

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA-ICSEZ
CURSO DE PEDAGOGIA

JOCIRENE DE CARVALHO VIEIRA

**BRINCAR E APRENDER NA ESCOLA DO CAMPO: O LÚDICO COMO PRÁTICA
CULTURAL E PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

PARINTINS

2025

JOCIRENE DE CARVALHO VIEIRA

**BRINCAR E APRENDER NA ESCOLA DO CAMPO: O LUDICO COMO
PRATICA CULTURAL E PEDAGOGICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANCA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Ciências
Sociais, Educação e Zootecnia da
Universidade Federal do Amazonas
como requisito para a obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins

PARINTINS

2025

JOCIRENE DE CARVALHO VIEIRA

**BRINCAR E APRENDER NA ESCOLA DO CAMPO: O LÚDICO COMO PRÁTICA
CULTURAL E PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 13 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins (Orientadora/UFAM)

Prof. Dra. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos (Membro/UFAM)

Profa. Dra. Maria Valcirlene de Souza Bruce (Membro externo/SEMED)

RESUMO

Este estudo analisa o ato de brincar como prática cultural e pedagógica no processo de formação da criança da escola do campo amazônico, investigando como a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral, para a aprendizagem e para a constituição das culturas infantis no contexto rural. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola do campo localizada no município de Barreirinha (AM), por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras e registros no caderno de campo. Os resultados revelam que, embora o brincar seja central na infância e reconhecido legalmente como direito, sua presença no cotidiano pedagógico da escola é limitada. As práticas lúdicas aparecem de forma pontual e não integrada ao planejamento curricular, sendo compreendidas pelas docentes principalmente como entretenimento ou distração. As observações demonstram que, nos momentos em que o lúdico foi inserido intencionalmente, houve maior participação e aprendizagem das crianças. No entanto, predomina uma rotina marcada por atividades repetitivas, reduzindo o potencial educativo do brincar e invisibilizando saberes culturais do campo que poderiam enriquecer o processo de aprendizagem. Conclui-se que a valorização do brincar na escola do campo requer formação docente continuada, reorganização curricular, ampliação do uso dos espaços naturais e reconhecimento das culturas infantis como estratégias pedagógicas. O brincar, entendido como linguagem e experiência cultural, constitui um potente instrumento para promover aprendizagens significativas, fortalecer identidades e garantir o direito das crianças a uma educação contextualizada e humanizadora no território do campo.

Palavras-chave: brincar; ludicidade; escola do campo; prática cultural; criança.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo surgiu de inquietações manifestadas desde a elaboração do projeto de pesquisa, durante o processo formativo do curso de Pedagogia. O interesse pela ludicidade e pelas brincadeiras infantis sempre foi uma constante. A essa motivação soma-se a origem da pesquisadora ser do Distrito de Pedras, uma comunidade rural que integra o município de Barreirinha (AM), localizado no Paraná do Ramos – Baixo Amazonas. Reconhece-se que as origens e identidades culturais têm forte articulação com nossas escolhas e trajetórias acadêmicas.

A infância é a etapa em que a criança vivencia o novo — um mundo repleto de descobertas, no qual desenvolve seus próprios modos de aprender, experimentar e construir sentidos. A brincadeira é uma das principais formas de expressão infantil, uma linguagem natural que revela sua maneira de estar no mundo. Desde os primeiros anos de vida, a criança é, em grande medida, um ser brincante. No âmbito escolar, despertar a curiosidade das crianças é parte essencial do desenvolvimento de suas habilidades e da criatividade.

Nesse processo, o professor tem o papel de direcionar e possibilitar experiências que envolvam a ludicidade em cada fase. A promoção de momentos de interação, por meio de aulas planejadas, favorece o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais, consolidando o processo de ensino e aprendizagem. A relevância deste trabalho se distingue

por situar-se em uma escola do campo, tendo como eixo estruturante o brincar da criança nesse espaço singular de vivências e aprendizagens.

Segundo Silva e Sodré (2017), o brincar, entendido como uma situação concreta, configura-se como vivência, pois está intimamente ligado ao meio, refletindo o contexto no qual a criança se desenvolve — os brinquedos, as pessoas, os animais, o ambiente e os elementos da natureza. Ao brincar, a criança carrega as marcas de suas relações e de sua cultura. Conseqüentemente, a criança do campo expressa, em suas brincadeiras, saberes, percepções e elementos do lugar em que vive. Assim, este trabalho focaliza o brincar como uma atividade carregada de significados, compreendendo a relação entre o desenvolvimento infantil e os processos socioculturais e ambientais que compõem seu repertório cotidiano.

Para Piaget (1971, p. 67), “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que ela lhe atribui”. Dessa forma, o brincar é essencial ao desenvolvimento da criança, promovendo integração e aprