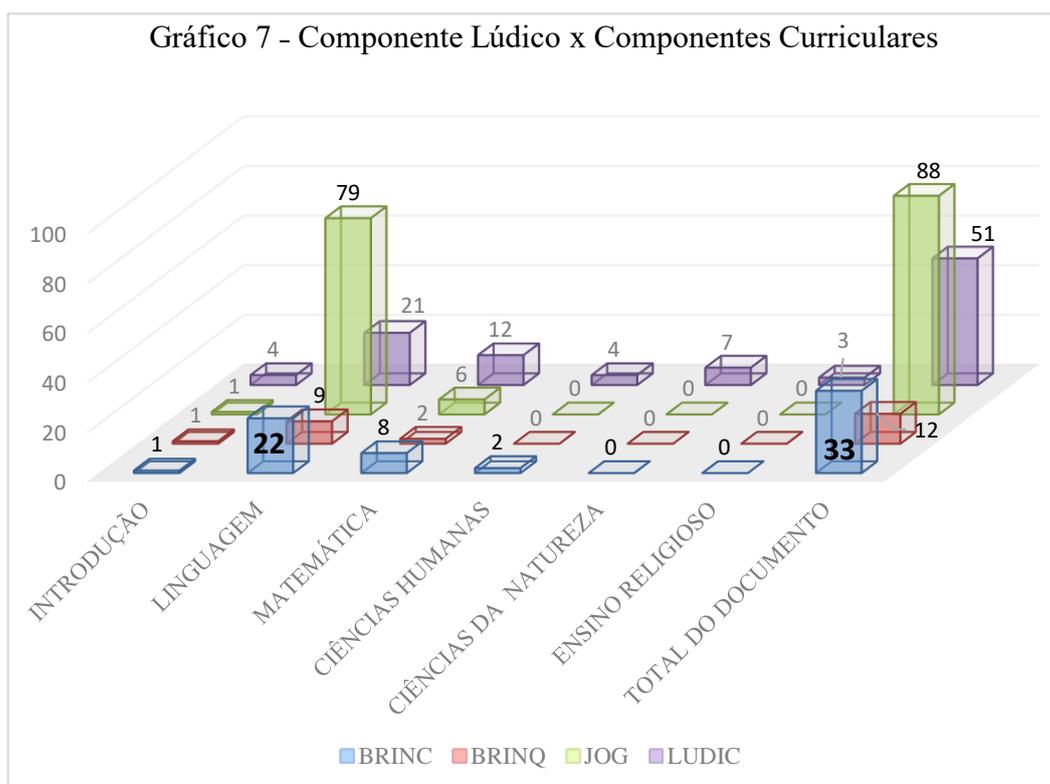
Todas as disciplinas do Currículo passaram pelo mesmo processo de análise de conteúdo. O resultado deste detalhamento já foi debatido juntamente com a análise nacional dos currículos, na seção cinco do termo LUDIC. Apresentaremos de forma geral os outros radicais que compõem a referência da pesquisa.

O Gráfico 7 apresentará numericamente os termos pesquisados, baseado na metodologia de análise de conteúdo, divididos aqui pelos componentes curriculares que compõem o Ensino Fundamental para os anos iniciais, estudantes com idades entre seis a dez anos em média.

As frequências encontradas foram: radical BRINC com um total de 33 ocorrências, sendo em *Linguagem* sua maior presença com 22 vezes, *escores* nulos para Ciências Naturais e Ensino Religioso. O radical BRINQ com um total de 12 indicações com sua majoritária no componente de Matemática.

Obtendo o maior *escore* o radical JOG, com 88 citações recolhidas no documento inteiro e 79 vezes no componente de Linguagem. O efeito observado nos currículos nacionais sobre o componente de educação física manteve-se também no currículo Distrital, no qual se destacou no radical JOG.

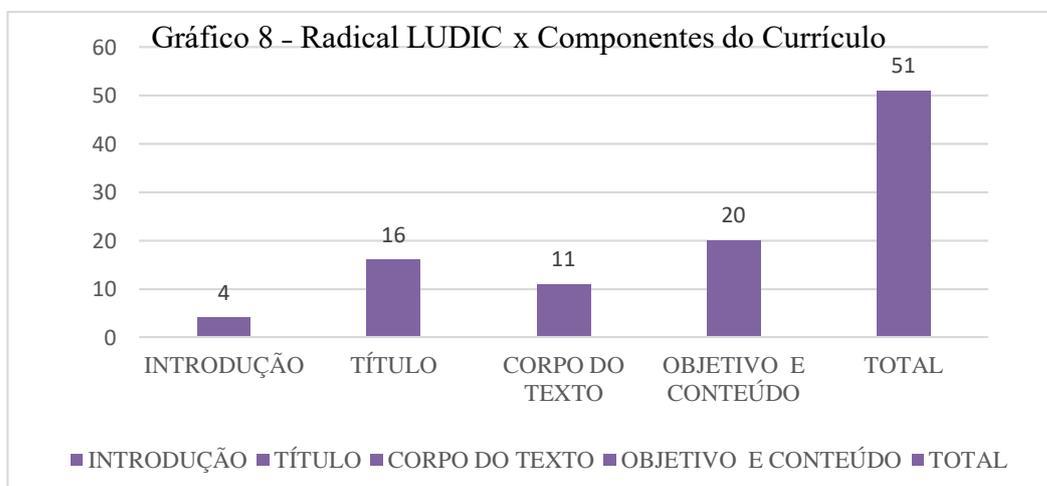
Por fim, o radical LUDIC no Currículo Distrital com 51 referências e sua maior ocorrência em *Linguagem* (que inclui Língua Portuguesa, Artes e Educação Física) com 21 aparições, *Matemática* com 12, *Ciências Humanas* com 4, *Ciências Naturais* com 7 e a menor ocorrência em *Ensino Religioso* com 3 ocorrências. Na disciplina *Matemática* foi encontrado um equilíbrio entre os todos os termos eleitos, *Ciências Humanas*, *Ciências da Natureza* e *Ensino Religioso* obtiveram frequências pequenas ou nulas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

O Gráfico 8 apresentará a ludicidade no Currículo Distrital. O esboço organizou o radical LUDIC no documento conforme a recomendação. No campo de Objetivos e Conteúdos obtivemos um número de maior ocorrência, embora referências da ludicidade encontrem-se em todo documento.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Porém, como veremos também no detalhamento das disciplinas, há ocorrências apenas no título, que superaram as orientações teóricas do corpo do texto. O que podemos sugerir como uma fragilidade da apresentação do objeto analisado, já que o documento é normativo e principalmente direcionado aos regentes.

A principal observação nesta análise é a baixa frequência referente ao lúdico e à ludicidade, já que este se constitui um eixo integrador para todo Ensino Fundamental. Nesse caso, surge a pergunta: - Esse fato pode se constituir um obstáculo na prática pedagógica em sala de aula? Entretanto, vale destacar que o currículo é um instrumento norteador que pode e deve ser ampliado e ressignificado na prática e pela prática.

O estudo do currículo como espelho da sociedade é muito amplo, não teremos a oportunidade de debater a fundo estas questões, porém, não podemos nos eximir de ter como farol as questões destacadas pelo grande curriculista Sacristán (2006, p. 22) ao destacar que as práticas que o currículo abarca são múltiplas e “não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, produção de meios, de criação intelectual, de avaliação e etc”.

### **6.1.1 Linguagem. Análise dos radicais: BRINC, BRINQ, JOG, LUDIC.**

“Sou o medo e temor constante do menino vadio”  
(PROF. ABREU *apud* TAHAN, 1973, p. 114).

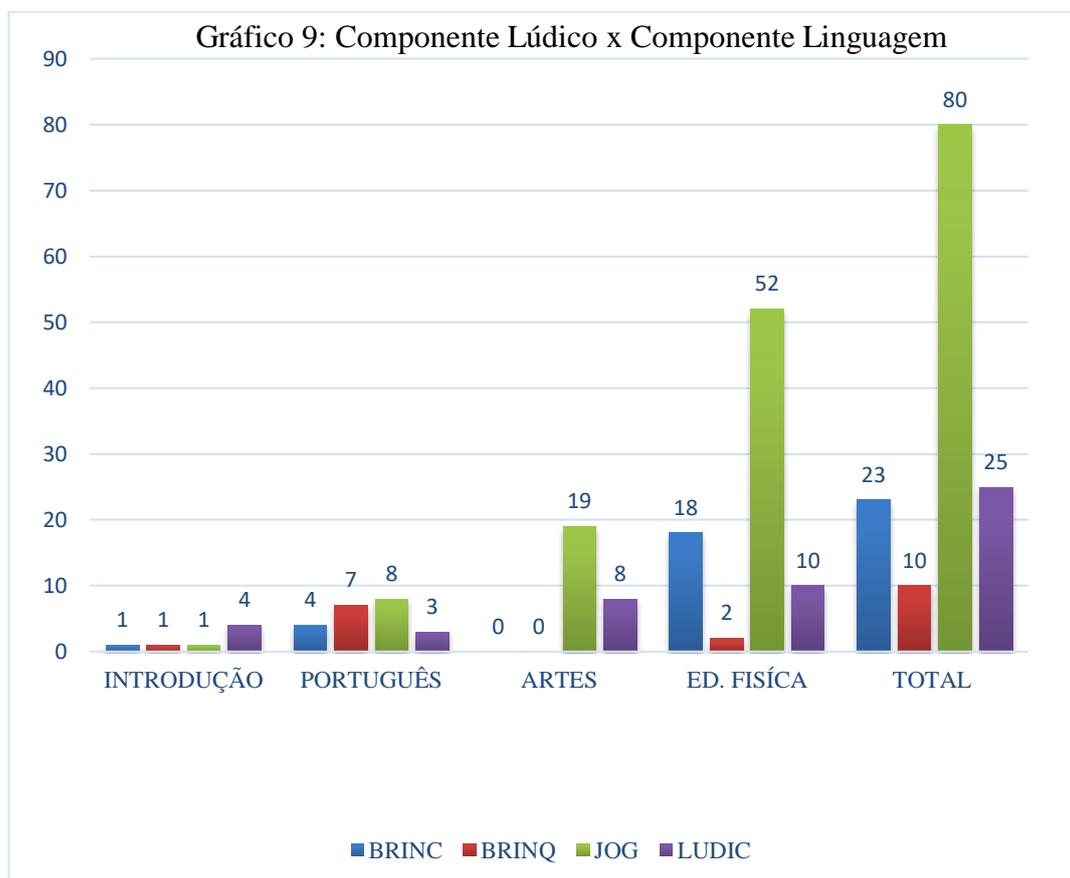
A primeira área de conhecimento no documento é *Linguagens*, que inclui Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, aqui ilustrada pela poesia em prosa do Prof. Abreu que contribui para o desenvolvimento de seus estudantes.

Este componente favorece as aprendizagens das diversas expressões verbais e não verbais, destacando-se na sua finalidade “propiciar ao estudante a competência comunicativa, ou seja, capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação” (idem, 2014a, p. 12).

O intervalo correspondente ao componente *Linguagem* totaliza 52 páginas.

O panorama geral dos termos foi representada no Gráfico 9 de forma integrada, foi: o radical BRINC (brincadeira e brincar) correspondeu a 22 palavras encontradas, o radical BRINQ (brinquedo) apenas 9 unidades, o radical JOG (jogar, jogo, jogos) apresentou supremacia de 79 vezes. A busca com o radical LUDIC (lúdica, lúdicas, ludicidade e lúdico) correspondeu a 21 palavras.

O capítulo de *Introdução* compõe numericamente o gráfico, por fazer referência também aos componentes de *Linguagem* no Currículo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Ainda no mesmo componente, exemplificado pelo Gráfico 9 apresentou-os distribuídos no componente *Linguagem* e as suas subdivisões disciplinares: Artes e Educação Física e Português, e configuraram o termo LUDIC com grande frequência nestes campos.

Os termos unidos “jogos e brincadeiras” só ocorrem em quatro eventos. O que podemos inferir é uma separação conceitual dos dois termos, o que coaduna com a concepção desta pesquisa, em que os jogos podem ser entendidos como situações diferentes das brincadeiras, entretanto ambas possuem regras.

Destacamos o trecho:

“Adjetivação (sem nomeclatura) por meio de jogos e brincadeiras, contextos de leitura e escrita” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30).

O radical BRINQ (brinquedo) foi rastreado 12 vezes no documento inteiro, e 9 registros no componente de Linguagem. Seu registro foi mais presente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no componente de Artes: “Brinquedos cantados e jogos folclóricos: cirandas, canções, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 50). Este trecho se repetiu seis vezes na página 50, ora como Conteúdo, ora como Objetivo nos três anos consecutivos.

Vale refletir e questionar como esta repetição da construção textual se enquadra nas indicações do BIA de introduzir, consolidar e aprofundar progressivamente os conteúdos? Fato esse que percebemos em outros trechos no documento, para nós se apresenta como uma fragilidade do documento normativo, sendo indicado aqui por duplicidade.

O radical JOG foi rastreado 88 vezes no texto inteiro do Currículo em Movimento (2014) e 79 vezes no componente *Linguagem*, que engloba Artes e Educação Física. Aqui se detalha para Educação física:

como importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio de brinquedo, de jogo simbólico, de movimentos gerais vivenciados mediante atividades orientadas, de iniciação das danças, de ginásticas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que, ao oportunizar as aprendizagens, favoreçam o desenvolvimento geral do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 20).

Vale ressaltar que o radical JOG foi rastreado no intervalo do componente Educação Física nas páginas 20 e 21 e entre o intervalo 58-64 concentrando suas referências nestas intermitências, na frequência de 48 vezes de um total de 88 vezes registrados no documento por meio do rastreamento eletrônico, indicando assim uma forte relação do conceito de *jogo* com Educação Física.

Entretanto, na compreensão de Huizinga (2000, p. 9), grande estudioso da ludicidade e da função do jogo, o autor transcendeu o conceito: “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”.

Concordando com essa compreensão da multiplicidade dos jogos, reforçamos com os destaques do currículo que propôs *jogos* na relação com as aprendizagens de regras, com os aspectos da socialização e inclusão e da apropriação cultural. Com os seguintes trechos: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 60):

Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva Participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação, em atividades proposta.

Criação e adaptação e jogos e materiais para utilização em atividades lúdico recreativas.

Jogos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão e diversidade étnico racial existente no país.

Jogos com regras adaptadas pelo professor e ou alunos, incluindo jogos Cooperativos.

Sobre os jogos cooperativos podemos destacar: “A proposta dos jogos cooperativos seria muito interessante nessa vivência de novas culturas em sala de aula, uma vez que conhecem outra forma de jogar que estão diferentemente acostumadas a participar em seu dia a dia” (BARROSO, 2016, p. 68).

No componente *Artes* foram encontradas 19 vezes o radical JOG, ocupando o segundo lugar de ocorrências no documento, o destaque é para a natureza dos jogos: “dramáticos”, “teatrais” ou “folclóricos”, exemplo da diferenciação da função aplicada a palavra jogo (op.cit., 2014a , p. 47): “Jogos dramáticos comunicação espontânea de diferentes sensações: olhar, ver, escutar, ouvir, comer, pegar e cheirar, etc.”.

Para os conteúdos do *jogo simbólico* foram registradas apenas duas ocorrências. Apenas uma vez, quando rastreado na página 20, e uma vez indicado, como Conteúdo na página 59, ligado ao conteúdo de Educação Física. O valor do *jogo* que ativa e atrai a capacidade de abstração ou de fantasia foi melhor esclarecido nas palavras da formadora do curso do PNAIC, Bernardelli, como segue:

o jogo simbólico para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas das crianças pequenas, priorizando, em especial, o aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz-de-conta para essas crianças, principalmente para aquelas que vêm de ambientes desfavorecidos, as quais raramente brincam dessa maneira em seus primeiros anos (BRASIL, 2015, p. 29).

A palavra *jogo* foi encontrada ora como Objetivo, ora como Conteúdo por 20 vezes na página 60 do documento Currículo em Movimento (2014a). Observa-se que há repetição sem progressão do tema, alertamos para grande concentração na mesma página. Cogitamos assim duas possibilidades: a primeira, a grande frequência indica grande destaque, e a segunda colocação é que faltou atenção ao deixar uma grande

quantidade do termo na mesma página. Mas a reflexão ficará para a efetivação na prática.

Qual leitura o professor irá retirar das informações apresentadas? Destacamos do P.P.P. Carlos Mota (2012, p. 58) uma pluralidade de experiências das atividades físicas:

A Educação Física é indispensável nos anos iniciais, porque pode proporcionar diversidade de experiências às crianças por meio de uma proposta pedagógica que favorece criar, inventar, descobrir novos movimentos, ver e rever conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações, ou seja, a construção do repertório motor fundamental para a conquista da autonomia funcional do indivíduo.

Este debate também faz parte das observações realizadas pela professora Santa Marli, pesquisadora da ludicidade e autora de várias obras:

É muito comum ouvirmos dizer que os jogos não servem para nada e não tem significação alguma dentro das escolas, a não ser nas aulas de educação artística e educação física, talvez por preconceito culturalmente estabelecido quanto a essas disciplinas ou por considera-las pouco nobres (SANTOS, 2014, p. 15).

É importante destacar algumas questões do radical LUDIC, com 21 indicações em *Linguagem*, que estão registradas assim: duas vezes no corpo teórico do texto, como título do eixo integrador. Alfabetização/Letramento/Ludicidade foram contabilizadas seis vezes. Das treze citações restantes, foram recolhidas ora como Objetivos, ora como Conteúdos para o todo Ensino Fundamental - anos iniciais, Gráfico 9 com a frequência e distribuição do radical LUDIC no texto inteiro.

Destacamos dois excertos como exemplo: “trabalhar a voz de forma lúdica visando à expressividade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 47) foram contabilizados três vezes nesse mesmo trecho. O excerto citado foi mais uma vez indicado como objetivo para o quarto ano (id, p. 54).

Verificou-se na disciplina de Artes uma frequência nula para brincadeiras e brinquedos. Para a disciplina *Português* as balizas apresentaram-se de forma equilibrada, com o termo relacionado aos jogos com uma pequena vantagem sobre os demais.

Na análise realizada, encontramos uma baixa frequência dos termos *brincar* e *brincadeira* para estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais. Entretanto, é

contraditório, pois se trata de uma fase que se inicia aos 6 anos de idade e termina, teoricamente, aos 10 ou 11 anos, etapa da vida em que são consideradas ainda como crianças, tomando como referência as normatizações internacionais e do ECA (1990).

### 6.1.2 Matemática

“Asseguram os naturalistas que certas borboletas ostentam, em suas asas, números expressos por algarismos indo-arábicos. Essas curiosas borboletas quando voam levam a matemática para o céu”  
(TAHAN, 1973, p. 206).

No componente curricular *Matemática*, consta um intervalo de 34 páginas que têm como perspectiva a Educação Matemática para o seu processo de ensino e aprendizagem, compreendida assim:

A diversidade que surge no pensar-aprender-produzir das crianças é a essência do processo educativo, sobretudo no ensino da Matemática. Processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como o estudante significa, constrói, registra e argumenta o conhecimento de determinada área do saber (DISTRITO FEDERAL, 2014 a, p. 66).

Para a análise do texto foi utilizado o mesmo modo de rastreamento eletrônico, assim: o radical BRINC (brincadeira e brincar) correspondeu a 8 palavras encontradas, o radical BRINQ (brinquedo) correspondeu a 2 indicações, o radical JOG (jogar, jogo, jogos) 6 vezes, de um total de 88 no documento inteiro, no radical LUDIC (lúdica, lúdicas, lúdico e ludicidade) foram encontradas 12 unidades para o componente de matemática.

O radical BRINC (brincadeira e brincar) correspondeu a 8 registros no componente *Matemática*, de um total de 33 palavras encontradas no documento inteiro, assim mapeadas: duas vezes fazendo parte de uma citação no corpo do texto teórico e mais 6 indicações em forma de Objetivos e Conteúdos.

É muito importante refletir a ligação observada do termo BRINC (brincadeira e brincar) e o registro. A brincadeira parece não ter valor em si, portanto, tem de ser compensada com a formalização do registro, mesmo que por meio do desenho, como está prescrito no documento, demonstrado a *posteriori*.

Daí surge uma pergunta: — Será que não há uma ruptura das aprendizagens mobilizadas durante as brincadeiras ao ter que se registrar? É possível para as crianças

de seis anos fazer o registro simultâneo, assim dividindo sua atenção para atividades tão distintas?

O que é aprendido pelo estudante, nos trechos analisados, tem que ser obrigatoriamente registrado, principalmente se as aprendizagens são ativas e vivenciadas?

O registro ligado sempre à brincadeira pode ter efeito colateral? Ou parece que ao tornar o ato de registrar as ações livres e de fruição, limitam ou chancelam o poder das brincadeiras?

Destacamos os trechos do Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a, grifo nosso):

Resolver situações-problema significativas de adição, subtração, multiplicação e divisão envolvendo as diferentes ideias através de registros pictóricos, orais e ou escritos das experiências matemáticas vivenciadas a partir de jogos, brincadeiras, etc. (p. 81 e p. 89).

Compreender a funcionalidade dos registros, nos jogos e brincadeiras (p. 89).

Registro de forma variada da coleta de informações em situações de pesquisa, jogos e brincadeiras (p. 89).

É importante salientar que aprender e exercitar o registro são práticas necessárias e relevantes, porém o ponto central da questão está na relação biunívoca *brincar* e *registrar* prescrita pelo documento na totalidade do componente matemático, no qual o *brincar* é *Objetivo* ou *Conteúdo*, provocando um conflito de interesse, causando o não alcance pleno, nem das aprendizagens sociais, nem no exercício do registro individual.

Podemos encontrar na obra de Constance Kamii “*A criança e o número*” amparo para este debate, a autora não exclui os registro, apenas ressignifica o seu papel no processo de aprendizagem, destacando que este não deve ser o objetivo mais importante:

A representação com signos é superenfaticada na educação inicial e eu prefiro colocá-la em segundo plano. Muito frequentemente os professores ensinam as criança a contar, ler e escrever numerais, acreditando que assim estão ensinando conceitos numéricos. É bom para a criança aprender a contar, ler e escrever numerais, mas é muito mais importante que ela construa a estrutura mental de número (KAMII, 2013, p. 39).

O radical BRINQ (brinquedo) correspondeu a 2 indicações, o mesmo texto como objetivo para o 2º e 3º anos: “Antecipar resultados de composição e decomposição de

figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra-cabeça, tangran, brinquedos produzidos com sucatas)” (DISTRITO FEDERAL, 2014a p. 88). É importante notar que *quebra-cabeça* e *tangran* também são considerados materializações da ludicidade, podendo entrar na categoria de brinquedos ou jogos, vai depender da conceitualização do professor sobre as atividades lúdicas, dos objetivos propostos e da forma que as atividades lúdicas serão partilhadas e negociadas com os sujeitos.

Reforçando a ideia de processos de aprendizagem, aceitamos que: “o papel do brinquedo no desenvolvimento dos conceitos, demonstram o caráter evolutivo do jogo simbólico na criança e o papel que este exerce na evolução do pensamento abstrato” (MOURA, 1994, p. 49). Contudo, uma reflexão que podemos indicar é que o termo *brinquedo* apareceu 12 vezes no total e 2 vezes de forma explícita neste componente.

O brinquedo é muito significativo para as crianças e para o período da infância no geral. Os brinquedos aqui, bem como as brincadeiras, estão rigorosamente ligados às atividades de conteúdos curriculares. “É importante oferecer o lúdico para o despertar das habilidades, da iniciativa, da descoberta e não como prêmio ou recompensa” (SANTOS, 2014, p. 17).

O radical JOG apresentou uma frequência de 6 vezes, de um total de 88 do processo de rastreamento no documento completo, uma drástica redução em comparação ao componente anterior *Educação Física* com 51 registros.

Neste componente curricular os termos *jogos e brincadeiras* apareceram juntos em quase totalidade das vezes, indicando uma mesma interpretação para as duas atividades, divergindo do conteúdo de Linguagens, no qual foram por vezes registrados como indicação de atividade para as crianças de forma separada, exemplos já citados (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 81, 84 e 89).

Acompanhando a crítica da educadora Bernardelli: “A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. No entanto, valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, mas também promovê-la (BRASIL, 2015, p. 27)”. Vale ressaltar que mesmo com influência de autores que trabalham na perspectiva da “Educação Matemática” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 67) a palavra jogo só teve 6 indicações sistemáticas neste componente curricular.

Destacamos a defesa do planejamento dos jogos na concepção da educação matemática:

O jogo como objeto, como ferramenta do ensino, da mesma forma que o conteúdo, carece de uma intencionalidade. Ele, tal qual o conteúdo, é parte do projeto pedagógico do professor. Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico, o professor já tem eleita (ou deveria ter) uma concepção de como se dá o conhecimento. Esta concepção tem como elementos principais o papel reservado à interação como fator de desenvolvimento e as idéias de que o conhecimento evolui, de que o ensino deve ser lúdico e de que o objetivo final é o conceito científico (MOURA, 1994, p. 47-48).

Para o radical LUDIC (lúdica, lúdico, ludicidade) foram registrados 12 vezes, a maioria ligada aos conteúdos sobre Cédulas do Sistema Monetário Brasileiro. Para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais não foi reconhecida nenhuma indicação de ludicidade pelo sistema de busca eleito pela pesquisa.

Por fim, valem as recomendações de Santa Marli P. Santos (2014, p. 18), dirigidas ao docente ao planejar as atividades lúdicas, que “deve ter clareza ao empregar um jogo para que o objetivo proposto não seja ineficaz e, ao mesmo tempo, insignificante para a criança”.

### 6.1.3 Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso

“A alta matemática das abelhas geométricas”  
(TAHAN, 1973, p. 105).

Após a análise dos componentes curriculares *Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Ensino Religioso*, como ficou indicado no Gráfico 7, as ocorrências das categorias (BRINC, BRINQ, JOG, LUDIC) levantadas foram mínimas ou nenhuma.

O termo *espaços brincantes* foi incluído neste rastreamento. Este foi registrado no componente *Ciências Humanas*, com indicação de conteúdo para o primeiro ano do (BIA) “Espaço da escola: sala de aula, espaços brincantes, sala de leitura, demais dependências” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 109).

Podemos inferir que a brincadeira está restrita a um espaço específico, talvez o pátio ou parquinho no horário do recreio. Contudo, o conceito ludicidade como eixo integrador não ficou evidente nestes componentes.

Um esclarecimento para o radical LUDIC, que se destacou no gráfico para estes últimos componentes curriculares com um total de 14 registros, reside no fato que o termo *ludicidade* faz parte do eixo integrador do currículo: “Alfabetização/Letramento/Ludicidade” nesta forma contabilizou-se 8 vezes a palavra

ludicidade, compondo somente o título entre as páginas do documento 103-140. Em 3 vezes compõe Conteúdo, em outras 3 (vezes foram registradas no corpo teórico do componente *Ensino Religioso*).

Podemos considerar que a baixa frequência dos termos aqui categorizados e o excesso de repetições, tanto nos Objetivos quanto nos Conteúdos talvez seja refletida na prática do professor, como baixas ocorrências de ludicidade em sala de aula, conseqüentemente, indicando uma maior valorização dos registros escritos e de outras atividades distantes da ludicidade, fenômeno esse materializado também nos brinquedos, nas brincadeiras e nos jogos.

O eixo integrador do currículo *Alfabetização/Letramento/Ludicidade* não ficou tão evidente no texto, perpetuando a separação entre *trabalho* e *prazer* pelas quantidades do termo *brincadeira* e seus afins nos textos analisados do documento Currículo em Movimento (2014).

## 7 ANÁLISE DE DADOS - ESCOLA

Xinderé ou pião. Continuando firme com as analogias com os brinquedos, o estudante será o pião e o professor a ponteira. Existe uma fina sintonia entre o desempenho do pião e a sua ponteira.

Assim como estamos enlaçando professor – aluno

(PESQUISADORA, 2018).



Figura 16: Pião e Ponteira.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Este último conjunto de análise de dados destina-se às interpretações das entrevistas e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos que foram submetidos aos radicais eleitos nesta pesquisa, além de outros temas que mereceram destaques.

Como detalhamento dos P.P.P., passamos a apresentar indicações sobre *ensino e aprendizagem*; e *avaliação* na organização curricular. Segue após, o *quantitativo dos radicais* e, por fim, o *Projeto Recreio*, ressaltando uma unanimidade na sua construção conceitual.

Apresentamos a classificação dos questionários e das entrevistas com as professoras e com os estudantes, que em alguns momentos foram entrelaçados na mesma categoria, juntamente com a apreciação dos registros das crianças, que finalizou nossos achados desta pesquisa com o foco na ludicidade no ambiente escolar.

Falando em escola proponho um exercício lúdico. Uma adivinhação resgatada registrada também por (DI MARCO, 1988, p. 70 apud KISHIMOTO, 2010a, p. 21):

Ele com capa não anda / Sem capa não pode andar,  
Para formar o brinquedo, / Sacode a capa pra lá.

## 7.1 Projeto Político Pedagógico

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).

Proteger o “espírito de liberdade do sujeito” é o desafio da ludicidade na escola. E, ao identificar como o estudante foi estabelecido no P.P.P., instituiu-se o passo inicial neste sentido. Elegemos então a noção de Borba (2006, p. 1) para o processo de ensino-aprendizagem, em que esta professora:

propõe uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A análise dos P.P.P. traz uma reflexão de que as crianças nunca estão no momento presente, sempre no futuro, para quando se tornarem adultas. Acentuando-se assim a dicotomia no espaço escolar entre o trabalho e o lúdico. Destacamos os excertos:

**P.P.P. (A, 2014, p. 29)** As inovações pedagógicas vêm ocorrendo devido a observações realizadas no cotidiano escolar, pois são exigências prioritárias da atualidade se quisermos atender à necessidade da participação do homem na sociedade.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 45)** Ser orientador de uma educação de qualidade acadêmica pautada na concepção do ser humano e do mundo, que opta por um currículo centrado no desenvolvimento integral e harmônico do aluno, preparando-o para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, primando para que nossos alunos assumam, em liberdade, seu papel de agente construtor de uma sociedade coerente com os valores.

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 5)** A rapidez da evolução hodierna, ressaltando as inúmeras mudanças sociais ocorridas devido à globalização, foi o referencial adotado na formulação de metas a serem atingidas.

Nos trechos recolhidos podemos perceber que não ficou uma preocupação com a infância ou com a criança que está na escola. A preocupação ficou para a sua futura

participação em sociedade. Porém, a criança já é parte da sociedade enquanto sujeito de direitos, com necessidades próprias da sua atual fase de desenvolvimento. Projetar o futuro é importante, entretanto, a escola deveria olhar o estudante ano a ano com os objetivos e planejamentos específicos para cada etapa.

Neste subtítulo, foi recolhida dos P.P.P. das escolas a forma como elas organizam sua proposta curricular. Apresentaremos como cada P.P.P. se caracteriza:

**P.P.P. (A, 2014, p. 27)** A construção da proposta curricular é feita ao longo do processo, devendo ser atualizada anualmente e ser reformulada de acordo com a necessidade, podendo ainda sofrer alterações antes desse período a fim de melhor atender as necessidades dos alunos, buscando estar ao lado da construção do conhecimento.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 56)** Para que o currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, a organização do trabalho pedagógico da escola é imprescindível. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocadora levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados.

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 19)** O objetivo do P.P.P. é fazer um diagnóstico da escola, de sua identidade, e mostrar quais os caminhos adotados para fazer uma educação com qualidade. Através deste Projeto a comunidade escolar pode acompanhar as ações dos gestores, dos professores e conhecer um pouco do currículo da SEDF e das diretrizes do BIA.

Nos trechos destacados podemos identificar a proposição dos P.P.P. como construção de caminhos ou construção de conhecimentos, como para a escola “A”.

Os três documentos anunciam adequar estratégias às necessidades dos estudantes, porém mais adiante veremos que a existência dos brinquedos busca sanar uma dificuldade da escola no horário do recreio. Não transparece ser uma estratégia de acolhimento dos estudantes de seis anos. Já a escola “C” também convoca a sua comunidade, porém para acompanhar, e não para participar.

Apresentaremos em seguida os postulados sobre ensino e aprendizagem escolhidos dos P.P.P. relacionados ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no Currículo da SEEDF:

**P.P.P. (A, 2014)** O texto não faz menção ao BIA nem aos eixos integradores.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 56)** Concepção de aprendizagem se amplia ao trabalhar de forma significativa o sistema de escrita (alfabetização), de forma articulada as práticas sociais de leitura e escrita (letramento), o que se dá prazerosa e criativamente por meio do jogo, da brincadeira e do brinquedo (ludicidade). Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico no BIA e no 2º Bloco (4º e 5º anos) deve ser sustentada por uma didática que provoque pensamento, envolva por situações que favoreçam o aprender na interlocução com o outro, ressignificando a estética da aula e, conseqüentemente, o lugar do professor que articula ações para a emancipação dos estudantes.

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 30)** Os componentes curriculares estão organizados de forma interdisciplinar e contextualizada de acordo com a proposta do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, que é a alfabetização para o bloco, e o letramento e ludicidade para os 4ºs e 5ºs anos.

Um ponto que lançamos luz nesta análise dos P.P.P. e que pode interferir fortemente na prática do currículo em sala de aula foi a identificação da incompreensão do eixo norteador como no excerto referente à escola “C”, bem como a ausência do BIA na escola “A”, divergindo do documento oficial já citado anteriormente. Porém necessária se faz sua reprodução:

“O currículo propõe ainda eixos integradores: alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

Logo, o resultado encontrado aqui foi um distanciamento das propostas mais atuais do Currículo em Movimento (2014) e do Pnaic, compreendendo que a SEEDF coaduna com seus princípios, já que oferece a formação nacional aos seus professores.

Iremos destacar outros distanciamentos recolhidos dos P.P.P. em relação à proposta oficial, ainda sobre os aspectos do ensino e aprendizagem:

**P.P.P. (A, 2014, p. 14)** A segurança, a higiene, a merenda, o resgate de valores e princípios básicos para uma boa convivência são questões importantes na Escola A assim como manter os pais informados sobre todas as ocorrências, sejam elas boas ou ruins.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 49)** A organização escolar em ciclo possibilita à unidade escolar olhar para todos os seus estudantes, porque estes, não mais evadem por causa da repetência e, ao permanecerem na escola, exigem dessa instituição uma tomada de atitude.

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 30)** A escola é conteudista e tradicional, e o currículo é trabalhado durante os bimestres conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

Pela análise de conteúdo referente à Escola “A” transpareceu uma postura mais “assistencialista”, e não desenvolvendo um caráter de mediação, nem de protagonismo ou emancipação. A Escola “B” procurou aproximar-se dos princípios do BIA, porém seu olhar sobre ciclos e aprendizagem não ficou claro, deixando dúvida sobre as “*atitudes*” atuais em relação a não repetência dos estudantes. Na Escola “C”, que se declara *conteudista e tradicional*, vale questionar como sua dinâmica relaciona-se aos princípios de interação do sujeito com o meio e com os outros.

A SEEDF tem como princípio norteador das práticas pedagógicas a tendência desenvolvida por Marx, no Método Materialista Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural com as contribuições de Vigotski, o documento postula assim: “na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, considerando que o trabalho pedagógico apoia-se na prática social e por meio da mediação, da linguagem e da cultura, as aprendizagens ocorrerão na interação do sujeito com o meio e com os outros” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 11).

Outro ponto do cotidiano escolar é a avaliação, a SEEDF postula que a *avaliação formativa* é a sua principal referência, em suas linhas: “avaliação formativa possibilita análise e apreciação do processo de ensino e de aprendizagem oportunizando a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos os estudantes de maneira responsável” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 8).

Os excertos abaixo apresentaram divergências do conceito oficial:

**P.P.P. (A, 2014, p. 21)** A avaliação tem um caráter de subsidiar a prática-reflexão-prática do fazer pedagógico. A prática de reuniões coletivas para discussão e avaliação da atividade pedagógica com foco em resultados. Por esses motivos a escola demonstrou uma boa receptividade para com o IDEB, pois a busca de uma educação de qualidade já fazia parte da cultura da escola.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 52)** Isso significa que os estudantes progridem nos anos escolares sem obstáculos ou percalços que venham interromper a evolução de seu desenvolvimento escolar. É este o principal aspecto que caracteriza uma organização escolar em ciclos e difere a progressão continuada da promoção automática, na qual o estudante é promovido independentemente de ter aprendido. Neste último caso, valem as notas obtidas e não a aprendizagem por parte de todos(as).

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 27)** A proposta avaliativa desta Instituição de Ensino supera a visão estática e classificatória do desempenho do aluno, resgatando a sua função diagnóstica, formativa, participativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente e interdisciplinar, prevalecendo os aspectos qualitativos aos fatores quantitativos. Seu caráter inclusivo possibilita ao aluno ser sujeito ativo de todo o processo educativo, adquirindo confiança em si mesmo e sentindo-se estimulado a avançar.

Nos três trechos podemos encontrar uma necessidade de adequação aos postulados, na escola “A” a questão está no foco dos resultados finais, incluindo o Ideb, não indicando uma postura de avaliação formativa. Na escola “B” a reflexão se dá sobre a diferenciação da promoção automática e progressão continuada, conseqüentemente surge a pergunta: — Realmente o estudante passa 365 dias em sala e não aprende nada? Ou aprendeu tudo? Passando sem obstáculos?

A escola “C” tornou-se a mais próxima do conceito de avaliação formativa defendida pela SEEDF, destacaríamos apenas uma passagem, que precisa ser mais bem explicada, a questão do caráter inclusivo, se já é participativa.

### 7.1.1 Categorias de análise de conteúdo do campo da ludicidade.

“Unidade de análise dos radicais: BRINC, BRINQ, JOG, LUDIC”  
(PESQUISADORA, 2018).

Foram analisados três P.P.P. de escolas classes do Plano Piloto da Asa Norte com foco nos elementos lúdicos, entre eles os jogos, que a Professora Kishimoto (2010, p. 13) poeticamente anunciou: “Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos”.

As *escolas classes* mantêm um mesmo padrão: são escolas que foram fundadas entre os anos de 1961 e 1984, com estrutura física semelhante ao número de salas de aulas variando entre 7 e 8, o número de estudantes atendidos varia entre 250 a 360 alunos, de acordo com os documentos.

Duas escolas possuem em comum pátio interno coberto e pátio externo, bibliotecas ou salas de leituras, com laboratórios de informática.

Os P.P.P. fazem referência à *escola parque* como instituição complementar às atividades pedagógicas dos estudantes.

Como já foi explanado anteriormente, a ludicidade é um eixo presente no Currículo em Movimento (2014), e nele foi observada uma baixa frequência do termo.

Situação similar foi encontrada na categorização dos P.P.P. das escolas, não foi encontrada uma vinculação forte entre aspectos pedagógicos e estratégias lúdicas de ensino. Os aspectos do lúdico: brincadeiras, brinquedos e jogos ficaram restritos aos momentos específicos do recreio escolar, que será debatido em campo específico mais adiante.

Ao analisar a Tabela 2, percebe-se uma baixa frequência dos termos categorizados. A linha-2: *número de páginas do documento* justifica-se pela diferença entre os três documentos, outro ponto importante a esclarecer referente à escola “B”, que apresentou uma dinâmica de organização textual semelhante ao Currículo em Movimento (2014) com citação direta de trechos.

Nesta análise dos P. P. P. das três *escolas classes*, foi encontrado o maior *escore* para o radical JOG, referente à escola “B”, com frequência de 10,25%, seguindo a tendência dos normativos nacionais, nos quais os termos ligados a *jogos* obtiveram também maiores indicadores. Em sentido oposto, no mesmo critério, a escola “A” não apresentou nenhuma vez o radical JOG.

Ao analisarmos o número total de páginas unindo os três documentos (594) e relacionarmos aos itens do radical LUDIC (32) obtivemos uma resposta de pouco mais de 5,38%, revelando assim uma resposta pouco representativa, já que tratamos da realidade Distrital, o qual o Currículo oficial propõe a ludicidade como eixo integrador.

Tabela 3 - Análise dos radicais nos P.P.P das escolas.

	Escola A - %		Escola B- %		Escola C -%		Total
<b>Número de Páginas</b>	<b>47</b>		<b>468</b>		<b>79</b>		<b>594</b>
<b>Radical BRINC</b>	<b>2</b>	4,26%	<b>43</b>	9,18%	<b>2</b>	2,53%	7,91%
<b>Radical BRINQ</b>	<b>3</b>	6,38%	<b>12</b>	2,56%	<b>2</b>	2,53%	2,52%
<b>Radical JOG</b>	<b>0</b>	0	<b>48</b>	10,25%	<b>6</b>	7,59%	9,09%
<b>Radical LUDIC</b>	<b>1</b>	2,12%	<b>29</b>	6,19%	<b>2</b>	2,53%	5,38%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Situação igualmente ressaltada por Alarcão (2017, p. 45), destacamos, entretanto, que o Currículo do Distrito Federal também fez parte do seu objeto de pesquisa, ela identificou que “enquanto os eixos transversais são explorados ao longo de vinte e oito páginas no caderno destinado à apresentação dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, aos eixos integradores são dedicados dois parágrafos”. Essa análise de Alarcão compõe assim, mais um indicador das fragilidades dos normativos em relação à *ludicidade*.

Cabe ressaltar que desde 2010 a SEEDF já havia iniciado paulatinamente a implantação da matrícula dos estudantes de 6(seis) anos no Ensino Fundamental. Mas os P.P.P. não apresentaram grandes indicações para acolhida dos novos estudantes, do ponto de vista da ludicidade ofertada nas escolas e registradas no P.P.P.

Para encerrar, traremos as palavras dos pesquisadores Braga e Sá (2013, p. 233): o lúdico “possui aspectos de relevância para o aprendizado, tornando-o mais interessante e significativo para as crianças, jovens, ou, mesmo, adultos”. Afirmação que ainda não se aplica à tabela acima em relação às baixas indicações escritas recolhidas.

### 7.1.2 Projeto recreio

“A ludicidade da motricidade infantil é raramente reconhecida e respeitada” (DANTAS, 2015, p. 115).

Observado como unanimidade na construção conceitual, o *Projeto de Recreio* apresenta-se como uma alternativa e/ou justificativa nos P.P.P., ao comportamento das crianças de seis anos. Os P.P.P. informavam sobre a utilização dos brinquedos de forma controlada ou restrita e não de forma mediada ou mediadora, como acreditamos ser a função do espaço escolar. Podemos citar trechos do documento:

**P.P.P. (A, 2014, p. 15)** O recreio livre causa muitos acidentes e por esse motivo foi implementado o Projeto Recreio com brinquedos. Com supervisão da direção da escola. O intuito é de orientar as crianças para que não aconteçam tantos problemas no intervalo.

...

**P.P.P. (B, 2014, p. 413)** A proposta do Recreio Divertido surgiu da necessidade de transformar os momentos fora de sala de aula em momentos prazerosos, evitando, assim, as brigas e discussões desagradáveis. É um momento destinado ao prazer de comemorar, festejar, criar, brincar, resgatando, assim, a expressão natural de toda criança.

...

**P.P.P. (C, 2014, p. 8)** A escola deparou-se então com um novo desafio: a chegada de crianças de 1º ano devido ao ensino obrigatório a partir de 06 anos. Até então atendia alunos a partir de 07 anos. Redobrou a supervisão no recreio e incluiu jogos pedagógicos que atendessem os pequenos.

Todas as escolas apresentaram poucas referências aos aspectos lúdicos, em sua maioria foram vinculados ao recreio, e este foi descrito nos três documentos como um momento crítico do cotidiano escolar, por registrar diversos acidentes, não indicando um processo de socialização e convivência positiva entre os estudantes.

Apoiaremos-nos na síntese sobre o recreio apresentada por Borba (2007, p. 35), que acrescentou uma realidade preocupante: “restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante”.

Foi observado que o tempo de recreio não é livre, a expressão supervisão se repete em dois dos três exemplos, e no caso da escola “B”, a frase “momentos fora de

sala de aula em momentos prazerosos”. A partir daqui, levantamos a pergunta: Esses momentos não podem ser também prazerosos dentro do espaço de sala de aula?

O texto continua com o termo “resgatando”. Ora, em tão pouco espaço-tempo este sujeito-criança já precisa ser resgatado na sua expressão de prazer? Como acontece a expressão desse indivíduo no espaço de sala de aula? Nas palavras da professora Kishimoto (2010b, p. 1), recolhemos uma análise sobre esses aspectos, aqui acrescenta também uma visão sobre educação infantil:

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras.

O termo “os pequenos” se refere às crianças de seis anos que ingressaram em 2010 ao Ensino Fundamental. A questão da diminuição da infância e brincadeiras torna-se mais forte nos trechos analisados acima. Em Borba (2007, p. 8), “os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental”.

A crítica situa-se em questionar a *brincadeira*, *brinquedos* e *jogos* estarem ligados apenas a esse intervalo do cotidiano escolar, que representa um descanso da sala de aula. Borba (2007, p. 47) constatou o mesmo fato aqui registrado:

a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança.

Para melhor análise, iremos complementar as informações da Escola “A”. — “a sala de aula deverá ser um local de reflexão e de situações de aprendizagem, deixando de ser espaço de mera transmissão e recepção do saber”, porém sem espaço para o jogo, fato que induz uma oposição entre o trabalho escolar e a *ludicidade*.

Se voltarmos à tabela-3, para uma análise, a palavra *jogo* não aparece no texto da Escola “A” e o radical LUDIC apenas uma vez.

Para minar os argumentos da dicotomia entre *ludicidade* e *trabalho escolar*, em que um anularia o outro na sala de aula, recorreremos mais uma vez às palavras do autor

de *Homo Ludens*, nas quais o fenômeno do jogo perpassa várias estâncias da vida: “O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2000, p. 35).

Reflexão que também abre caminhos para a próxima categoria. Ou seja, as entrevistas que buscaram os pontos de união entre o *ensinar* e o *aprender brincando*.

## 7.2 Ensinar e Brincar

“O simples complicadíssimo e o não – simples corriqueiro”  
(TAHAN, 1973, p. 189).

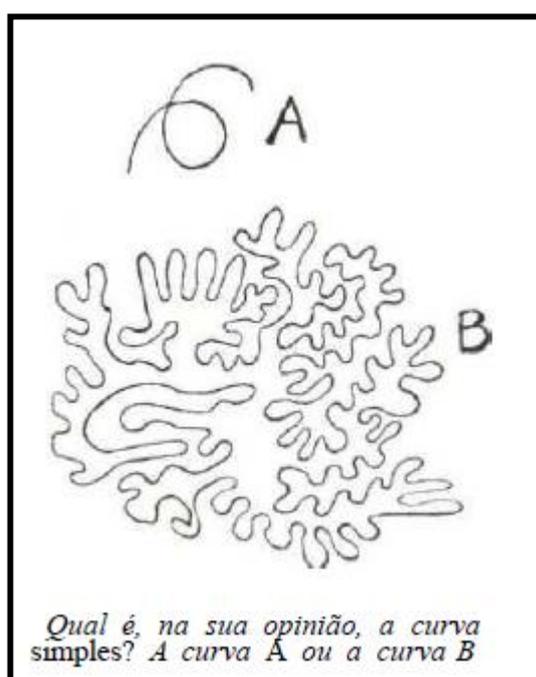


Figura 17 - Desafio Malba Tahan.

Fonte: “As maravilhas da matemática” (TAHAN, 1973, p. 189).

A figura tentou provocar uma reflexão neste início de capítulo sobre o desenrolar entre o ensinar e o brincar, “o simples versus o complicadíssimo”. A resposta do Autor é a opção “B”. A provocação entre o ensinar e o brincar também será defendida pela curva B, o nosso ponto de vista, é mais simples ensinar brincando com as crianças.

As entrevistas semidirigidas com as professoras e com os estudantes foram realizadas coletivamente, em função da dinâmica do ambiente escolar. As falas das docentes foram recolhidas na sala dos professores da escola, onde sempre havia a

companhia de outras educadoras, que, enquanto faziam suas atividades pedagógicas, acompanham as entrevistas, e por vezes expunham suas opiniões, na maioria das vezes endossando a fala da entrevistada.

Sobre a escola pesquisada, a professora Bárbara destaca como *ótimos* os recursos pedagógicos e que dispõe de um bom espaço físico para as crianças e professores. Detalhou que as salas são amplas e bem equipas com televisão e aparelhos de som. A convivência entre os professores é muito boa, tornando o ambiente de trabalho mais leve e a direção da escola é bem presente colaborativa, sempre buscando auxiliar o processo escolar.

Relataremos como a professora Bárbara analisou seu percurso de estudante, como elemento de construção das suas motivações profissionais. Ela lembra que era uma estudante muito distraída, característica que diz carregar até hoje, destacou que a audição era o seu principal canal de aprendizagem e recorda com carinho da pré-escola, ocasião em que cantava muito.

Ela relata que não era uma aluna brilhante, mas o que foi mais marcante no processo inicial de escrita foi a primeira palavra que escreveu, destacou que ocorreu por meio de uma brincadeira, a palavra foi *amor*. Finalizou sem maiores detalhes e definiu assim sua escolarização: “Daí em diante fui levando uma vida escolar mais ou menos”.

Pelas lembranças declaradas pela professora Bárbara, podemos adiantar dois elementos que se refletem na prática profissional. O primeiro é a brincadeira que promoveu a escrita de sua primeira palavra, reconhecer seu principal canal de aprendizagem, a audição pode ser um aspecto gerador no fato de ter desenvolvido suas paródias com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Continuando, conheceremos um pouco mais de nossas interlocutoras e suas concepções.

### 7.2.1 Apontamentos Profissionais

“O profissional reflete sobre as estruturas [...]”  
(CRUZ, 2017, p. 51).

Apresentamos as concepções dos profissionais recolhidas por meio de entrevistas e dos questionários. Não foi possível acompanharmos a prática das professoras, neste sentido, reafirmamos que nosso objetivo não foi confrontar práticas, porém, compreendemos a relevância das falas, já que as narrativas são também reflexões sobre a prática.

Por motivo de falta de adesão à proposta do questionário, só obtivemos 2 repostas deste instrumento. A expectativa era de 7 questionários, que correspondiam às professoras do BIA na escola. As respostas serão representadas por Docente “1” e “2”. Apresentaremos as respostas, iniciando com as informações profissionais das professoras, que atenciosamente responderam às perguntas.

As docentes têm mais de 20 anos de profissão, a formação inicial foi o magistério e buscaram complementação da sua formação com diversos cursos. Ambas trabalham na instituição pesquisada há menos de cinco anos.

A segunda questão foi sobre a formação continuada o curso do Pnaic, citado pela Docente-1 como último curso realizado no período entre 2016 - 2017. O conteúdo do curso foi destacado pela docente relacionando-o às atividades lúdicas e ao respeito às diferenças.

A terceira pergunta era se as docentes já haviam buscado conhecimentos sobre *ludicidade*, e as duas respostas foram positivas.

A quarta questão foi assim dirigida: — “Há espaços ou horários para brincar na sua escola?” As duas responderam que sim, e com referência ao espaço físico, este foi considerado privilegiado. A Docente-1 destacou, primeiramente, a sala de aula como espaço do brincar e, em seguida, enumerou os espaços externos: quadra, parque, casinha e o pátio com brinquedos.

A quinta pergunta foi: — “Quando ocorrem as brincadeiras na sua regência profissional?”. As duas respostas complementaram-se. A Docente-1, disse que ocorriam “todos os dias”, e a Docente-2, de forma mais detalhada, respondeu: — “juntamente com os objetivos ou durante a introdução de conteúdo; recreação; fixação de alguns conteúdos; sempre que sobra um tempo livre”.

Ainda sobre o espaço do *brincar*, a questão seguinte — “Qual o principal espaço para desenvolver os jogos e brincadeiras na escola?”. As duas respostas foram: Docente-1 “tanto para apresentar algum conteúdo, quanto para fixar. Também os tenho como aliado para diagnósticas, desenvolver afetividade, tornar a escola atraente e leve para os alunos e para mim”. A Docente-2 restringiu-se mais aos aspectos da didática: “Qualquer lugar ou todo lugar, basta que haja planejamento e disposição”.

O ponto seguinte questionou a relação entre aprendizagem e *ludicidade*, incluindo brincadeiras, brinquedos e jogos. As duas respostas foram positivas e complementaram assim: A Docente-1 respondeu: —“Sem dúvida, aprender com alegria e brincando abre-se espaços.” A Docente-2 respondeu: - “Tudo que se propõe utilizando-se da *ludicidade* traz resultados maravilhosos e duradouros”.

As perguntas 8 a 13 destinavam-se mais às respostas de múltiplas escolhas e serão apresentadas na forma de tabela, para mais rápida visualização.

As respostas mantiveram a tendência de convergência, apenas a questão 9 apresentou uma discordância, e a questão 10 será detalhada pela dupla coincidência.

Na questão 9, a Docente-2 que optou por *recreio planejado* justificou seu ponto de vista da seguinte forma:— “Há que se ter um planejamento supervisionado primando pela segurança, porém não podemos esquecer de proporcionar bons momentos”.

Para a questão 10, as professoras indicaram todos os itens listados no questionário, exceto *religião*, foi a primeira coincidência.

As duas docentes indicaram *valores* em substituição ao termo *Religião*. A Docente-2 justificou assim “quando ligado às boas atitudes, valores podem favorecer sim”, esta foi a segunda coincidência.

Para a pesquisa é importante diferenciar essas duas questões: O tema *Valores* deve ser trabalhado sempre, e o conteúdo *Ensino Religioso* faz parte do Currículo em Movimento (2014, p. 133), destacando que esse Currículo “não é proselitista, mas pedagógico, laico e pluralista. Assim, esse componente curricular deve construir sua identidade a partir desses parâmetros, valorizando a riqueza cultural”.

A questão consecutiva destinava-se ao eixo integrador do currículo Distrital: “É possível unir Alfabetização - Ludicidade- Letramento?” As respostas foram positivas e a Docente-1 acresceu:

Ler e escrever de forma espontânea e sem medo de errar, com a brincadeira, jogo em grupo um ajuda o outro. As letras, a leitura da vida acontece. Vamos descobrindo um jeito de ser feliz e compreender os significados e símbolos. Vou traçando estratégias para que cada aluno possa ter oportunidade de sentir-se seguro em ler.

A pergunta 15 destinava-se a esclarecer sobre ao P.P.P. da escola.

— “Existe um bom arcabouço teórico sobre o lúdico no documento da escola?”

As respostas foram opostas, porém sem justificativas, para a Docente-1 a resposta foi positiva e para a Docente-2 a resposta foi negativa.

Tabela 4: Questionário sobre ludicidade.

Perguntas	Docente “1”	Docente “2”
8. Brincar para você é:	(X) Passatempo (X) Coisa Séria (X) Desen. Hum. ( ) Outros	(X) Passatempo (X) Coisa Séria (X) Desen. Hum. ( ) Outros
9. O recreio deve ser:	( ) Planejado (X) Livre ( ) Outros	(X) Planejado ( ) Livre ( ) Outros
10. Quais habilidades o Brincar pode favorecer:	(X) Coord. Motora (X) Socialização (X) Criatividade (X) Artes ( ) Religião	(X) Leitura e escrita (X) Matemática (X) Ciências Naturais. (X) História e Geografia (X) Outros
11. Durante as brincadeiras dos seus alunos qual sua atuação?	(X) Participa junto. (X) Organiza e Supervisiona (X) Interage ou Motiva	(X) Participa junto. (X) Organiza e Superv. (X) Interage ou Motiva
12. Lúdico como prática prof. favorece sua prática	Sim	Sim
13. O lúdico ocorre de forma	(X) Planejada (X) Espontânea ( ) Não Ocorre ( ) Outros	(X) Planejada (X) Espontânea ( ) Não Ocorre ( ) Outros.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

A última questão foi para os apontamentos da profissional, conforme apresentada na Figura 17, tratava-se de uma resposta livre. A Docente-1 refletiu sobre os aspectos lúdicos de sua atuação. Esta resposta está também apresentada na figura abaixo:

O lúdico é nato do ser humano. Partindo dessa necessidade, a meu ver vital, busco desenvolver as habilidades de forma interativa e divertida. Depois de tantos anos me renovo brincando e percebendo que assim os alunos levaram uma lembrança agradável do tempo da escola.

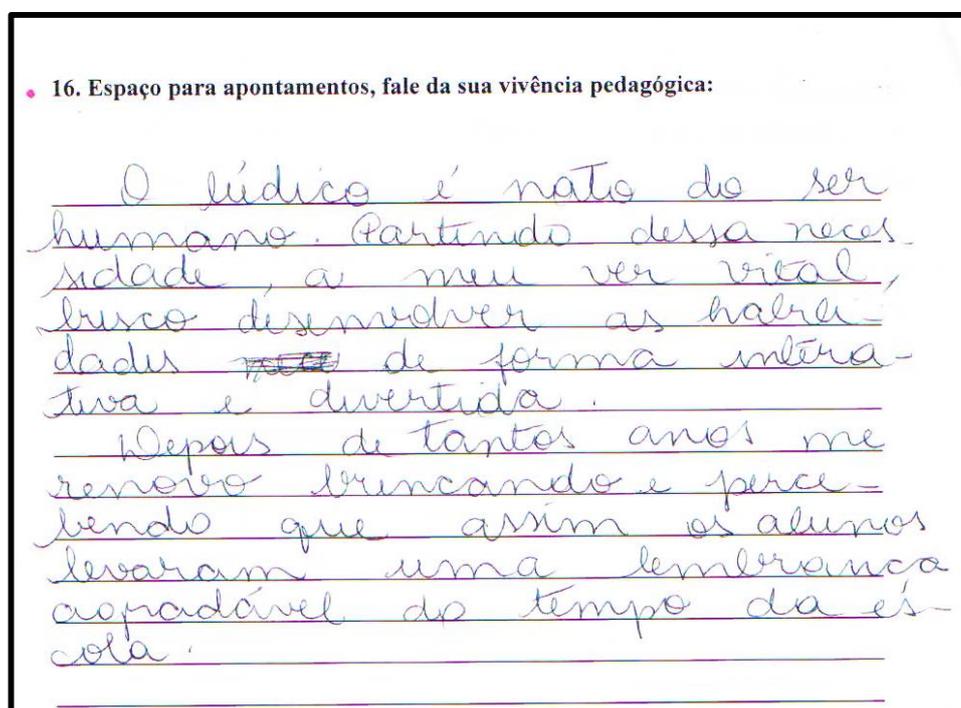


Figura 18: Apontamentos Profissionais.  
Fonte: Dados da Pesquisa.

A Docente-1 quis demonstrar através do instrumento que o lúdico faz parte da vida. Em vários trechos reafirmou a importância dos processos lúdicos para uma aprendizagem mais feliz e alegre.

Articularemos a perspectiva da entrevistada com as palavras de Huizinga (2000, p. 11) “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.”

### **Docentes e as Políticas Públicas de Formação**

“Quando estamos fazendo o curso, a gente vê as novidades e quer aplicar”  
(PROFESSORA KEILA, 2017).

O Decreto nº 6.094, de 2007 dispõe sobre o Plano de Metas no Compromisso *Todos pela Educação*, que, entre outras metas, estabelece a alfabetização das crianças na idade certa, não devendo ultrapassar os oito anos de idade, fase da vida em que a

criança concluiria o terceiro ano do Ensino Fundamental. Várias ações foram eleitas para o alcance desta meta, as principais foram a formação dos professores e a oferta de materiais didáticos a todos os entes federativos que por adesão o acataram.

Atualmente, essa proposta de governo é mais conhecida por Pnaic – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Todos os Estados brasileiros coadunam com esse desafio.

Os cursos de formação continuada foram ofertados por professores multiplicadores em parceria com as Universidades.

No caso do “Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Formação Continuada de Professores (Cform), capacita esses profissionais” (FRANCO; DANTAS, 2017, p. 316).

As mesmas autoras ilustram como o lúdico incorporou-se às formações no Pnaic/DF: “a ludicidade como mediadora para superação dos desafios referentes aos estudos teóricos e estimuladora da criatividade nas salas de aula dos professores que participavam da formação” (*idem*).

Esse direcionamento pedagógico foi também indicado nas orientações sobre a ludicidade contidas no caderno do Pnaic, no texto A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares traz “O lúdico expresso em materiais é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar” (BRASIL, 2015, p. 24).

As professoras que participaram da nossa pesquisa afirmaram ter feito, pelo menos, uma formação anual do Pnaic, e afirmaram também que a formação contribuiu com sua prática em sala de aula, além de acrescentarem reflexões importantes:

—Você fez o Pnaic? — (Pergunta a pesquisadora).

—Eu fiz todos os Pnaic’s. Português, matemática e ciências. — (Responde a **Professora Keila**).

—Você sentiu diferença na sua prática enquanto fazia o curso? (Pergunta a Pesquisadora).

—Quando teve o Pnaic de matemática foi ótimo, porque a gente acaba puxando a matemática pra sala. E quando estava fazendo Pnaic de português puxava mais para português. Quando estamos fazendo o curso a gente vê as novidades e quer aplicar. E também tem que aplicar. — (Responde a **Professora Keila**).

A professora Keila continuou com suas ponderações sobre o Pnaic e elaborou uma práxis sobre o resultado de uma atividade proposta durante o Pnaic de Matemática, que foi marcante para ela, e, ao final da sua declaração, queixa-se da fragilidade sentida por ela em dar continuidade ao que foi adquirido durante a formação:

— Divisão com os meninos. Eles não vão pegar... Aí, a professora (orientadora do curso Pnaic) falava: - Põe uma folha branca na mão do menino e peçam pra eles dividirem. E eles vão dividir. (Pausa) Tem coisa que a gente como professora dúvida, fica muito cicerada pelo saber que a gente está acostumada. E elas encorajam a gente a ousar, vai... vai além disso. E os alunos dão conta, dão conta mesmo. É uma pena se perde assim. Depois a gente não consegue incluir de novo no planejamento. É claro que aqueles que tocam mais a gente, aqueles que a gente aprendeu mesmo é claros que vamos colocar. Mas aqueles que a gente não aprendeu direito, não exercitou ou não aprofundou aí a gente não faz de novo. — (Diz a **Professora Keila**).

A professora Keila explicou que sentiu dificuldade em dar continuidade individualmente às propostas do curso. Observe nas palavras da docente:

—O Pnaic é assim riquíssimo, riquíssimo, riquíssimo. Mas eu acho que deveria ter uma continuidade. Não sei como faria essa disposição... Mas eu acho o tempo do Pnaic é muito curto. (Pausa). Você trabalha aquele ano aquilo ali e depois...— (Diz a **Professora Keila**).

—...Fica por sua conta... — (Complementa a Pesquisadora).

—...É... não tem uma continuidade, é isso que eu sinto falta. — (Diz a **Professora Keila**).

—Você acha meio corridas as atividades do Pnaic? Ou acha a organização curricular boa? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu acho boa a organização. Eu acho que os professores são capacitados. Eu acho que as ideias são ótimas. Eu acho que só se perde nisso mesmo na continuidade. — (Diz a **Professora Keila**).

—Você conseguiu aplicar muita coisa do Pnaic? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu consegui aplicar muita coisa. E você vê a resposta dos meninos (Diz a **Professora Keila**).

A professora Dayse relatou alguns problemas relacionados à organização do Pnaic, destacando que atrasou muito para continuar a formação:

—Eu fiz o Pnaic de matemática e o de Ciências. O de ciências foi muito pouquinho. Atrasou muito para começar ai foi só meio ano. Foi só esse pouquinho de tempo. E ainda prometeram que teria PNAIC neste ano— (Diz a **Professora Dayse** referindo-se ao ano de 2017).

O Pnaic tem sua relevância, primeiramente por ter sido uma iniciativa de formação em âmbito nacional. Em segundo, como descrito pela professora Keila, influenciou as práticas em sala de aula, mesmo não se firmando nos planejamentos futuros das professoras, sendo, portanto, uma presença efêmera. E por último, entre todas as edições, o Pnaic de matemática foi o melhor na avaliação das duas docentes.

### 7.2.2 Recreio e Recreação

“Se não se comportar vai ficar sem recreio...”  
(PESQUISADORA, 2017).

Essa frase foi muito ouvida em todas as escolas que frequentei. É curioso que ninguém tire o dever de casa como consequência de uma atitude fora das normas. O momento do recreio e da recreação é muito esperado pelas crianças e professores. E esse tema tornou-se de interesse também neste trabalho.

Três pontos serão apresentados neste espaço, o primeiro será em relação ao tempo de recreação e recreio; em seguida se essa atividade é livre ou dirigida; e, em terceiro, as opções ofertadas aos estudantes pelas professoras.

O tempo de recreio é de quinze minutos diários e coletivos e o tempo de recreação é de uma hora por semana. Tempo de recreação não é coletiva, cada turma tem seu dia e horário específicos, organizado pela direção da escola. Situação semelhante a várias escolas. Nas palavras de Kishimoto (2010b, p. 12) sobre a importância do brincar para as aprendizagens:

O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras. Pular amarelinha, rodar um pião, jogar peteca: primeiro se aprende e depois se brinca. Jogos de tabuleiro e suas regras são criações da sociedade e trazem os valores do ganhar ou perder, comprar e vender. Na brincadeira do faz de conta, o mundo social aparece na sua temática: ser médico, professora, motorista.

A professora Dayse explicou que a recreação é por Ano, que o dia do 2º ano é sexta-feira após as 11h00min até as 12h30min.

As atividades desenvolvidas no horário de reação são também supervisionadas pela professora regente e divididas em *dirigidas* e *livres* como explicou a Professora Keila, detalhando o processo de mediação:

— Na sexta-feira a gente tenta fazer um pouco livre e um pouco dirigido. A gente acha que se direcionar sempre os conflitos não irá surgir, por que está tudo direcionado. E a brincadeira serve para ter conflito e eles saberem se resolverem entre si. A gente deixa... Então a gente tenta dividir um pouco. (Diz a **Professora Keila**)

As conversações sobre opções ofertadas para os estudantes pelas professoras nos momentos de recreação estão aqui transcritas:

—A gente brinca de barra manteiga, escravos de Jó, pega varetas, quebra-cabeça. — (Diz a **Professora Keila**).

—Isso no momento das atividades direcionadas, e no momento livre? É livre? — (Diz a Pesquisadora).

—É... Livre é livre. A gente dá bola, corda. E fica perto para não fugir do controle. — (Diz a **Professora Keila**).

—Qual parte você acha que os meninos gostam mais, do direcionado ou do livre? Como você sente que eles curtem mais? — (Diz a Pesquisadora).

—Eu acho que é meio a meio. Eu acho que eles querem uma coisa diferente. Uma coisa direcionada. Uma brincadeira nova. Eles querem uma pessoa pra estar lá pra dizer quem é o vencedor. Porque se for livre não vai ter isso. — (Diz a **Professora Keila**).

—Pra referendar? — (Diz a Pesquisadora).

—Isso... — (Diz a **Professora Keila**).

A professora Dayse comentou que os estudantes gostam de vários jogos, principalmente de escravos de Jó, e ressaltou que essa atividade atrapalha as outras salas que estão em aula.

A professora Bárbara, que é professora o 1º ano comentou que o ritmo dos estudantes menores é diferente. A professora Bárbara explica que cinco horas de aula é muito tempo para as crianças ficarem em sala apenas fazendo deveres. E explica sua rotina na escola:

—É um diferencial aqui desta escola também, a gente tem liberdade. Se eu achar necessário eu vou brincar do jeito que eu achar necessário. (Diz a **Professora Bárbara**).

—Você sai a qualquer hora? (Pergunta a Pesquisadora)

—É! E ninguém me perturba. Se eu saí é porque um motivo eu tive. Certo. Eu acho isso bem legal. Não tem essa perturbação sabe... (Diz a **Professora Bárbara**).

A professora Keila apresentou sua mediação pedagógica ao diferenciar os conceitos *livre e direcionado* no momento da recreação, mostrando que a autonomia dos estudantes depende do grau de maturidade para resolver os próprios conflitos. Percebemos e concordamos que o recreio será supervisionado sempre, assim como é papel da escola, mas o diferencial na fala da docente foi sua postura ao permitir que os estudantes possam encontrar soluções para seus conflitos. Podemos elencar, então, esse aspecto como *importante* nas aprendizagens ligadas às dimensões da *ludicidade*.

### **Projetos e Jogos**

“Essa turminha é cientista”  
(PROFESSORA BÁRBARA, 2017).

A escola pesquisada desenvolve alguns projetos, especificamente as turmas do primeiro ano no momento da pesquisa estavam participando simultaneamente de três projetos, dois projetos de ciências e um de matemática, com temas ligados aos conteúdos curriculares, entre todos os assuntos, os relacionados ao tempo e ao relógio chamaram mais atenção dos estudantes.

Na opinião da professora Bárbara, foi o ponto de partida para união das *paródias e multiplicação*, esse assunto será aprofundado no próximo tópico.

O projeto *Quantas horas?* partiu da curiosidade dos estudantes para usar o relógio, e este projeto ampliou-se para a projeto *Cantando e Contando* representada pela Figura 18



Figura 19: Cantando e Contando.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

As três turmas do 1º ano procuram seguir o mesmo ritmo de ensino, por meio dos projetos que são oferecidos aos estudantes. São eles: *Quantas horas?*, *A dança dos bichos*, e *Pequenos cientistas*.

A professora explicou que a participação dos estudantes é fundamental nos projetos. O projeto pequenos cientistas consiste nos estudantes reproduzirem experiências de ciências em sala.

A professora Dayse, do 2º ano, cita os jogos que mais utiliza com os estudantes, aqui transcrito em diálogo:

—Como o jogo entra no seu planejamento? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Depende do meu objetivo: se for só pra brincar escolho um horário mais pro final, pra eles relaxarem se for para introduzir no começo. Se for para reforçar durante a aula. — (Diz **Professora Dayse**).

—Quais jogos são usados por você aqui na escola, você comentou que usa muito o “nunca 10”, me fale mais. — (Pergunta a Pesquisadora).

—Força eles adoram, uso o jogo da memória e escravos de Jó. — (Diz **Professora Dayse**).

A professora Keila, também do 2º ano, cita os jogos que mais utiliza com os estudantes, fazendo referência aos conteúdos de matemática:

—A gente sempre utiliza os jogos, a gente tem o tapetinho da matemática, faz agrupamento e reagrupamento com canudinhos com liga, a gente usa dados, tampinhas, palitos, fita métrica. Eu não tenho a caixa da matemática certinha sistematizada por que a condição financeira de alguns alunos não permite ainda. A gente faz com o que a gente pode. — (Diz a **Professora Keila**).

As crianças comentaram suas experiências no projeto cientista, eles explicaram que pesquisaram na internet com suas famílias e reproduziam na sala de aula. Entretanto, dedicaram-se mais a falar dos jogos que complementavam o projeto Cantando e Contando. Os estudantes explicaram primeiro sobre o jogo “Tudo Arrumado”:

—Me expliquem como era o jogo? — (Pergunta a Pesquisadora).

—A gente tinha que arrumar de número em número. Começou de 2 em 2, depois de 3 em 3, 4 em 4. — (Responde **Baltasar**).

...

—Eu posso falar agora! Um time montava os números e o outro time ficava para conferir. — (Diz **Gaspar**).

Em seguida, está a apresentação do jogo, que era composto de caixa de ovos e tampinhas para favorecer a contagem dos estudantes, chamado *Chegando no 20*:

—A gente arrumava de 2 em 2 e não podia passar do 20. E quando chegava no 20, ganhava. — (Diz **Baltasar**).

...

—A primeira pessoa que chega no 20 sem errar, ganha. Tem que falar “para” e depois tem que conferir. — (Diz **Gaspar**).

—Qual era mais legal desses jogos? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Até no 20. — (Diz **Baltasar**).

...

—É, eu gostei também. — (Diz **Gaspar**).

...

—Assim você aprende mais a conta de 2 em 2. — (Diz **Baltasar**).

...

—Eu gostei mais do *Tudo Arrumado*, porque a Tia poderia mudar de 2 em 2, para 5 em 5 ou 9 em 9. — (Diz **Melquior**).

...

—Quando vai conferindo, o outro time aprende também. — (Diz **Gaspar**).

Os jogos eram sem a interferência da professora, eram os estudantes que faziam as conferências, a regente só intervia se eles não concordassem com o resultado. E Gaspar na sua fala internalizou muito bem esse movimento de aprendizagem, proporcionado por esse momento lúdico de jogo. Nas palavras de Huizinga (2000, p. 24):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana"

Finalizaremos com essa definição de jogo, ligando aos relatos dos estudantes, ressaltando como uma atividade planejada pode favorecer a autonomia individual e do grupo em momento de jogos em sala de aula e aliando inclusive com conteúdos curriculares.

### 7.2.3 Escola Parque

“Mudaram o projeto original e dizem que a prioridade são as crianças”  
(PROFESSORA BÁRBARA, 2017).

As escolas parques foram projeto de Anísio Teixeira e representaram um diferencial no sistema de ensino da Capital, mesmo seu atendimento sendo restrito ao Plano Piloto.

Desde o início do ano de 2017, a SEEDF tinha como proposta de ampliação do atendimento da escola integral, mudanças significativas ocorreram, entre elas, o fim do atendimento da escola-parque para algumas escolas vinculadas.

A professora Bárbara comenta essa mudança de forma geral, ante seu olhar sobre o processo, comparando *escola integral* e *escola classe*. Em seguida, seu comentário se dirige à sua própria escola:

—Pro formato de escola integral eu acho que foi acertado neste formato. Mas a escola classe ficou mais arrochada. (...) Porque eu também trabalhei na escola integral e era muito difícil. Pra atender o estilo da escola integral ficou melhor. Na verdade não deveria ter tirado, deveria ter ampliando. Porque é cobrir um Santo e descobrir outro. Resolveu o problema do integral e tirou o acesso dos que tinham. Mudaram o projeto original e dizem que a prioridade são as crianças. — (Diz a **Professora Bárbara**).

No âmbito da escola pesquisada, a professora Bárbara ressaltou que o espaço físico é privilegiado, ressaltando o tamanho das salas e os espaços externos para as crianças. Ao ser incitada pela pesquisadora, a docente comenta sua rotina:

—No seu planejamento quais mudanças ocorreram com o fim do atendimento da escola parque, em relação às atividades de Artes, de Educação Física e Recreação. — (Pergunta a Pesquisadora).

—A gente brinca e tudo mais. Tudo ficou do mesmo jeito, porque se trata do Ensino Fundamental. Então, todo mundo brinca de alguma forma, faz Artes de alguma forma. Lógico que lá (na escola parque) eles tinham acesso a outras informações. Quando os alunos vinham da escola parque tínhamos uma junção. — (Responde a **Professora Bárbara**).

—Quando acabou a escola parque no ano passado mudou o horário de recreação para os estudantes, ampliou? Por exemplo, ano passado tinha uma hora de recreação e esse ano, depois que reformulou a escola parque, aumentou o horário de recreação? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Não. — (responde a **Professora Bárbara**).

Podemos perceber pela fala da professora que a mudança na rotina da *escola-parque* não trouxe tantos benefícios assim, a *escola-classe* não apresentou mudanças nem alternativas para suprir a carência no atendimento aos estudantes.

Logo, o prejuízo parece que ficou dividido para os estudantes que antes eram atendidos por professores com formação específicas em artes, música e educação física. E para as professoras regentes, que se tornam únicas profissionais responsáveis pela formação integral do estudante nesta fase inicial.

Por fim, fecharemos esta questão, lançando apenas fagulhas de luz, ao debate histórico e social da polivalência, recorreremos à crítica desse processo nas palavras da professora Cruz (2017, p. 23): “o professor que se habilita a lecionar nos anos iniciais já é, de antemão, considerado polivalente, tendo a prescrição de lecionar todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais da escolarização básica”.

## 7.2.4 Cantando e Contando

“Matemática é música para Pitágoras”  
(PESQUISADORA, 2018).

A escala musical utilizada até hoje recebe o nome de quem a sistematizou matematicamente, por volta do século (VI a. C.). A Escala de Pitágoras, uma homenagem ao seu criador, que viveu até os 94 anos, no período de (569 a.C. e 475 a.C.).

Neste subcapítulo, iremos apresentar o projeto Cantando e Contando na visão das docentes e dos estudantes. E apresentaremos alguns elementos da criatividade de motivação que foram pontuados pela professora Dayse. E finalizamos com a questão da matemática e da tabuada no processo escolar.

A proposta da professora Bárbara de utilizar-se de paródias de músicas em sala de aula conquistou os estudantes há mais de dez anos em uma região administrativa do Distrito Federal, inicialmente em uma turma do 5º ano. Destacamos as orientações do professor Moura (1994, p. 47):

Ao ensinar Matemática, fazemo-lo (ou deveríamos fazê-lo) com um objetivo determinado. Isto exige a intencionalidade por parte do educador. E a visão geral do processo de ensino requer que o dominemos, tendo em vista o sujeito que aprende (sujeito cognoscitivo) o conteúdo primeiro (conceitos já dominados pelo sujeito) e o conceito científico (aquele que se pretende sistematizar).

As paródias caracterizam-se pela reconstrução de uma obra já conhecida. A docente explicou que as paródias, inicialmente, tinham um caráter social, porque os estudantes eram de uma classe economicamente desfavorecida e alguns alunos apresentavam dificuldades nos conteúdos escolares. Assim, as paródias eram também para direcionar o tempo dos estudantes fora da escola:

—Quando eu trabalhava no 5º ano eu percebi que eles compreendiam o processo da adição e multiplicação. Compreendem... Mas com os alunos maiores você vê que eles desanimavam, aparecia tanta bolinha, pauzinho e não sei o quê... Aí surgiu essa ideia da paródia. E aí eu vi que foi dando certo, e fui trabalhando com todos os números. E fui trabalhando.... trabalhando... — (Diz a **Professora Bárbara**).

—Você já tem duas boas experiências uma com o 5º ano e outra com o 1º ano, o que você acredita ser mais importante no projeto Cantando e Contando? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Cantar e jogar é algo que todo mundo faz, uma coisa comum na escola. Não é um empenho muito grande. — (Diz a **Professora Bárbara**).

—Sim... É uma coisa natural... (Acrescenta a pesquisadora, mantendo o diálogo com a **professora Bárbara**).

—Sim é uma coisa natural. Hoje mesmo estava tentando redigir um texto sobre isso. O que é que chamou a atenção pra ter essa repercussão toda? (Risos... E a professora Bárbara continua sua reflexão). Aí... Eu acho que foi essa relação imediata: da música, do jogo e a utilidade na hora. A função ali... Eu acho que foi isso que deu um...(Pausa) Eles, (são os estudantes do 1º ano atualmente), eles puderam assim comprovar como se fosse um experimento, mas não em longo prazo. Cantou, jogou, usou. — (Diz a **Professora Bárbara**).

—Resolveu? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Resolveu, né! — (Diz a **Professora Bárbara**).

A professora Bárbara continua comentando o projeto, agora do ponto de vista da motivação e autoimagem dos estudantes. Na opinião da docente, os estudantes ficaram mais poderosos:

— Os *supermatemáticos*. — (Professora **Bárbara**).

—Você sentiu diferença na motivação deles, eles se empolgaram, eles se sentiram divertiram, eles se envolveram? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eles se sentiram mais poderosos, mais poderosos em várias áreas. Assim.... Poderosos para resolver um problema prático. Eles foram confirmando o que eles tinham apreendido. Eles tinham que usar os jogos. E o poder aumentou quando eles souberam que outras pessoas queriam aprender com eles. — (Responde a **Professora Bárbara**).

O projeto *Cantando e Contando* ganhou a escola inteira, como relatou a docente, e foi necessária uma nova organização para atender às outras salas do período vespertino. O desafio de pulular com as paródias necessitou da parceria das outras professoras da escola, elas recebiam os estudantes do 1º ano, em pequenos grupos de 5 - 6 estudantes.

As outras classes da escola receberam simultaneamente a visita dos pequenos cantores. Nas palavras da professora Bárbara, essa atividade contribuiu com as outras turmas:

—A ideia é assim.... É lógico que existem vários jeitos de fazer matemática. Então esse era para ser mais um jeito. Mais uma forma pra facilitar. — (Diz a **Professora Bárbara**).

—Você quer trabalhar o cálculo mental? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu vi que os meninos desanimavam por falta dessa memorização. Compreendiam processo, mas, quando é conta com números maiores, desanimam. Eu busquei um jeito divertido de chamar a atenção para envolver e resolver esse problema. E não foi de uma forma tradicional. — (Responde a **Professora Bárbara**).

A Professora Bárbara aplicou sua experiência com as paródias, novamente com uma turma do 5º ano. Nesta segunda oportunidade, ocorrida pela articulação de projeto interventivo com os estudantes. Foi o fortalecimento de uma parceria entre a professora Bárbara e a professora do 5º ano, uma oportunidade de troca de experiência entre as docentes.

—Eu entrei no 5º ano. A ideia de hoje é só pra quem se sente mais ou menos diante da matemática. Eles se sentiram à vontade e ficaram: - Eu!-Eu sou mais ou menos! E pronto. (Comentou que após a apresentação das paródias, os estudantes ficaram motivados. E ela prossegue com sua narrativa). — (Diz a **Professora Bárbara**).

—Quando eu voltei, eu já tinha mais liberdade, eu levei um grupo do 5º ano que se sentiam mais ou menos. Essa parceria é pra agilizar o 5º ano com cálculo mental. Eu retornei à minha experiência de tempos atrás. Hoje são sete estudantes do 5º ano (que formaram um grupo separado e fizeram atividades rápidas e diferenciadas com a professora Bárbara na sala do 1º ano, esclareceu a professora Bárbara). Esses setes eu sei que eles compreendem o processo, aí gente cantou e jogou. E eu percebi que eles ficaram bem empolgados. — (Diz a **Professora Bárbara**).

A professora Bárbara continuou comentando os detalhes das atividades interventivas com os estudantes do 5º ano:

—Eles ficaram lá no máximo 30 minutos. Mas, como eles são maiores, eu expliquei o que tinham que fazer: cantar e jogar. E depois a gente conferiu que é isso que o 1º ano acha bem legal. Cantar, jogar e conferir no relógio. Essa coisa imediata, porque às vezes...(Pausa). (A professora Bárbara referindo-se ao projeto Quantas horas?). Quando eles cantam, jogam e voltam lá e falam: é isso! Isso dá um sei lá... Uma euforia, uma alegria... “Tô” conseguindo né! — (Diz **Professora Bárbara**

tentando descrever em palavras as reações dos estudantes ao finalizarem as atividades do projeto). A professora Bárbara pensa em ampliar o repertório de paródias na sua turma, a prioridade foi a matemática, mas seus planos já estão nos demais conteúdos como português, o próprio termo paródia, ciência que trabalhamos com materiais reciclados e artes. A docente revela seus planos para o futuro, que pensa em construir paródias dos conteúdos de história e de geografia:

—Tudo muito simples. A palavra é simplificar. Para o professor e pra criança. — (Diz a **Professora Bárbara**).

Por fim, a professora Keila complementou sobre o projeto, fazendo uma projeção das aprendizagens dos estudantes ligadas ao aspecto do lúdico:

—Ela misturando isso com o lúdico as crianças vão desenvolver mais rápido, vão entender o processo. — (Diz a **Professora Keila**).

As crianças comentaram os melhores momentos do projeto e contaram como se deu o processo de aprendizagem das músicas e algumas dificuldades. Outro ponto a se destacar foi a relação da família com o projeto, os estudantes são reconhecidos na escola pelo projeto, mas um dos estudantes comentou que a família desconhece suas habilidades com as paródias. Na Figura 19, seguinte, apresenta a paródia dos *Indiozinhos*:

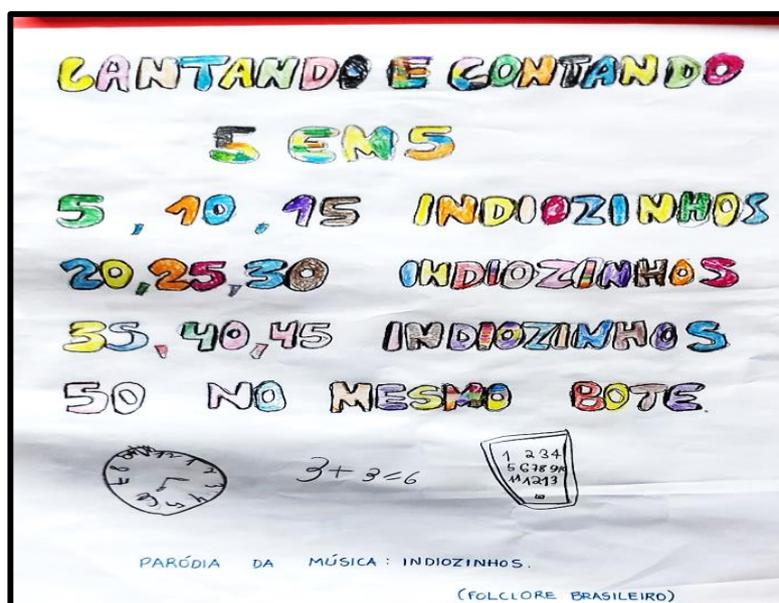


Figura 20: Paródia dos Indiozinhos.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

—Qual a melhor parte do projeto *Cantando e Contando*? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu gostei mais da parte que ficou no telão aqui no pátio. Ficou *maneirasso* nosso vídeo. — (Diz **Melquior**).

—No dia que vocês apareceram para toda escola? — (Pergunta a Pesquisadora, sabendo tratar-se que a ocasião tinha sido na culminância do projeto).

—Eu gostei mais de pintar os números no cartaz. — (Diz **Baltasar** fazendo menção à Figura-22).

—Eu gostei da fala no vídeo também: “*podemos continuar cantando e contando*”. — (Diz **Gaspar**).

—Como foi cantar as músicas? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Foi fácil. Mas quando a gente não consegue, a Tia coloca lá no quadro. Mas quando vai cantar pra ela não pode olhar lá no quadro. Às vezes você decora o que está no quadro, mas quando vai cantar par Tia fica lá, lá, la... Bom, levou um tempo, mais eu consegui acertar. (Diz **Melquior**).

—É muito difícil... — (Diz **Baltasar**).

Na pequena narração do estudante Melquior deu para perceber como foi a rotina de aprender as paródias. Mesmo ele anunciando no início que foi fácil, recordou que teve dificuldades. Baltasar foi solidário na constatação das dificuldades. As paródias eram basicamente da vivência deles, assim como foi mostrada na figura acima, *Os dez indiozinhos*.

—O que vocês aprenderam? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Olhar quantas horas são. — (Diz **Melquior**).

— contar de número em número. De 2 em 2, de 3em 3, .... Até 10 em 10... — (Diz **Baltasar**).

—Qual música vocês mais gostaram? — (Pergunta a Pesquisadora).

— Do *DJ*. — (Diz **Melquior**).

— ...Indiozinhos. — (Diz **Baltasar**).

—...Da música do Rebeldes... — (Diz **Gaspar**).

—Eu gostei do número 9... — (Diz a pesquisadora, referindo-se à Paródia da música *Pense em mim* de Leandro e Leonardo. 1990).

—Em vez de você ficar pensando em sorvete, pense em 9...Pense em 18, 27.... O resto em esqueci... — (Diz **Baltasar**).

—Parabéns, você cantou muito bem. — (Diz a Pesquisadora).

—Muito engraçado essa sua carinha cantando.... — (Diz **Gaspar**).

Sobre a integração da família nas atividades da escola, relembramos que os estudantes apresentaram-se para todas as turmas do vespertino, o que modificou a rotina deles e da escola, os estudantes do 1º Ano ensinando os maiores:

—O que os seus pais em casa acham de vocês já aprenderem a tabuada? — (Pergunta a Pesquisadora).

—A minha mãe acha bem legal. Meu pai também porque ajuda bastante. — (Diz **Gaspar**).

...

— Meus pais não sabem...— (Diz **Baltasar**).

—Seus pais não sabem tabuada ou não sabem que você já sabe tabuada? Me explique...— (Diz a Pesquisadora).

—Eles não sabem que eu sei. — (Diz **Baltasar**).

—Mas por que não...? Você nunca cantou para os seus pais? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Não. ... — (Diz **Baltasar**)  
(O estudante ficou em silêncio e um colega sugeriu a solução para a questão. Este era Melquior, que participava da conversa).

...

— Então conta para seus pais. — (Diz **Melquior**).

...

—Tia, meus pais sabem, na verdade toda minha família sabe, inclusive minha avó. — (Diz **Melquior**).

—Aposto que ela fica pedindo pra você cantar toda hora. — (Diz a Pesquisadora).

—É, quando ela pede eu canto. — (Diz **Melquior**).

O projeto destinava-se a facilitar a memorização da tabuada de uma forma divertida, como uma ferramenta para os estudantes. A motivação citada em várias ocasiões indica que se tornou um importante elemento para as aprendizagens.

O envolvimento da escola, principalmente no turno vespertino, veio por acréscimo, já que inicialmente não estava nos planos da Professora Bárbara, foi uma iniciativa que transcendeu o espaço da sala de aula.

### **Criatividade Motivação**

“É uma forma nova de abordar o tema”  
(PROFESSORA DAYSE, 2017).

Essa categoria terá apenas a presença da professora Dayse, porque foi esta professora que fez referência aos aspectos da criatividade de forma explícita. Assim como ocorreu na análise dos Currículos Nacionais, os *elementos da criatividade e da motivação* combinavam-se a outros temas. Podem ser reconhecidos em outros momentos do texto, mas aqui evitamos a duplicidade.

A pesquisadora pergunta sobre o projeto *Cantando e Contando*:

—Como essa atividade entrou no seu planejamento? — (Pergunta a Pesquisadora).

—É uma forma nova de abordar o tema. A gente sempre trabalha com jogos com música, mas essa é uma maneira diferente. Mesmo que a gente não trabalhe a tabuada formal ainda. Durante a apresentação dela já veio um milhão de ideias. Eu achei legal. (Pausa) Eu achei que os alunos receberam bem, eles já estão doidos pra saber qual a próxima música. — (Responde a **Professora Dayse**)

—Você vai continuar com o projeto? — (Pergunta a Pesquisadora)

—Vou! —Vou tentar agregar outras coisas, para não ficar só na música. — (Responde a **Professora Dayse**).

—Entendo —, mas no projeto já tem vários jogos indicados. — (Diz a Pesquisadora)

—Mas temos que adaptar para o segundo ano, ela é do primeiro. Adaptar para o nível dos meus alunos. (Pausa). Se bem que o nível deles é muito misturado, tem alunos que sabe muito, tem aluno que não sabe nada. Temos dois ou três que chegaram depois. Aí temos que trabalhar de forma diversificada para ir ajustando e ir atendendo todo mundo. — (Diz a **Professora Dayse**).

—Sim— (responde a Pesquisadora).

—Aí o jogo e essas músicas é uma forma de aproximar todo mundo, eu gosto muito. — (Diz a **Professora Dayse**).

Podemos destacar pela fala da docente que a motivação percebida nos estudantes é um ponto positivo, que *reinventar* uma prática é algo possível e que, ao trabalhar de forma diversificada, favorece a turma como um todo. A professora destacou neste contexto os jogos e as músicas como estratégias que favorecem esses momentos, e essa questão coincide com Silva, como podemos verificar no trecho abaixo:

Porém, é válido destacar, a importância da intencionalidade do professor ao buscar uma maior aproximação entre a criatividade e a ludicidade, pois só inserir um aspecto lúdico ao trabalho pedagógico sem um objetivo não é garantia de que haja desenvolvimento da criatividade por parte dos estudantes (SILVA, 2017, p. 26).

Neste sentido, a fala de Silva veio arrematar a importância do planejamento e de objetivos claros no incentivo da criatividade com jogos. Congregando as *posturas*, a professora Dayse também indicou essa preocupação com o planejamento pedagógico, ao declarar querer ampliar as atividades e ao refletir sobre o nível dos estudantes.

### **Matemática e a Tabuada**

“Sete e sete são quatorze com mais sete vinte um tenho sete namorados e não gosto de nenhum” (PARLENDIA).

Muitos conhecem essa parlenda e com certeza foi por esses versos populares que a tabuada do 7(sete) foi se fixando na minha cabeça. Atribui-se à “influência portuguesa” (Kishimoto, 2010a, p. 19), nossos colonizadores, essa tradicional manifestação folclórica. Essa categoria está separada das paródias pela natureza das reflexões. Aqui, discorreremos sobre a matemática e a tabuada na visão das professoras. E em categoria subsequente, falaremos do projeto específico da professora Bárbara.

—Eu sempre escolhia as turmas de 1º ano para dar aulas. Eu não estudava tabuada com os meninos. Ficávamos na adição e subtração simples. E eu sempre falava que quando eu pegasse (lecionasse) para o 2º ou 3º ano queria que ela cantasse a tabuada na minha sala. -Vou querer suas músicas, vou querer que você me ensine. — (Diz a **Professora Keila**).

A professora Keila discorre sobre sua experiência em sala de aula, agora diferenciando a sua prática quando lecionava no 1º ano, em comparação ao 2º ano,

refletindo como a matemática é o ponto de corte no trabalho pedagógico dentro do Bloco Inicial de Alfabetização:

—Eu gosto do 1º ano, eu gosto de ver o negócio acontecer. O pior é que a gente acaba priorizando mais a aquisição da escrita e aquisição da leitura. É claro que gente trabalha matemática, nunca que é uma coisa alheia. Mas só que a gente pega muito mais escrita e leitura. E o 2º ano vem pra equilibrar... — (Diz a **Professora Keila**).

—Como o projeto entrou no seu planejamento? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu sou professora de alfabetização, eu uso muito a oralidade eu canto muito, eu sei que é muito importante para as crianças. — (Diz a **Professora Keila**).

—Você vai usar para multiplicação no 2º ano? Hoje foi bem rapidinho. E o que você achou? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Esse era o plano mesmo, de ser uma coisa rápida. É claro que eu já estou sistematizando, contando os números de 2 em 2, de 3 em 3, 4 em 4 os meninos já sabem fazer esse cálculo. Mas eles não sabem que sistematizado vai virar multiplicação. (Diz a **Professora Keila**).

Sobre a organização curricular baseada no Pnaic e nos ciclos, recorreremos às palavras da formadora do Pnaic, que chamou a atenção sobre o isolamento dos conteúdos, vejamos o que diz Santos:

Ao fracionar os conteúdos, os professores e coordenadores se distanciam da proposta do PNAIC, que é trabalhar os quatro blocos de conteúdos interligados e não de forma linear e progressiva. Isso exigiria dos educadores pensar no todo, abrir as gavetas e misturar tudo que está compartimentado (MARILENE SANTOS, 2017, p. 106).

Retomando a entrevista da professora Bárbara, ainda no tema da tabuada, para buscar compreender como esse conteúdo se relaciona à sua prática profissional:

—Algum professor no seu tempo de estudante cobrou a que você soubesse a tabuada na ponta da língua? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Não. —Nunca pediram. Mas eu senti falta disso na minha vida. Facilitaria minha vida. Eu senti que esse cálculo mental poderia facilitar minha vida. Iria abrir novos horizontes. (Diz a **Professora Bárbara**).

—O fato de você trabalhar com tabuada, você não se vê sendo uma professora tradicional? — (Pergunta a Pesquisadora).

—De jeito nenhum. —Porque é algo fácil do dia a dia, prático, uma coisa do dia-a-dia. Facilita minha vida, facilita até o troco. Eu nunca tinha trabalhado no Caixa (no Caixa da festa junina) eu fui contando de 5 (cinco) em 5 (cinco), de 7(sete) em 7 (sete) ou por aproximação para facilitar o troco. (Responde a **Professora Bárbara**).

—Você estava trabalhando o cálculo mental? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Sim, cálculo mental. E assim de um jeito mais tranquilo, mais divertido. Eu acho que é divertido mesmo a palavra. E com sentido porque é preciso compreender. — (responde a **Professora Bárbara**).

A questão que mais chamou a atenção nestas narrativas foi a ponderação sobre o Ciclo e a prática em sala de aula, diferenciada entre o primeiro ano e o segundo ano, em que a ênfase na aprendizagem da escrita fica em maior volume no início e o trabalho com a matemática passados rapidamente.

### 7.2.5 O brincar e ser feliz

“Felicidade multiplica felicidade”  
(PROFESSORA BÁRBARA, 2017).

Está categoria surgiu como uma grata surpresa. As professoras falaram que se divertiam enquanto trabalhavam e que brincavam junto com seus alunos. Posso citar também a frase da minha mestra, ao recordar o seu início na profissão de normalista, que faz alusão ao paradoxo da jornada de trabalho dos docentes: “a gente sofre, mas se diverte...” (Professora Shirleide, 2017).

Aproveitando o mote do brincar, posso citar outro *jargão* inesquecível para os professores: — “...E o salário ôôô...” (Professor Raimundo, 2017). Elas comentaram, em vários trechos durante as entrevistas, sobre a importância de estar feliz.

Recordaremos que esse assunto foi registrado também no questionário com a Docente “1”, que comentou: “me renovo brincando”. A professora Dayse narra sua relação com a ludicidade ao descrever o horário de recreação e comentou a necessidade do *brincar docente*:

—Você brinca com eles? Ou só orienta os estudantes? — (Pergunta a Pesquisadora).

—É a única hora que tenho pra brincar. Eu tenho que brincar também. Se não a gente não aguenta não...— (Diz **Professora Dayse** sobre o horário da recreação semanal).

...

—Eu fui feliz. Felicidade multiplica felicidade, né...? Eu vi os meninos felizes, eu vi os outros. — (Diz a **Professora Bárbara** ao avaliar a finalização do projeto *Cantando e Contando*).

...

—Sim eu brinco. Eu sento, eu adoro brincar de queimado, eu adoro queimar. Eu adoro pular corda. — (Diz a **Professora Keila**).

Em outro momento a professora Bárbara, ao comentar sobre suas paródias como estratégia para facilitar o aprendizado dos estudantes, complementou:

—Se o professor não estiver feliz, né...? Se for uma coisa difícil, primeira parte, segunda, terceira parte, quarta parte... Até a gente desanima. — (Diz a **Professora Bárbara**).

Podemos retomar três questões na prática das docentes ligadas à ludicidade. Primeiramente, declararem a importância do prazer e alegria durante o trabalho. A professora Dayse comentou a recreação como espaço destinado ao lúdico, entretanto, não ampliando aos outros horários da rotina escolar e, por fim, o lúdico como facilitador na concepção da professora Bárbara.

Para fechar destacamos que “através do jogo na sala de aula os papéis perdem sua estereotipia e rigidez, pois o professor, além de ensinar, aprende, e o aluno ensina, além de aprender” (FORTUNA, 2003, p. 15). Assim exaltando o poder da reversibilidade nos momentos lúdicos, visto também nos relatos das docentes.

### 7.3 Aprender e Brincar

“A análise dos jogos mostra a criança como coautora do desenvolvimento lúdico, assim é coautora da atividade matemática realizada no jogo” (MUNIZ, 2010, p. 104).

Foram dois encontros com as crianças. Para iniciar a etapa com as crianças, foi necessário explicar os objetivos da pesquisa e consultá-las sobre o desejo de participar ou não. Deixamos claro que a escolha era delas. Após a confirmação positiva, expliquei que precisaria gravar em áudio para lembrar a nossa conversa e todos permitiram.

Recordando que o primeiro contato em sala com as crianças foi para me apresentar e enviar os TCLE aos pais dos estudantes, a pesquisa não estabeleceu critério de distinção entre os estudantes. Por isso, foi a professora que selecionou as crianças. No dia combinado e após recolher a autorização dos pais para pesquisa, três estudantes de 6 anos, tornaram-se os *colaboradores* da pesquisa com seus depoimentos sobre as vivências escolares.

O encontro inicial foi uma conversa que se deu coletivamente em uma sala separada, durou um pouco mais de 20 vinte minutos, mas foi o tempo suficiente para os estudantes responderem algumas perguntas sobre o tema.

No encontro seguinte, os estudantes mostraram-me a escola, o espaço do parquinho e conversamos um pouco mais sobre o *aprender* e o *brincar*. Os estudantes produziram desenho nos dois encontros.

Antes de apresentar as vivências narradas pelos estudantes, faz-se oportuno contextualizar o espaço escolar com uma referência histórica:

A palavra "escola" tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava "ócio", adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante (HUIZINGA, 2000, p.108).

Após a contextualização da função da escola na vida dos jovens, apresentaremos as vivências iniciais na instituição escolar. Os estudantes, como já disse, relataram sobre o *aprender* e o *brincar*. Na concepção deles, o aprender está diretamente relacionado ao volume de atividades escritas.

Os estudantes durante a entrevista ora complementavam, ora interrompiam a fala um dos outros de forma natural e dinâmica para um momento de conversa com crianças. Vejamos um pouco dessa conversa:

—Aqui na escola é lugar de aprender ou de brincar? — (Pergunta a Pesquisadora).

— Aprender... No Jardim a gente brincava muito e fazia pouco dever e aprendia um pouquinho só. — (Diz **Melquior**).

(O estudante fez o sinal com a mão, dedos em pinça, complementando sua a ideia de pouca aprendizagem no ano passado. O Jardim de Infância foi a etapa escolar anterior. Os outros dois estudantes seguiram seu exemplo).

...

—Aprender... — (Diz **Baltasar**).

(Mostrou sua mão em pinça, querendo apresentar um espaço bem maior entre os dedos, querendo talvez indicar um equilíbrio entre aprender e brincar).

...

—Aprender. — (Diz **Gaspar**).

(Mostrando também a mão em pinça, e apresentando dúvidas e insegurança sobre os aspectos de aprendizagem. Ficou oscilando em demonstrar suas aprendizagens pelo gesto da mão. No início da entrevista, este estudante foi parabenizado pelo colega Melquior. O colega explicou que o estudante no dia anterior havia realizado a leitura de uma página inteira, superando dificuldades de leitura).

Os estudantes narraram suas experiências, e de partida podemos inferir que o lúdico não avançou na dicotomia *aprender e brincar*, eles demonstraram o mesmo contexto registrado no documento do MEC: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (2012, p. 19-20):

O embate sobre “o brincar na escola” passou por fases nas quais a brincadeira livre e espontânea era estimulada; em outras, como que em movimento oposto, rejeitava-se qualquer menção ao lúdico, apregoando-se que a escola é exclusivamente lugar de estudar e que a educação infantil, seria, então, lugar de proposta de jogos e brincadeiras dirigidas que estimulasse a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento científico etc.

O trecho acima provoca a sensação que o embate foi superado, e que foi uma fase. Porém, o relato das crianças contradiz parte do anunciado. Outras observações

agregam argumentos a essa questão em especial, Muniz (2010, p. 9) relatou achados semelhantes na época da sua pesquisa, que na ocasião se desenvolvia na França no ano de 1996, *Carolina* na época foi sua interlocutora:

Pesquisador: Pra que serve o recreio?

Carolina: Pra brincar.

Pesquisador: E a aula, serve à que?

Carolina: Para trabalhar.

Relatos semelhantes foram recolhidos nesta pesquisa. É importante fazer uma ressalva, não buscávamos reproduzir o contexto francês de mais de vinte anos atrás, mas não sei enquanto pesquisadora se com alegria ou pesar esbarramos no mesmo achado, compreendendo com clareza que as pesquisas trabalhavam em tema análogo.

A pesquisadora continuava conversando com os estudantes sobre o cotidiano:

—E o brincar serve para quê? (Pergunta a Pesquisadora).

—Para se divertir. — (Responde **Gaspar**).

...

—Pra se exercitar. — (Diz **Melquior**).

...

—Se não ficar divertido nunca fica legal. (Diz **Baltasar**).

Melquior era o mais falante até aqui e tomava a palavra constantemente e continuou com sua ponderação sobre o brincar:

—É um tipo de dever para as crianças, a gente se diverte. — (Diz **Melquior**).

—Se divertir é um dever ou uma premiação pra quem se comporta bem na sala? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Premiação. — (Diz **Melquior**. Nesse momento ele silenciou, talvez refletindo sobre a rotina na escola, em que o brincar está atrelado ao se comportar bem).

—Aqui na escola pode brincar o dia todo ou tem que fazer dever?  
— (Pergunta a Pesquisadora).

—Não pode brincar o dia todo. Aqui é pra fazer dever. — (Diz **Melquior**).

...

—Não pode brincar o dia todo. Mas a gente brinca muito e faz muito dever. Faz os dois. — (Diz **Baltasar**).

...

—Pra mim também. — (Diz **Gaspar**, concordando com Baltasar).

...

—E o que vocês queriam: mais dever ou mais brincadeira? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Mais dever, mais, mais, mais.... Porque eu adoro dever. — (Diz **Melquior**).

—Que coisa maravilhosa... Sua professora está de parabéns. Qual dever você adora? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Caderno, folha, caderno das letras, caderno dos números. — (Diz **Melquior**).

—Mais dever, eu queria aprender mais... — (Diz **Baltasar**).

—E brincando você não aprende não? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Aprende... Mas, aprende só um dedo. — (Diz **Baltasar**, retomando o gesto inicial da mão em pinça, indicando também a concepção que o apreender está materializado na realização das atividades escritas).

...

—Mais dever. — (Diz **Gaspar**).

Até aqui, as observações das influências das atividades escritas se mostraram como materialização de aprendizagens para as crianças. Também podemos perceber a importância das relações entre os pares. Ou seja, um estudante influenciando a resposta do outro, observadas também pela repetição do gesto com a mão, mostrando que esse sujeito ainda criança reflete sobre sua posição no seu grupo social. Melquior mostrava-se com mais habilidade de argumentação. A Figura 20 mostrará alguns exemplos dos cadernos dos estudantes, atividade que Melquior demonstrou ter mais interesse até este ponto da pesquisa.

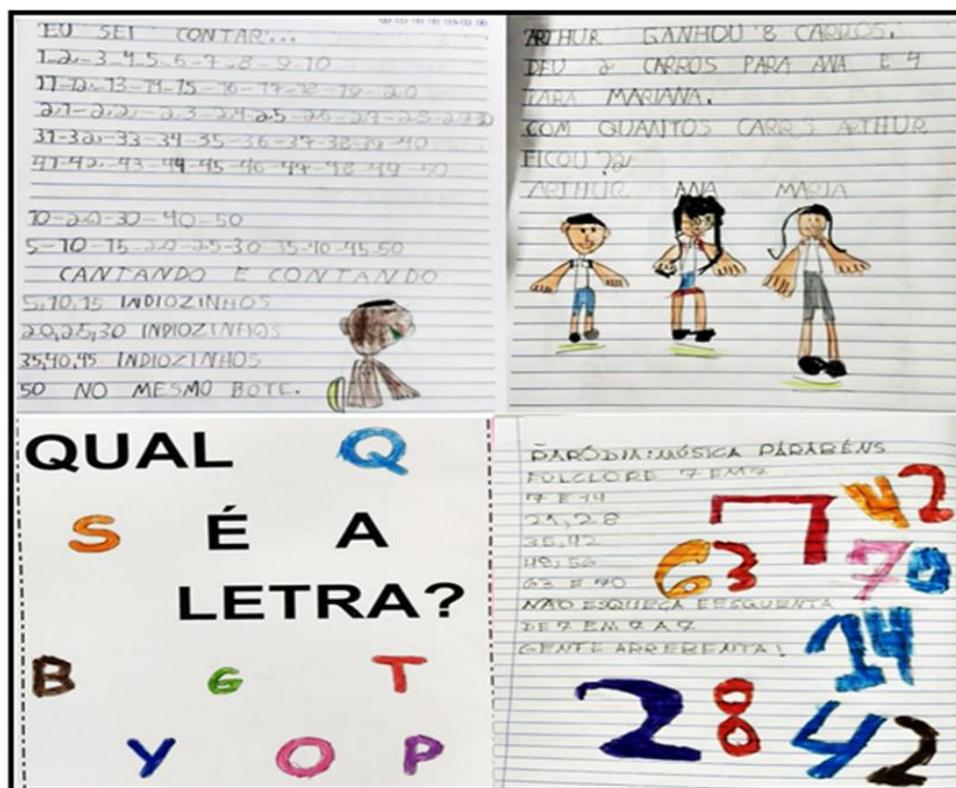


Figura 21: Registro no Caderno.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

A pesquisadora fez uma proposta para os estudantes, baseada na nova informação que adoravam mais o dever, a proposição era retirar todos os brinquedos e jogos da sala de aula. E as respostas foram conflitantes em vários aspectos.

No trecho seguinte acompanharemos uma mudança, na visão dos estudantes, como aponta a espontaneidade do colaborador Baltasar.

É interessante ressaltar que esse era um enfoque que a pesquisa almejou apresentar:

—Então... eu posso falar para sua professora retirar todos os brinquedos e todos os jogos? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Não, não. — (diz **Melquior**, que foi primeiro a responder).

...

—Sim. Eu quero estudar no dia de aula, e brincar só no final de semana. — (Responde **Baltasar**).

...

—Como assim tirar todos os brinquedos e jogos? — (Pergunta **Melquior** como se assim respondesse).

...

—Vocês me falaram que preferem mais dever, então vamos retirar tudo. Vamos dar para o Jardim de Infância. — (Diz a Pesquisadora).

...

—Eu quero isso! — (Responde **Baltasar**).

...

—Então, deixa tudo pra outras crianças e a gente não brinca. Pode dar tudo para o primeiro ano “B”. — (Diz **Melquior** tentando encontrar um meio termo entre as suas falas).

...

—Tô pensando ainda. — (Diz **Gaspar**).

...

—Nós três? — (Diz **Baltasar** em tom de contrariedade, discordando de Melquior).

...

—Pode tirar tudo, pode retirar os jogos? — (Pergunta a Pesquisadora).

...

—Pode deixar só um pouquinho. — (Diz **Melquior** reconsiderando sua fala inicial).

...

—Pode tirar tudo, pode retirar os jogos e o parquinho? A mesa de totó? O espirobol? A bola de futebol, nunca mais. — (Pergunta a Pesquisadora insistindo no tema para tentar recolher mais elementos dos estudantes).

...

—Não, tirar tudo não. Bola de futebol sim, deixa a bola de futebol pros meninos. — (Diz **Melquior** demonstrando frustração com a conversa).

...

—E para as meninas vai ter o quê? — (Pergunta a Pesquisadora).

...

—Parquinho. — (Responde **Melquior**).

...

—Mentira, tem menina que gosta do espirobol. — (Diz **Baltasar**: confrontando com Melquior mais uma vez).

—Pode tirar o recreio? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Não! — (Todos os três responderam).

—No recreio pode ter brinquedo? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Pode ter brinquedo. — (Responde **Melquior**).

...

—Eu estou falando só da nossa sala. — (Acrescenta **Baltasar**).

...

—Baltasar, qual a brincadeira que você mais gosta? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Eu tenho duas, não, três. — (Responde **Baltasar**).

—E você aprende alguma coisa nessas brincadeiras? — (Pergunta a Pesquisadora).

...

—Sim, quer dizer não. No basquete tem que fazer uma fila e depois jogar a bola, no espirobol tem o cabo verde... No futebol não pode dar

carrinho... (Responde **Baltasar**, indicando com a fisionomia que ainda tinha algo a acrescentar).

—Nossa...! Você já aprendeu muitas coisas nestas brincadeiras...  
— (Diz a Pesquisadora).

—No parquinho... não pode.... Sei lá, não aprendi nada no parque ainda. — (Responde **Baltasar**).

—Nossa... não aprendeu nada, você não faz nada, quando você vai ao parque você fica só sentado? — (Insiste a Pesquisadora).

—Não, eu brinco. — (Responde **Baltasar**).

—É, mais você falou que não aprendeu nada no parque. — (Comenta a pesquisadora).

—Eu aprendo brincando. — (Responde **Baltasar**).

—Você aprendeu a subir as escadas? Você aprendeu a descer os escorregas? Aprendeu a respeitar os colegas? — (Pergunta a Pesquisadora).

— Sim. — (Responde **Baltasar**).

—O que mais aprende no parque? — (Pergunta a Pesquisadora).

—Mais nada. — (Responde **Baltasar**).

...

—Ter educação, jogar basquete, jogar futebol e brincar no parquinho.  
— (Responde **Gaspar** tomando a palavra, e contrariando a resposta de Baltasar).

Essas vivências enfatizam a importância das brincadeiras para os estudantes no espaço escolar. Por ora, recorreremos às palavras de Huizinga (2000, p. 8): “Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso”. Encerrando assim a série argumentativa em favor da ludicidade referendando assim a autonomia dos estudantes.

A Figura 21 representará todos os elementos listados pela pesquisadora encontrados na escola à disposição dos estudantes. A iniciativa em dividir a folha em quatro partiu dos próprios estudantes, mas não sei quem seguiu quem, Baltasar ou Melquior, ou se já é uma rotina da sala de aula.

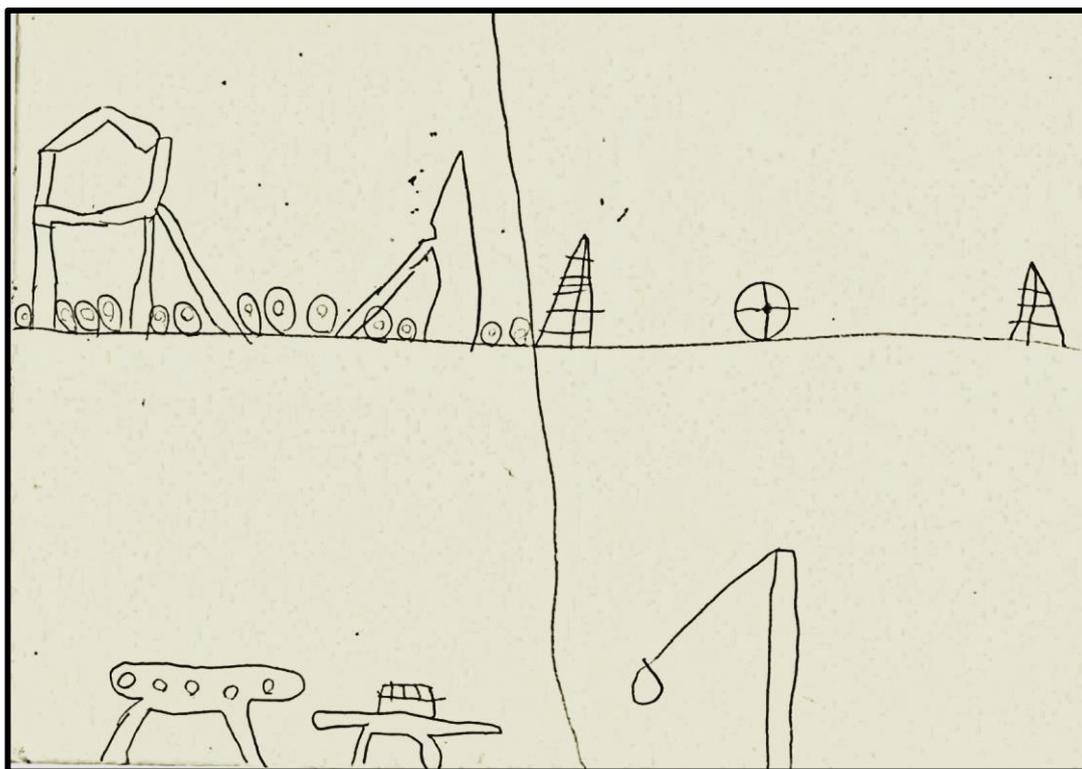


Figura 22: Local Preferido - Parquinho. Baltasar.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

Considerando que as nossas aprendizagens são em parte reflexos dos aspectos históricos e culturais que compartilhamos temos “desde a mais tenra idade, por aspectos constitutivos da cultura, da sociedade, e do tempo histórico em que vivemos. Dessa forma, brincando e aprendendo, vamos nos desenvolvendo como seres humanos” (MIRANDA, 2016, p. 144).

Neste debate entre o *Aprender e Brincar*, convocarei mais uma vez a poesia de Rubem Alves (2002, p. 29) *Gaiola ou asa?*

Há escolas que são gaiolas e há escola que são asas [...]  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isto elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

### 7.3.1 Brincadeira de Criança

“Um dia eu quase perdi o recreio. Mas a tia me deu uma chance. Aí eu não perdi”  
(ESTUDANTE MELQUIOR, 2017).

O objetivo ainda era o mesmo, recolher depoimentos das crianças dos momentos mais prazerosos na escola e também o seu oposto. A Figura 22 foi uma construção de Melquior (2017) e que continua narrando suas experiências na escola:

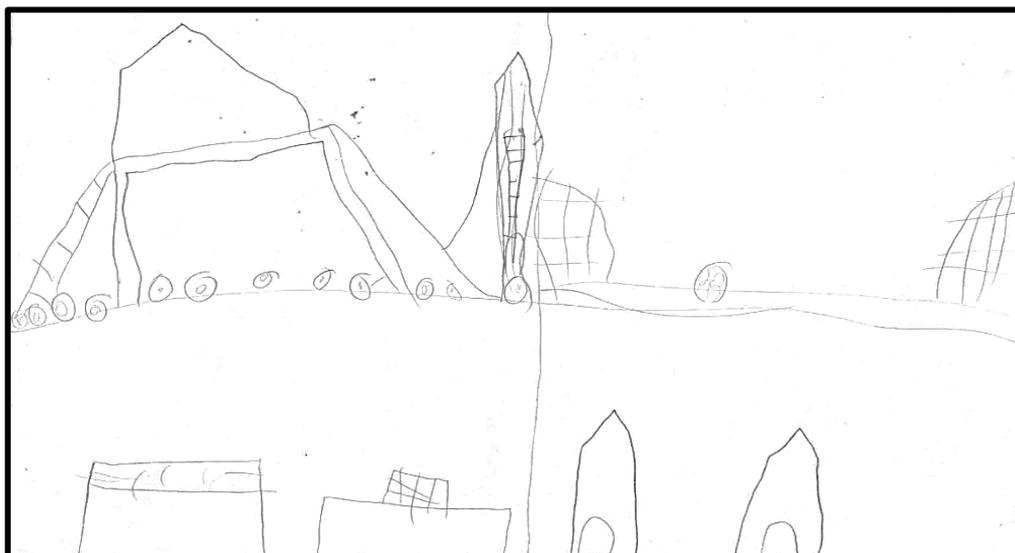


Figura 23: Local Preferido – Parquinho II. Melquior.

Fonte: Acervo dos estudantes.

Vejam os então o que as crianças comentaram unanimemente sobre o parquinho sendo o local predileto:

—O que é mais legal aqui na escola? — (Pergunta a pesquisadora).

—O parquinho. (Responde **Melquior**).

—E na sala, o que tem de mais legal? (Pergunta a Pesquisadora).

—Os brinquedos. (Responde **Baltasar**).

—O que é pior aqui na escola? (Pergunta a Pesquisadora)

—Ficar sem recreio. Um dia eu quase perdi o recreio... mas a tia me deu uma chance. Aí eu não perdi. — (Diz **Melquior**).

O melhor e o pior da escola para Melquior estão ambos relacionados ao parquinho e ao recreio. Junto com as crianças podemos inferir que ficar sem recreio relaciona-se também às rotinas existentes na escola e que estão ligadas ao poder e controle.

No subitem 7.3, Melquior comentou também esse aspecto, repetição que mostra que essa vivência foi marcante para o estudante neste ano.

No texto de Soares e Porto (2006, p. 63), “O recreio possui, ainda, na concepção das professoras e professores, o caráter de lazer (recompensa) do que propriamente de manifestação lúdica (espontaneidade, alegria, prazer, criatividade etc.)”. Fica pra nós

a questão de que o lúdico está em segundo plano nos planejamentos pedagógicos, mas assume importância principal nos momentos de controle ou para disciplinar os estudantes. Uma moeda de troca dentro da escola, que pode confundir os aspectos da *ludicidade*.

Finalizaremos com Caillois (1990, p. 26) “é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de prazer e divertimento”. Logo, proibi-lo ou condicioná-lo dentro das rotinas das escolas provoca uma subversão dos seus princípios, ferindo as regras da atividade.

### 7.3.2 Desenho Infantil

“A criação original é um paradoxo, quer dizer, a criança *cria* ou *descobre* um objeto que já existe e que está posto em sua frente”  
(LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 46).

A epígrafe anuncia de que ponto a questão do desenho infantil é complexa. Tratarmos os registros das crianças do ponto de vista articulado por Cavaton (2010, p. 29): “a fala, o desenho e a escrita como sistemas simbólicos que estão imbricados na cultura e, portanto, no contexto em que os indivíduos aprendem e vivem”.

Baseado no trabalho de Alexandroff (2010, p. 26), há um ponto em comum na teoria do desenho infantil “sem exceção, reconhecem haver determinadas fases, etapas ou períodos que são comuns aos sujeitos em processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação”. A autora acrescenta que este processo vai progredindo paulatinamente de livres rabiscos passando para as representações mais próximas do real.

Segundo Cavaton (2010, p. 31), “o principal percurso desses estudos e que exerceu forte influência na maioria de psicólogos, educadores e estudiosos de arte que tratam de desenho infantil foi o francês Georges- Henri Luquet (1979)”. Esse autor organizou fases para os desenhos das crianças, pela teoria de Luquet (1979 apud ALEXANDROFF, 2010, p. 32) nossos estudantes estão na fase *Realismo Intelectual*:

estendendo-se dos quatro aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Para tanto, a criança se utiliza de processos variados, tais como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista.

A representação da figura humana é um dos simbolismos gráficos mais antigos da história. Aqui, Figura 23, Gaspar (2017) buscou representar sua brincadeira predileta, o jogo de futebol, foi um desenho de memória, já que ele não usava boné nem tinhamos bola no local. No desenho do estudante podemos perceber algumas influências do desenho do adulto, bola no lugar dos cílios, remetendo ao brilho no olho. E o desenho já está apoiado na liha do chão.

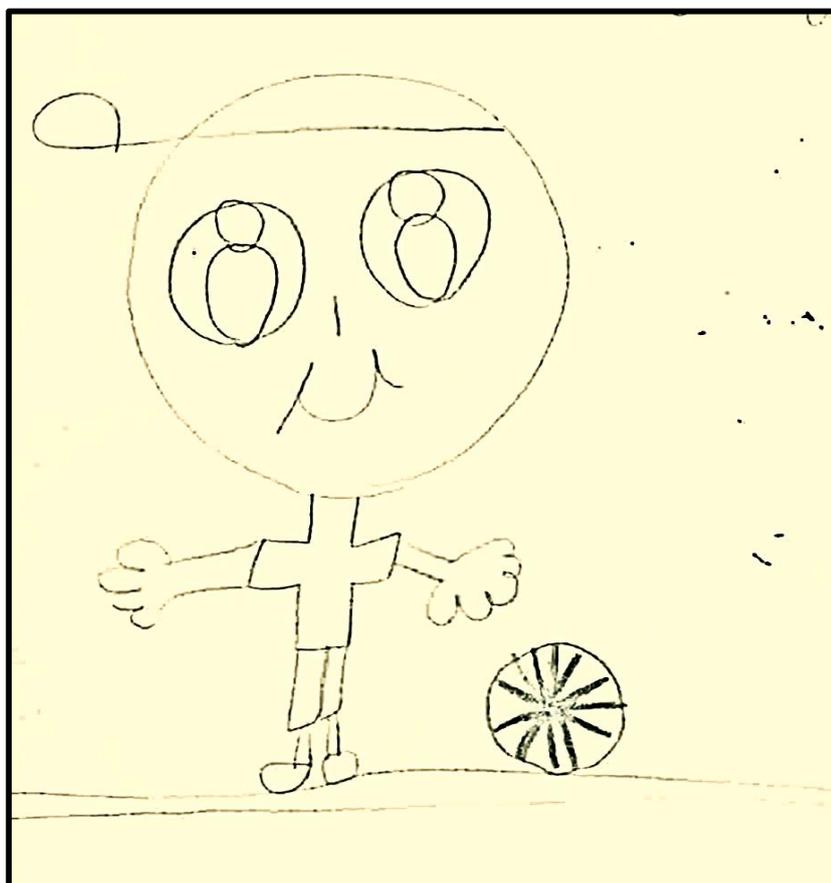


Figura 24: Brincadeira Preferida – Futebol. Gaspar.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

Ainda segundo o autor, as fases são flexíveis: “Luquet (1969) destaca que os estágios não são rígidos, pois cada fase pode se prolongar enquanto a seguinte já houver começado” (ALEXANDROFF, 2010, p. 34).

Na presente pesquisa, os estudantes produziram os desenhos enquanto conversávamos, a proposta era registrar as brincadeiras prediletas. Nesta etapa, o interesse era conhecer as brincadeiras das crianças, investigar a *cultura lúdica* que as envolvem. As respostas dos estudantes mantiveram-se no espaço escolar. Talvez indicando que o momento social atual, a escola seja o principal local de brincadeiras,

não tendo tantas atividades na rua como em outras épocas, mas o futebol ainda é insuperável na preferência dos meninos.

Gaspar (2017) desenhou na Figura 24 o parquinho em outra perspectiva, aproximando-se da configuração real, não dividindo a folha em quatro partes como seus colegas fizeram.

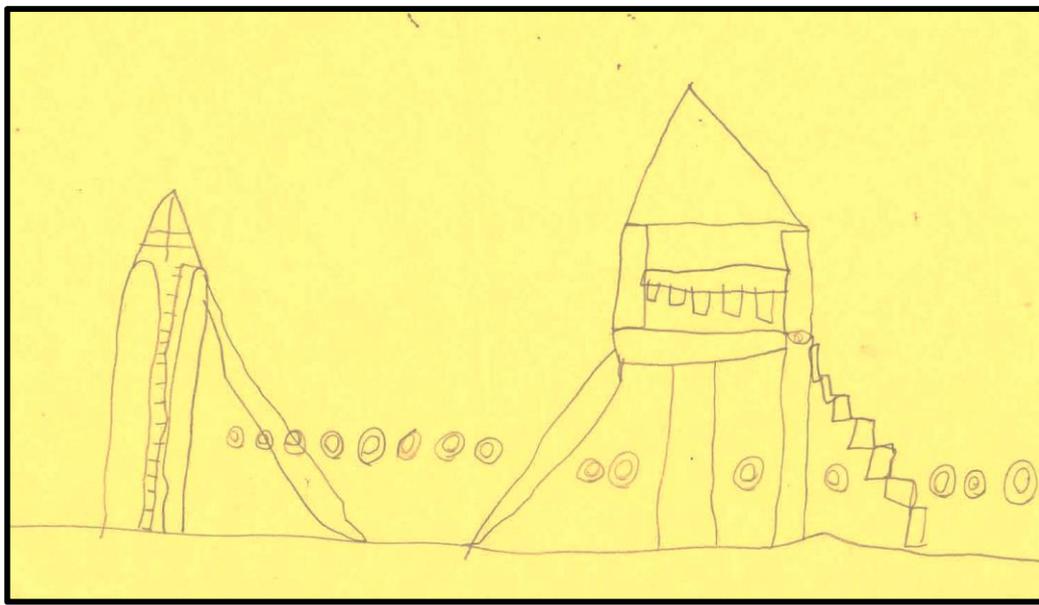


Figura 25: Local Preferido – Parquinho III. Gaspar.  
Fonte: Acervo dos estudantes.

É interessante perceber essa flexibilidade das fases, destacada pelo autor, pela análise dos objetos dos desenhos alguns elementos ligados à linha do chão e outros flutuando.

Em vários momentos, os desenhos dos estudantes estiveram presentes neste trabalho, e a professora disponibilizou também alguns exemplos nos quais o desenho fez parte da sua rotina e optamos por enriquecer esteticamente o texto com os desenhos dos estudantes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS – INVESTIDAS E ACERTOS

O *bilboquê* é a melhor atividade para simbolizar as conclusões deste trabalho, representando assim muita tentativa para um acerto.

Por isso não posso julgar se neste momento é *investida* ou *acerto*.

Mas continuo na brincadeira

(PESQUISADORA, 2018).

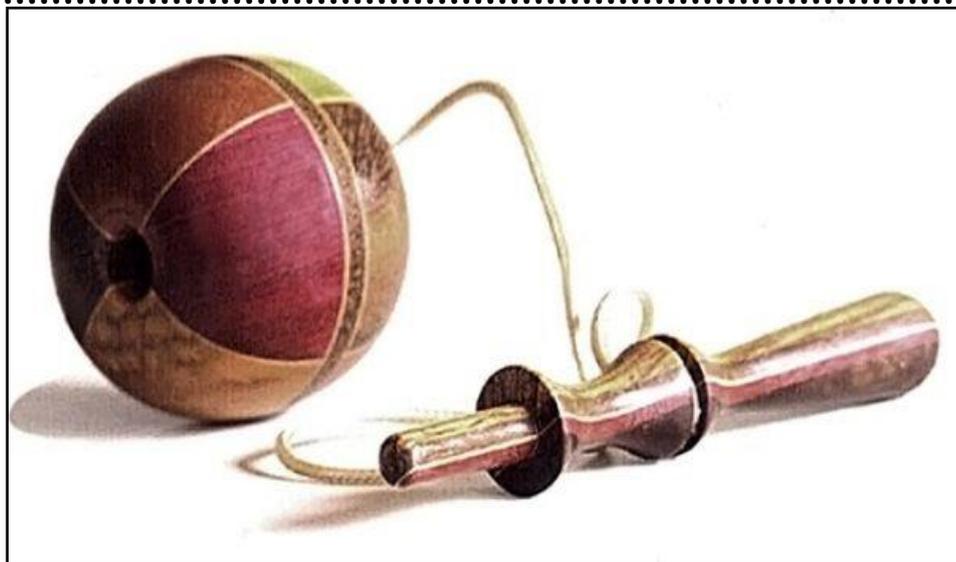


Figura 26: Bilboquê.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 14 jan. 2017

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

Por que as crianças brincam de *escolinha*?

Posso responder diante da minha experiência como *criança que brincou de escola* e acrescentando ao que foi desenvolvido nessa pesquisa, que as crianças brincam de escolinha, porque juntam o prazer de brincar às suas próprias aprendizagens, validando e ressignificando-as socialmente. E, enquanto professora com uma atuação de dez anos, sendo três anos no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Na oportunidade, desenvolvi uma proposta lúdica com os estudantes, favorecendo as diversas aprendizagens de forma fácil e natural.

As dificuldades surgiram no momento de transpor as informações para os respectivos professores regentes, que apresentavam claramente posturas de desvalorização às propostas lúdicas realizadas com os estudantes, ou quando

estratégias envolvendo a ludicidade eram indicadas em momentos específicos do SEAA para os professores, como foi exposto no início no *Episódio Revelador*.

Todas essas experiências foram confrontadas para a construção desta pesquisa. Portanto, o foco da pesquisa remetia-se ao trabalho de compreender a *ludicidade* como estratégia pedagógica no espaço escolar, não apenas como o ato de se oferecer um jogo aos estudantes, mas sim uma análise do lúdico como parte integrante do sujeito. Fosse ele adulto ou criança, pois o adulto em algum momento da vida já vivenciou uma experiência lúdica.

A proposta de pesquisa surgiu de uma pedagoga para o ambiente escolar, o prescrito, o ensinado e o vivido. Logo, os objetivos foram organizando-se em torno do objeto a ludicidade. Primeiramente as questões de pesquisa, quais aspectos da ludicidade estão presentes nos Currículos Estaduais e nos P.P.P. das escolas? Quais as concepções de ludicidade dos professores na prática escolar? Quais são as brincadeiras mais presentes na vida dos estudantes de 6 anos?

Foram utilizadas as análises de conteúdos inspiradas em Bardin (2011) para realização do primeiro objetivo, que foi identificar como os elementos do lúdico estavam presentes nos normativos e documentos oficiais. Submetemos a técnica em três momentos: nas prescrições oficiais, no apanhado dos Currículos Estaduais com maior ênfase sobre o lúdico; na análise do documento do Distrito Federal “Currículo em Movimento” do ano 2014 e, por último, na categorização dos P.P.P. de três escolas.

No âmbito do prescrito foi possível identificar que existem elementos do lúdico presentes nos normativos e documentos oficiais. Para os aspectos sobre o ensinado foram encontradas práticas pedagógicas exitosas em relação à ludicidade. Destacamos primeiramente a professora do primeiro ano do ensino Fundamental, que utiliza o lúdico como estratégia pedagógica na sua prática escolar, reconhecendo que a ludicidade é favorecedora de aprendizagens. E, como etapa final dos dados, o vivido, dos depoimentos dos estudantes destacamos duas informações intrigantes, a primeira foi em relação ao aprender e brincar e a segunda relacionada ao recreio, experiência relatada como negativa pelo estudante, quando unido aos aspectos de controle e disciplina na sala de aula.

Respondemos então que em diversas prescrições foram encontrados elementos de aprendizagem articulando com o lúdico. Os aspectos que nós relacionamos nesta pesquisa foram: autonomia, criatividade, desenvolvimento cognitivo, ritmo – expressividade, práticas corporais, matemáticas, entre outros.

Quiçá os achados da pesquisa possam contribuir com o campo da *práxis* em *ludicidade*, contribuindo com espaço de reflexão dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental como um todo, e, em especial, para os profissionais da SEEDF, na qual a *ludicidade* é o eixo integrador no atual documento intitulado Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014).

### **Dimensões Lúdicas: Prescrito - Currículos Estaduais**

Expomos os apanhados dos Currículos Estaduais, detalhado no capítulo cinco, que apresentou os dados representativos dos Currículos Estaduais relacionadas ao Lúdico. Os recursos tecnológicos: computador e internet foram essenciais para a realização deste objetivo.

Foram recolhidos 12 documentos curriculares estaduais, o que representou menos da metade do quantitativo geral. Atingindo o percentual de 44% que disponibilizam seus documentos para consulta pública. A amostra era composta dos 26 Estados mais o Distrito Federal.

A tática de utilizar os núcleos conceituais para identificação de elementos da ludicidade contribuíram com as análises e também para a construção dos gráficos e tabelas. Selecionados *a priori*, foram os radicais: BRINC; BRINQ; JOG e LUDIC.

Percebemos uma forte tendência para união do lúdico aos conteúdos de Artes e Educação Física e destacamos o radical JOG, que teve o maior quantitativo encontrado assim como foram reunidas as informações na Tabela 2, numericamente aprestamos radical JOG com 812 citações do, *versus* radical LUDIC com 157.

Na segunda parte da análise de conteúdo foram reunidos os elementos de aprendizagem relacionados ao lúdico, no total 108 excertos reunidos dos normativos nacionais, estes se constituíram em 9 categorias iniciais, apresentadas pela ordem da pesquisa: *Jogo simbólico, Criatividade, Desenvolvimento Cognitivo, Memória Lúdica, Ritmo - Expressividade e Práticas Corporais, Matemática* e por fim *Avaliação*. Contemplando afirmativamente o primeiro objetivo, apresentando assim variadas possibilidades para a ludicidade em sala de aula, e não apenas a momentos restritos.

Separando por Estados, o Distrito Federal teve destaque com 33% do termo LUDIC em seu currículo. O documento Currículo em Movimento (2014) do Distrito Federal foi o projeto-piloto para as análises documentais, os seus relevantes quantitativos despertaram o interesse para o panorama.

### **Dimensões Lúdicas: Prescrito - Normativos Distritais**

Ressaltaremos do Currículo distrital seu pioneirismo em trazer a ludicidade como eixo integrador, fato esse em que o lúdico se elevou ao posto de *eixo integrador* equivalente ao conceito de letramento. Dessa forma, constatamos que a *ludicidade* pode ser considerada mais uma forma do sujeito aprender e se expressar no ambiente escolar.

Entretanto, ao analisar o documento minuciosamente identificamos algumas fragilidades, entre elas a baixa frequência dos termos aqui categorizados e o trechos de repetições, tanto nos Objetivos, quanto nos Conteúdos. Talvez esse dado influencie na prática do professor, como baixas ocorrências de ludicidade em sala de aula, conseqüentemente, indicando uma maior valorização dos registros escritos e de outras atividades distantes da ludicidade, fenômeno esse materializado também nas brincadeiras, nos brinquedos e nos jogos.

Indicando a ideia da separação entre *trabalho* e *prazer* pelas quantidades do termo *brincadeira* e seus afins nos textos analisados do documento Currículo em Movimento (2014). Cabendo ao capítulo seis mais detalhes do documento.

As análises do P.P.P. foram encaradas como o primeiro passo no espaço escolar nesta pesquisa, não isoladamente como análise documental. Conhecer como a escola vê seus alunos e como ela organiza sua proposta pedagógica foi de suma importância para diferenciar as rotinas pedagógicas. Foram selecionados três normativos para um contraponto na amostra.

Nos três documentos podemos encontrar uma necessidade de adequação aos postulados. Identificamos ainda algumas formas de resistência às propostas lúdicas presentes nos P.P.P., principalmente relacionadas ao *Projeto Recreio* que requerem ajustes para o devido acolhimento das crianças.

Os P.P.P. informavam sobre a utilização dos brinquedos de forma controlada ou restrita e não de forma mediada ou mediadora, como acreditamos ser a função do espaço escolar.

Por fim, alertamos para os baixos quantitativos apresentados na Tabela 3 para a ludicidade, questão preocupante, já que tratamos da realidade das crianças de seis anos e no contexto do Distrito Federal em que a ludicidade é eixo integrador.

### **Dimensões Lúdicas: Ensinado**

O segundo objetivo era o contato com as professoras da escola, por meio de entrevista e questionário, três docentes participaram desta pesquisa compartilhando seus ensinamentos. A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental foi a principal colaboradora.

Foram encontradas práticas exitosas em relação à ludicidade, destacamos primeiramente que a professora Bárbara, que utiliza da ludicidade como estratégia pedagógica na sua prática escolar, reconhecendo que o lúdico é favorecedor de aprendizagens. Esse fato ligado às brincadeiras e ao seu projeto *Cantando e Contando*. As demais docentes também demonstraram que fazem uso da ludicidade e reconhecem as potencialidades do lúdico para si e para os estudantes.

Relembrando que este estudo buscou mais um trabalho arqueológico, por querer recolher argumentos de uma vivência lúdica do ambiente escolar. E muitos tesouros foram encontrados, ao convidar os protagonistas deste processo, professores e estudantes.

A *ludicidade* é um tema vasto do conhecimento e pesquisa no campo da educação e em outras áreas sociais, como apresentados nas *Pesquisas Relacionadas*. Ela está fortemente associada à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, porém os aspectos da ludicidade não se restringem à infância. A ludicidade é inerente ao sujeito, adulto ou criança, e também é promotora de experiências.

Investir na ludicidade como estratégia de ensino e aprendizagem pode promover o desenvolvimento dos processos educativos de qualidade. Compreender a *ludicidade* é uma das vertentes para alcançar esta meta.

*Ensinar e Brincar*: foi assim nomeado o subcapítulo das entrevistas semidirigidas com as professoras e com os estudantes, estas foram realizadas coletivamente em função da dinâmica do ambiente escolar. Bárbara é professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, que foi o nosso *foco* neste estudo de caso. Dayse e Keila são professoras regentes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para os questionários só obtivemos 2 repostas deste instrumento, por motivo de falta de adesão. A expectativa era de 7 questionários que correspondiam às professoras do BIA na escola.

A entrevista mostrou-se então um melhor recurso da pesquisa, tanto que foi possível elencar 5 categorias, reunindo as falas das docentes e as narrativas dos

estudantes. São elas: *Apontamentos Profissionais, Recreio e Recreação, Escola Parque, Cantando e Contado, O brincar e ser feliz*. Elegemos a estratégia de primeiramente unir as contribuições das professoras e em alguns temas incluir os estudantes.

Como interpretação dos processos de ensino e aprendizagem observadas nas lembranças declaradas pela professora Bárbara, podemos ousar ao estabelecer influências entre dois elementos que se refletem hoje na prática profissional. O primeiro foi a brincadeira, que promoveu a escrita de sua primeira palavra.

O segundo foi reconhecer seu principal canal de aprendizagem, a audição, pode ser um aspecto gerador no desenvolvimento de suas paródias, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Finalizarei a análise de meus pares, destacando que tenho maior apreço pela categoria *O brincar e ser feliz*, como grata surpresa da pesquisa. A fala das professoras em relação à ludicidade já indicam um bom campo para próximas pesquisas da prática pedagógica:

O lúdico é nato do ser humano. Partindo dessa necessidade, a meu ver vital, busco desenvolver as habilidades de forma interativa e divertida. Depois de tantos anos me renovo brincando e percebendo que assim os alunos levaram uma lembrança agradável do tempo da escola.

### **Dimensões Lúdicas: Vivido**

O último objetivo foi uma conversa com três estudantes que narraram suas vivências sobre o lúdico na escola, com destaque para transição entre a educação infantil e o início do Ensino Fundamental. Foi possível ainda trazer para a pesquisa o registro das brincadeiras favoritas das crianças, através de documento pictográfico, que foram utilizados como contribuições ao tema.

Porém, destacamos duas informações retiradas dos depoimentos dos estudantes, a primeira foi em relação ao *aprender e brincar* e a segunda relacionada ao *recreio*, experiência relatada como negativa pelo estudante, quando unido aos aspectos de controle e disciplina na sala de aula.

*Aprender e Brincar*, uma eterna proposta de pesquisa, desde as primeiras civilizações apresentadas por Huizinga (2012) até hoje. Destacarei três pontos que consideramos relevante para pesquisas futuras. O primeiro momento representa os depoimentos dos estudantes que narraram suas experiências e de partida podemos

inferir que o lúdico não avançou na dicotomia aprender e brincar, eles demonstraram o mesmo contexto já relatado do registrado no documento do MEC: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (2012).

O segundo foi no tocante às observações de Muniz (2010, p. 9), em que os seus achados foram semelhantes na época da sua pesquisa, na ocasião se desenvolvia na França no ano de 1996, *Carolina* na época foi sua interlocutora.

E, por fim, os aspectos de que o lúdico ora está em segundo plano nos planejamentos pedagógicos, mas assume importância principal nos momentos de controle, ou para disciplinar os estudantes. Uma moeda de troca dentro da escola, que pode confundir os aspectos da *ludicidade*.

As mudanças de opinião de Melquior fazem-nos refletir muito sobre esses pontos, lembrando que ele foi o primeiro a declarar que queria mais *dever* (seriedade), mas ao mesmo tempo foi também o primeiro a defender sua bola de futebol, sinalizado também pela frustração só com menção de perder o brinquedo, demonstrando assim que as duas atividades eram muito significativas para ele.

Fim.

Para homenagear e agradecer a todos que contribuíram com este trabalho.

Quero deixar a figura da brincadeira de *perna de pau*,  
Que nos remete à espetacular frase de Isaac Newton (1676):  
“Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”  
(PESQUISADORA, 2018).



Figura 27: Perna de Pau.

Disponível em: <[www.bonde.com.br/diversaoteatroas-de-paus](http://www.bonde.com.br/diversaoteatroas-de-paus)>. Acesso em: 2 set. 2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Clara Machado da Silva. *As ideias da multiplicação em diferentes níveis do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental: encontros e desencontros*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 20-40, jan. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ALVES, Rubens. Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Por uma educação romântica. Papyrus, 2002, p. 29-32. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-33620/.../ANEXOS.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-33620/.../ANEXOS.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *É brincando que se aprende*. 2014. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/e-brincando-que-se-aprende#.V9tZJIgrJdg>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-47.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Ana Brauna Souza. *Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço da sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BORBA, Ângela Meyer. *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*. – UFF. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n. 7, 2006.

\_\_\_\_\_. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL Sandra. Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRAGA, Maria Dalvirene; SÁ, Antônio Villar Marques de. Contextualização por meio da ludicidade e da resolução de problema de matemática no ensino médio. In: SÁ, Antônio Villar Marques; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 229-245.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1998*. Promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Introdução. *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº 18/2005* – Aprovado em 15/09/2005 – Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16/05/2005, que altera os Arts. 6º, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 6 maio 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 65*, de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Direito à educação. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, *Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos*. 2013b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225427POR.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília :Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Versão Preliminar. Junho 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno a criança no ciclo. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde*; do Ministério da Saúde (Diário Oficial da União, 2016), prezando pela atenção especial recomendada para pesquisa com crianças. 2016b.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2015, p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. 2010. 150 f. Tese (Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 1. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream>>. Acesso em: 6. fev. 2017.

COLAÇO, Maria Rosa. *M-Almada*. Disponível em:<<http://www.m-almada.pt/22/4/2010>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

COMBESSIE, Jean-Claude. *O método em sociologia. O que é, como faz*. Trad. Maria Stela Goncalves. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Professor polivalente: profissionalidade docente em análise*. Curitiba: Appris, 2017.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. 2015, p. 111-123.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*. Bahia, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero25.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica - anos iniciais*. 2014a.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º bloco*. Brasília. 2014c.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala* 2014-2016. Disponível em: <[www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes\\_avaliacao\\_educacional.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Orientações Pedagógicas*. Serviço especializado de apoio à aprendizagem. Brasília. SEEDF. 2010.

\_\_\_\_\_. *Pressupostos Teóricos da Educação Básica*. Brasília. SEEDF. 2014b.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico* - Carlos Mota. Brasília. SEEDF. 2011.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico Escolar*. Brasília. SEEDF. 2014. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FINO, Carlos Nogueira. *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. Jornada do Grupo de Estudos da Universidade da Madeira. 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, 147-164. Disponível em: <[http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Jogo em aula*. Recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. *Revista do Professor*, Porto Alegre, 19. 75. jul./set. 2003. p. 15-19. Disponível em: <[www.faculdadede.webnode.com.br/200000031-37c3b38be4/Jogo%20na%20sala%20de%20aula%20Tânia%20Fortuna.pdf](http://www.faculdadede.webnode.com.br/200000031-37c3b38be4/Jogo%20na%20sala%20de%20aula%20Tânia%20Fortuna.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria A. N. A. *Pnaic: uma formação docente lúdica*. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; NOGUEIRA, Cleia Alves; JESUS, Bárbara Ghesti de (Org.). *II Encontro de Aprendizagem Lúdica: anais, 18 e 19 de novembro de 2016 [recurso eletrônico] / Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2016*. Disponível em: <[repositorio.unb.br/bitstream/10482/23133/1/EVENTO\\_PNAICFormacaoDocente.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23133/1/EVENTO_PNAICFormacaoDocente.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2012.

JAVEAU, Claude. *Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?* Tradução de Maria Fonseca, com revisão técnica de Ivany Pino. *Educ. Soc.*, Campinas, 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos*. Trad. Regina Assis. 39. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245. jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a ed*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Apresentação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p.7-12.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 15-48.

\_\_\_\_\_. Bruner e a brincadeira. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. 2015, p. 139-155.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre brinquedo no início do século XX. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade* (pesquisa em educação ). São Paulo: Cortez, 2016, p. 15-41.

LEAL, Luiz Antônio Batista; D'AVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas - Educação*. Aracaju. v. 1, n. 2, p. 41-52. fev. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/395>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho de professor. In: \_\_\_\_\_. *Didática: velhos e novos temas*. [S.l.: s.n.], 2002. p. 4-8. v. 1. Disponível em: <[http://DIDÁTICA\\_Velhos\\_e\\_novos\\_temas](http://DIDÁTICA_Velhos_e_novos_temas)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

LIBERALI, Andressa Cristina Damasceno; LIBERALI, Júlio César. Cadê a ludicidade que estava aqui? Reflexões: sobre o brincar no ensino fundamental. In: X Educere - congresso nacional de educação, 2011, Curitiba, *Sala de aula — cadê a ludicidade que estava aqui? Reflexões sobre o brincar no ensino fundamental*. Curitiba: Champagnat-Editora PUC, 2011. p. 11090-11103. v. X. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6395\\_3922.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6395_3922.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. A brincadeira na educação infantil: segundo a perspectiva histórico-cultural. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco de; MIRANDA, Simão de (Org.). *Ludicidade, desafios e perspectivas em educação*. Jundiaí - SP: Paco, 2016. p. 121-148.

MIRANDA, Simão Francisco. *Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender*. 2000. 187 f. (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; ROSSLER, João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. *Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Federal do Paraná – Curitiba, v. 20, n. 3, p. 551-560, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00551.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MORGADO, Fernanda Martimon; SÁ, Antônio Villar Marques de. Ludicidade e saúde: um estudo em classe hospitalar no Distrito Federal. In: SÁ, Antônio Villar Marques; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã. (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 39-60.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático. In: CONHOLATO, Maria Conceição; FARES, Jacyra (Org.). O jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-escola. Série Ideias, nº 10. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1994. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_10\\_p045-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 81-99.

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 121-149.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Educação e linguagem matemática. In:\_\_\_\_\_. *Organização do trabalho pedagógico: educação e linguagem matemática e educação ciências físicas e biológicas*. Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização - PIE Módulo 1, volume 2. Brasília: FE/SEDF, 2002, p. 13-94.

\_\_\_\_\_. *Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEWTON, Isaac. Cartas a Robert Hooke, 1676. Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/isaac-newton>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. O lúdico na época de Anchieta? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 97-123.

ONU. *Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança*. In: Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ONU. *Declaração dos Direitos das Crianças*. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PONTE, Joao Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, Rio Claro. 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, v. 3, n.1, p. 3-18, 2006.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, SANTOS, Maria Walburga do (Org.). *Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidade*: (pesquisa em educação) São Paulo: Cortez, 2016, p. 151-170.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, martelo, marmelo*. Adalberto Cornavaca Capa e ilustrações: Salamandra. Rio de Janeiro, Consultoria Editorial. 1976, p. 8-23.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANDES, Joana Pereira. *O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização*. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Marilene Xavier dos. *A formação em serviço no Pnaic de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas*. 2017. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SANTOS, Mônica Regina Colaço dos. *O lúdico no registro descritivo*. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; NOGUEIRA, Cleia Alves; JESUS, Bárbara Ghesti de (Org.). II Encontro de Aprendizagem Lúdica: anais, 18 e 19 de novembro de 2016 [recurso eletrônico]. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23116/1/EVENTO\\_LudicoRegistroDescritivo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23116/1/EVENTO_LudicoRegistroDescritivo.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires do. *O brincar na escola*. Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da; SÁ, Antônio Villar Marques de. Doutores da Aprendizagem: revivendo a criança adormecida em casa educador. In: SÁ, Antônio Villar Marques; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã (Org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 63-77.

SILVA, Fabiana Barros de Araújo. *Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <repositorio.unb.br>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SILVA, Fabiana Barros de Araújo; GONTIJO, Cleyton Hércules. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo. *Organização do trabalho pedagógico em sala de aula e a influência à criatividade em matemática: uma análise da prática docente no 4º ano dos anos iniciais*. São Paulo: [s.n.], 2016. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6775\\_3740\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6775_3740_ID.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange Muglia. Motivação para a aprendizagem escolar: estilos criativos. *Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional*. Campinas, v. 10, n. especial, p. 124-146, out. 2009. Disponível em: <[http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/11/pdf\\_7707d8bfd2\\_0006903.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/11/pdf_7707d8bfd2_0006903.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SOUSA, Simone Alves Carneiro de. *Brincadeira é coisa séria: o lúdico na Educação Escolar*. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

TAHAN, Malba (Júlio César de Melo Souza) *As maravilhas da matemática*. Ed. Bloch. 1973. Disponível em: <<http://www.gilmaths.mat.br/livros/malba%20tahan%20as%20maravilhas%20da%20matematica.pdf>>. Acesso em 6 fev. 2018.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*. V. 11. 2007.p. 119-134. Disponível em: <<http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wpontent/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

TOQUINHO, Antônio Pecci Filho. *Casa de brinquedos*. Número de Faixas: 11. Gravadora: RGE, 1983.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Unesco, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação para Todos* Compromisso de Dakar. Unesco, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. Brasília, jun. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office>>. Acesso em: 14 out. 2017.

UNICEF. *Fundo das Nações Unidas para a Infância*. 1946. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. *Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI*, Universidade de São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/43429>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade e inovação: visualizando o futuro*. In: Congresso internacional de criatividade e inovação, 2., 2017, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. v. 17, [s.n.], 2017. p. 341-361. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/.Anais.Criatividade.Inovacao./Anais-do-II-Congresso-hyperacclamation>>. Acesso em: 16 out. 2017.

## LISTA DE SÍTIOS ELETRÔNICOS DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS

1. ALAGOAS. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas*. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/Referencial%20Curricular%202020-08-10.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
2. AMAPÁ. *Plano Curricular da Educação do Estado do Amapá*. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.gov.br/artigos/ART27022011132327.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
3. BAHIA. *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2013/ensino-fundamentalorientacoes-curriculares-1o-ao-5o-ano.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
4. DISTRITO FEDERAL. SEEDF. *Currículo em movimento da educação básica*. 2014. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/3\\_ensino\\_fundamental\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/3_ensino_fundamental_anos_iniciais.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.
5. GOIÁS. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental*. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
6. MARANHÃO. *Diretrizes Curriculares 3ª edição Estado do Maranhão*. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
7. PERNAMBUCO. *Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Educação Física Ensino Fundamental e Médio*. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
8. PIAUÍ. *Matrizes Disciplinares Do Ensino Fundamental. Quadro Das Disciplinas por Ano/Série*. 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Curriculares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Basica%20SEDOC%20PI/1/>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
9. RIO GRANDE DO SUL. *Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio Documento Orientador*. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831estruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

10. RONDÔNIA. *Referencial Curricular de Rondônia*. 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

11. SÃO PAULO. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Currículo de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Versão Preliminar. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

12. SERGIPE. *Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. 2011. Disponível em: <[http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular\\_final.pdf](http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você já participou de pesquisas acadêmicas como esta?

( ) SIM. Obrigada por contribuir com a formação de conhecimentos na área pedagógica.

( ) NÃO. Seja bem-vindo para esse espaço de reflexão, com a contribuição da sua experiência estará enriquecendo os conhecimentos pedagógicos sobre o tema.

### 1. Informações do profissional:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Cargo na escola: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Formação Completar: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

( ) Outros \_\_\_\_\_

Tempo de atuação pedagógica \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na escola atual \_\_\_\_\_

Informações relevantes sobre sua carreira  
profissional \_\_\_\_\_

### 2. Professor(a), cite ou comente sobre o conteúdo do(s) curso(s) realizados no último ano (2016-2017):

---



---

### 3. Professor(a), você já buscou conhecimentos sobre a ludicidade?

( ) Sim \_\_\_\_\_

( ) Não \_\_\_\_\_

( ) Outros \_\_\_\_\_

**4. Para você professor (a) há espaços ou horários para o brincar na escola?**

Sim

Não

Outros

---

---

**5. Quando ocorrem as brincadeiras na sua regência profissional?**

---

---

**6. Qual o principal espaço para desenvolver os jogos e brincadeiras na escola para você professor(a)?**

---

---

**7. Existe, para você professor(a), relação aprendizagem e ludicidade? (Incluindo brincadeiras, brinquedos e jogos).**

Sim

Não

Outros

---

---

**8. Brincar para você professor(a) é?**

Passatempo

Coisa Séria

Desenvolvimento Humano

Outros \_\_\_\_\_

**9. O recreio para você professor(a) é um momento que deve ser:**

Planejado \_\_\_\_\_

Livre \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

**10. Quais habilidades o brincar pode favorecer à criança na sua opinião?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Coordenação motora | <input type="checkbox"/> Leitura e escrita    |
| <input type="checkbox"/> Socialização       | <input type="checkbox"/> Matemática           |
| <input type="checkbox"/> Afetividade        | <input type="checkbox"/> Ciências Naturais    |
| <input type="checkbox"/> Criatividade       | <input type="checkbox"/> História e Geografia |
| <input type="checkbox"/> Artes              | <input type="checkbox"/> Religião             |
| <input type="checkbox"/> Outros _____       |   |

**11. Durante as brincadeiras dos seus alunos qual é a sua atuação?**

- Participa junto com as crianças
- Organiza e supervisiona a atividade
- Interage ou motiva os participantes

**12 Para você, professor(a), o lúdico como estratégia pedagógica favorece sua prática profissional:**

- Sim       Não       Outros
- 
- 

**13. Professor(a) em sua atuação pedagógica com os estudantes o lúdico ocorre de forma:**

- Planejada
- Espontânea
- Não ocorre
- Outros \_\_\_\_\_

**14. É possível unir Alfabetização – Ludicidade - Letramento?**

Sim

Não

Outros

---

---

---

---

**15. Para você, professor(a), existe um bom arcabouço teórico sobre o lúdico no Projeto Político Pedagógico da sua escola?**

Sim

Não

Outros

---

---

---

---

---

---

---

**16. Espaço para apontamentos, fale da sua vivência pedagógica:**

---

---

---

---

**APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevista para as Professoras	Entrevista para as crianças
<p>1.Qual a sua formação em ludicidade?</p> <p>2.Como você entende a ludicidade no espaço escolar?</p> <p>3.Como a ludicidade está presente no seu cotidiano escolar?</p> <p>4.Você acredita ser possível unir alfabetização, letramento e ludicidade como propõe o Currículo em Movimento (2014)?</p> <p>5.O P.P.P. da escola favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas?</p> <p>6.Existe um horário certo para ludicidade?</p> <p>7.Como ocorre o recreio na sua escola?</p> <p>8.Quanto tempo por semana, fora o horário do recreio, os seus alunos brincam na escola?</p> <p>9.Existem recursos lúdicos na sua escola? (Incluindo espaços para brincadeiras, brinquedos e jogos).</p> <p>10.Como você utiliza os jogos na sua rotina escolar?</p> <p>11.Quais são as brincadeiras preferidas dos seus alunos?</p> <p>12.Existem brincadeiras de menino e brincadeiras de menina?</p>	<p>1.Como é a sua escola?</p> <p>2.O que você acha mais interessante enquanto está na escola?</p> <p>3.O que você acha do recreio na sua escola?</p> <p>4.O que poderia ser melhorado na sua escola?</p> <p>5.Como são as atividades na sua sala de aula?</p> <p>6.Qual a brincadeira que você mais brinca enquanto está na escola? E por que?</p> <p>7.Qual a brincadeira que você mais brinca quando no final de semana, quando não tem escola? E por que?</p> <p>8.Qual o seu brinquedo ou jogo favorito?</p> <p>9.Qual a matéria da escola que você mais gosta?</p> <p>10.O que você acha mais legal que a sua professora faz?</p>

## APÊNDICE C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**Título da pesquisa:** Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido.

**Pesquisadora responsável:** Mônica Regina Colaço dos Santos - FE/UnB

**Orientador:** Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá - FE/UnB

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa através do *e-mail*: [monicacolacounb@gmail.com](mailto:monicacolacounb@gmail.com)

**Objetivo do estudo:** Compreender como a ludicidade acontece dentro do espaço escolar.

**Benefício da pesquisa:** Contribuir com a valorização dos processos lúdicos na escola.

Eu, \_\_\_\_\_,  
diretora da escola \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** Mônica Regina Colaço dos Santos, CPF 724.861.121-20, RG. 2079951 mestranda do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília, responsável pela investigação **DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO** a aplicar dinâmicas para uma turma de alunos desta instituição, e realizar observação e entrevista com os participantes que se voluntariarem para a realização do Projeto de Pesquisa identificado acima.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a: Submeter o Projeto de Pesquisa à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017.

---

Assinatura e carimbo da diretora da instituição.

## APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **Prezado Pai/Responsável,**

Solicito autorização para desenvolver a pesquisa descrita abaixo, para a qual será necessária a colaboração **voluntária** de seu(sua) filho(a). Esta colaboração consistirá em participar da aplicação de jogos em sala e de entrevista e avaliações, o que ocorrerá no horário normal de aula. No decorrer da pesquisa poderão ser utilizados registros fotográficos e em áudio e vídeo, que servirão apenas para análise, não sendo divulgados.

Comprometo-me a fornecer todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta dos dados.

**Título da pesquisa: Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido**

**Pesquisadora responsável:** Mônica Regina Colaço dos Santos - FE/UnB

**Orientador:** Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá - FE/UnB

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa através do *e-mail*: [monicacolacounb@gmail.com](mailto:monicacolacounb@gmail.com)

**Objetivo do estudo:** Compreender como a ludicidade acontece no espaço escolar.

**Benefício da pesquisa:** Contribuir com a valorização dos processos lúdicos na escola.

**Custo/Reembolso:** A participação será totalmente espontânea e gratuita, não havendo nenhuma cobrança com o que será realizado ou pagamento por sua colaboração.

**Sigilo:** As informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação da instituição e dos interlocutores, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento e as imagens não serão divulgadas.

Eu,

\_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo  
estudante \_\_\_\_\_

autorizo sua participação no projeto de pesquisa, **DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO** como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento prestado ao sujeito pesquisado.

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezada Professora,**

Solicito autorização para desenvolver a pesquisa descrita abaixo, para a qual será necessária a sua colaboração **voluntária**. Esta colaboração consistirá em disponibilizar momentos para que a pesquisadora interaja com a turma de sua responsabilidade e responder a uma entrevista. No decorrer da pesquisa poderão ser utilizados registros fotográficos e em áudio e vídeo, que servirão para análise, não sendo divulgados.

Comprometo-me a dar-lhe todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta dos dados.

**Título da pesquisa: Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido**

**Pesquisadora responsável:** Mônica Regina Colaço dos Santos - FE/UnB

**Orientador:** Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá - FE/UnB

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa através do *e-mail*: [monicacolacounb@gmail.com](mailto:monicacolacounb@gmail.com)

**Objetivo do estudo:** Compreender como a ludicidade acontece no espaço escolar.

**Benefício da pesquisa:** Contribuir com a valorização dos processos lúdicos na escola.

**Custo/Reembolso:** A participação será totalmente espontânea e gratuita, não havendo nenhuma cobrança com o que será realizado ou pagamento por sua colaboração.

**Sigilo:** As informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação da instituição e dos interlocutores, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento e as imagens não serão divulgadas.

Eu,

\_\_\_\_\_.

RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo em participar do projeto de pesquisa **DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO** como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento prestado ao sujeito pesquisado.

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017.

\_\_\_\_\_

Assinatura da professora.

## APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA COM CRIANÇAS

**Observando a Resolução Nº 510/2016.** Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 7 abr. 2016.

**Título da pesquisa: Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido.**

**Pesquisadora responsável:** Mônica Regina Colaço dos Santos - FE/UnB. Mat.16/650049

**Orientador:** Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá - FE/UnB

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa através do *e-mail*: [monicacolacounb@gmail.com](mailto:monicacolacounb@gmail.com)

**Objetivo do estudo:** Compreender como a ludicidade acontece no espaço escolar.

**Benefício da pesquisa:** Contribuir com a valorização dos processos lúdicos no espaço escolar.

**Obedecer** às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, CEP/CONEP.

Eu sou a **professora** Mônica Regina Colaço dos Santos, mestranda do programa de pós-graduação em educação, da Universidade de Brasília. Sou também uma estudante, assim como você, e venho lhe convidar para participar da minha pesquisa sobre a ludicidade na escola. O nome da pesquisa é: Dimensões Lúdicas: prescrito, ensinado e vivido.

Você sabe o que é uma pesquisa? É uma forma de descobrir coisas novas. E eu gostaria de sua ajudar para descobrir uma coisa, para resolver um problema.... Vou te contar o que eu quero saber: Se o aprender e o brincar existem aqui na sua escola.

Será um momento de conversas e brincadeiras, durante as atividades, irei fazer uma entrevista para descobrirmos juntos “se o aprender e o brincar” podem ser amigos, e você também poderá me fazer qualquer pergunta. Será uma atividade aqui na sua escola, a sua participação é livre e voluntária nas atividades propostas, isso quer dizer que você pode se retirar a qualquer momento, basta você me falar.

A minha pesquisa é bem simples e meu objetivo é saber também de você jovem estudante, quais são os momentos na escola em que você tem mais interesse, ou melhor

dizendo, qual o momento na escola você mais gosta? Quando você fica alegre e feliz? Vou dar um exemplo para ficar mais claro: Você gosta mais do parquinho ou quando a sua professora faz brincadeiras em sala? E se existir algo na escola que você não goste, também poderemos conversar durante a pesquisa.

Eu agradeço muito esse tempo que você me deu atenção. Preciso te dizer que eu já conversei com seus pais e responsáveis e já conversei com seu ou sua professor (a).

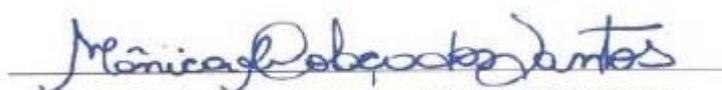
E este é o momento para você me dizer o que refere.

**Eu,** \_\_\_\_\_,

estudante da escola \_\_\_\_\_, data de nascimento \_\_\_\_\_.

- Sim. Eu entendi as explicações e aceito participar da pesquisa.
- Não. Eu não quero participar da pesquisa.

Brasília, DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

  
Mônica Regina Colaço dos Santos – RG n° 2079951 /SSP-DF

**Pesquisadora responsável:** Mônica Regina Colaço dos Santos- FE/UnB.  
Mat.16/650049. CPF 724.861.121-20. RG. 2079951



Será apresentado como alternativa ao texto escrito para as crianças que aceitarem participar da pesquisa, a possibilidade do Termo de Assentimento ser realizado de forma oral e coletiva com registro em vídeo ou áudio.

Figura: Filmagem em vídeo. Fonte: <https://www.google.com.br/search>.  
Disponível em: <https://gartic.com.br/cellis>. Acesso em: 21/11/2017.

## APÊNDICE F: QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

Quadro 24: Quadro de Coerência.

<b>DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO</b>		
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar a relação entre a ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar no início de escolarização a partir das prescrições curriculares, das concepções dos docentes e das vivências dos estudantes.		
<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTO/ INSTRUMENTO</b>
<b>1) Quais aspectos da ludicidade estão presentes no Currículos Estaduais e nos P.P.P. das escolas?</b>	Identificar como a ludicidade está representada nos Currículos Estaduais, da SEEDF e em três Projetos Políticos Pedagógicos.	Por meio da Análise de conteúdo. A pesquisa documental foi iniciada logo de início para construção do objeto de pesquisa.
<b>2) Quais as concepções de ludicidade dos professores na prática escolar?</b>	Compreender as concepções de ludicidade dos professores na prática escolar, enquanto estratégia pedagógica no trabalho do professor.	Questionário e entrevista semidirigida com os professores regentes sobre a ludicidade em suas vidas, no processo escolar e em sua prática cotidiana.
<b>3) Quais são as brincadeiras mais presentes na vida dos estudantes de 6 anos?</b>	Identificar, por meio de desenhos, quais brincadeiras são mais significativas para os estudantes / crianças na cultura lúdica.	Análise dos registros das crianças, no momento dos desenhos, conversa com as crianças, fotografias, anotações no caderno de campo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Construção da informação: Elaborado pela pesquisadora.

**APÊNDICE G: BANDEIRAS DA PESQUISA****Bandeiras dos Estados que cumpriram o requisito da pesquisa.**

Disponível: <https://www.google.com.br/search>. Acesso: 1/11/2017.

Construção da informação: Elaboração da pesquisadora.

## APÊNDICE H: POESIA DE AGRADECIMENTO

“OS SONHOS SE REALIZAM”

MÔNICA REGINA COLAÇO DOS SANTOS

EU OUVI FALAR DE UTOPIA  
 “ME APROXIMO DOIS PASSOS E  
 ELA SE AFASTA DOIS PASSOS”  
 O RESTO DO POEMA VOCÊS JÁ CONHECEM....

EU QUERO É CONTAR DO QUE VIVI, APREENDI E VI LÁ  
 “VIVER É MELHOR QUE SONHAR”  
 ESSA HISTÓRIA TAMBÉM JÁ FOI CANTADA.  
 E FICA BEM MELHOR NA VOZ DE BELQUIOR.

EU VOU CONTAR DO MEU MODO...  
 PRIMEIRAMENTE DEUS É O MAIOR “ORÚ MI LÁ”  
 VOU CONTAR DO QUE EU VI LÁ...  
 VOU CONTAR DE UM REINO E SEU GOVERNANTE É MARQUES DE SÁ...

NO REINO EU VI ESTRELAS, DALVAS, ANAS E MARIAS...  
 VI O DESFILE DE VILLAR E SEU QUARTETO AFINADO.  
 PIN... NUM PASSE DE MÁGICA UM FOGUETE SUBIU AO CÉU  
 UM MARCO DE ALÊ-GRIA. É O GRUPO DA LUDICIDADE DANDO AULA DE UTOPIA.

NESTE REINO CONHECI HERÓIS COM GRANDES FEITOS  
 COMO HERCULES, EU VI LÁ.  
 CONHECI UM PROFESSOR COM NOME DE SALVADOR  
 ELE QUERIA MUNIZ SEUS ALUNOS DE SABEDORIA. ISSO EU VI LÁ.

O REINO ACOLHE A TODOS DE BRAÇOS ABERTOS.  
 VINDO DE UMA GRANDE ESTÂNCIA COM MUITAS HISTORIAS PRA CONTAR  
 UMA ILUSTRE PRESENÇA EU VI LÁ,  
 KISHIMOTO FOI ATÉ O SOL NASCENTE E NÃO SE CANSA DE ENSINAR.

EU TAMBÉM FAÇO PARTE DESTE REINO  
 E SÓ TENHO A AGRADECER  
 AGRADEÇO TAMBÉM AO VILLAR.  
 “VIM, VI E VENCI”

AGRADEÇO AS CONQUISTAS BÁRBARAS,  
 POR FAZER PARTE DA TURMA DA KEILA,  
 A ALEGRIA DE DAYSE EU VI LÁ E  
 A ELIETE POR COMPARTILHAR SUAS CANÇÕES E LIÇÕES.

EU AINDA TENHO MUITAS COISAS PRA CONTAR,  
 DO QUE EU VI LÁ,  
 ANTES DE FINALIZAR,  
 SEREI BREVE, VAMOS LÁ.

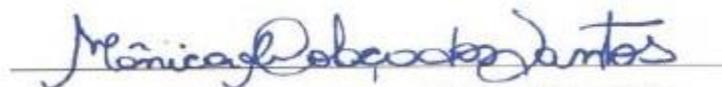
UM DIA EU ME VI LÁ NAQUELE REINO COMO UMA ANALFABETA.  
 MUITOS PROFESSORES ME AJUDARAM.  
 UMA “CRIANÇA ALEGRE” ME DEU UMA LETRA, E DEPOIS OUTRA, OUTRA....  
 E LÍVIA ME GARANTIU QUE EU PODERIA CURRICULAR.

E VI LÁ QUE HOJE SOU UMA NOVA PESSOA.  
ENTENDO MUITO MAIS MINHA HISTÓRIA.  
AGRADEÇO MINHA MÃE ROSANGELA  
ÀS VEZES FLOR ÀS VEZES ESPINHOS. MAIS SEMPRE ME PROTEGENDO.

EU VI LÁ E VEJO NESTE MOMENTO  
QUE TENHO MUITAS PESSOAS PARA AGRADECER  
MAS NÃO PODEREI NOMEAR TODAS  
PORTANTO SOU INFINITAMENTE GRATA....

AGRADEÇO ÀS MINHA IRMÃS E IRMÃOS  
CUMPLICES DE AVENTURAS...  
AO MEU PAI, AO MEU PADRASTO, ÀS LINDAS SOBRINHAS, COMADRE- COMPADRE.  
E VI LÁ MEUS AMIGOS.

PRA FINALIZAR, AGRADEÇO A DEUS O MEU MAIOR TESOURO,  
MEU FILHO OTÁVIO,  
AGRADEÇO AO APOIO DO MEU ESPOSO OSVALDO JÚNIOR E AO MEU ENTEADO VITOR.  
EU VI LÁ.... OS SONHOS SE REALIZAM.

A handwritten signature in blue ink, reading "Mônica Rebecca Santos", written over a horizontal line.

BRASÍLIA, 28.03.2018.

## ANEXO I: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA																																																																																															
<p><b>- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p><b>Título da Pesquisa:</b> Dimensões Lúdicas:prescrito, ensinado e vivido  <b>Pesquisador Responsável:</b> MONICA REGINA COLACO DOS SANTOS  <b>Área Temática:</b>  <b>Versão:</b> 4  <b>CAAE:</b> 69457817.7.0000.5540  <b>Submetido em:</b> 21/11/2017  <b>Instituição Proponente:</b> FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA  <b>Situação da Versão do Projeto:</b> Aprovado  <b>Localização atual da Versão do Projeto:</b> Pesquisador Responsável  <b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio</p> <div style="text-align: right;">  </div> <p style="text-align: right;">Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_893725</p>																																																																																															
<p><b>+ DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA</b></p>																																																																																															
<p><b>- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Apreciação *</th> <th>Pesquisador Responsável †</th> <th>Versão †</th> <th>Submissão †</th> <th>Modificação †</th> <th>Situação †</th> <th>Exclusiva do Centro Coord. †</th> <th>Ações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PO</td> <td>MONICA REGINA COLACO DOS SANTOS</td> <td>4</td> <td>21/11/2017</td> <td>04/12/2017</td> <td>Aprovado</td> <td>Não</td> <td>   </td> </tr> </tbody> </table>								Apreciação *	Pesquisador Responsável †	Versão †	Submissão †	Modificação †	Situação †	Exclusiva do Centro Coord. †	Ações	PO	MONICA REGINA COLACO DOS SANTOS	4	21/11/2017	04/12/2017	Aprovado	Não	   																																																																								
Apreciação *	Pesquisador Responsável †	Versão †	Submissão †	Modificação †	Situação †	Exclusiva do Centro Coord. †	Ações																																																																																								
PO	MONICA REGINA COLACO DOS SANTOS	4	21/11/2017	04/12/2017	Aprovado	Não	   																																																																																								
<p><b>- HISTÓRICO DE TRÂMITES</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Apreciação</th> <th>Data/Hora</th> <th>Tipo Trâmite</th> <th>Versão</th> <th>Perfil</th> <th>Origem</th> <th>Destino</th> <th>Informações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PO</td> <td>04/12/2017 18:31:03</td> <td>Parecer liberado</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>PESQUISADOR</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>04/12/2017 18:30:03</td> <td>Parecer do colegiado emitido</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>04/12/2017 18:29:45</td> <td>Parecer do relator emitido</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>04/12/2017 13:57:24</td> <td>Aceitação de Elaboração de Relatoria</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>21/11/2017 18:34:37</td> <td>Confirmação de Indicação de Relatoria</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>21/11/2017 18:32:41</td> <td>Indicação de Relatoria</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>21/11/2017 18:32:17</td> <td>Aceitação do PP</td> <td>4</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>21/11/2017 17:12:05</td> <td>Submetido para avaliação do CEP</td> <td>4</td> <td>Pesquisador Principal</td> <td>PESQUISADOR</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>18/11/2017 17:09:19</td> <td>Parecer liberado</td> <td>3</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>PESQUISADOR</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PO</td> <td>18/11/2017 17:07:42</td> <td>Parecer do Colegiado Editado</td> <td>3</td> <td>Coordenador</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td>UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">««   «   Ocorrência 1 a 10 de 42 registro(s)   »   »»</p>								Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações	PO	04/12/2017 18:31:03	Parecer liberado	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	PESQUISADOR		PO	04/12/2017 18:30:03	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	04/12/2017 18:29:45	Parecer do relator emitido	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	04/12/2017 13:57:24	Aceitação de Elaboração de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	21/11/2017 18:34:37	Confirmação de Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	21/11/2017 18:32:41	Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	21/11/2017 18:32:17	Aceitação do PP	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	21/11/2017 17:12:05	Submetido para avaliação do CEP	4	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília		PO	18/11/2017 17:09:19	Parecer liberado	3	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	PESQUISADOR		PO	18/11/2017 17:07:42	Parecer do Colegiado Editado	3	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações																																																																																								
PO	04/12/2017 18:31:03	Parecer liberado	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	PESQUISADOR																																																																																									
PO	04/12/2017 18:30:03	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	04/12/2017 18:29:45	Parecer do relator emitido	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	04/12/2017 13:57:24	Aceitação de Elaboração de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	21/11/2017 18:34:37	Confirmação de Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	21/11/2017 18:32:41	Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	21/11/2017 18:32:17	Aceitação do PP	4	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	21/11/2017 17:12:05	Submetido para avaliação do CEP	4	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									
PO	18/11/2017 17:09:19	Parecer liberado	3	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	PESQUISADOR																																																																																									
PO	18/11/2017 17:07:42	Parecer do Colegiado Editado	3	Coordenador	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília	UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília																																																																																									

## ANEXO II: APROVAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 79 /2016 – EAPE

Brasília, 01 de março de 2017.

PARA: CRE Plano Piloto/ Cruzeiro

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos, a pesquisadora, MÔNICA REGINA COLAÇO DOS SANTOS acadêmico do Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada " DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO", tem como objetivo, compreender como essa ludicidade acontece dentro do espaço escolar, como ela se dá nessa relação didática entre o professor e as atividades lúdicas propostas aos estudantes sendo que já existe uma legislação que abarca e reconhece tais práticas.

Dentre as ações de pesquisas estão incluídas, estudos de caso, questionários, análise documental, observação das práticas do professor e seu discurso.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso a escola, aos alunos e aos professores, se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e ainda mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Gerente da GEPAD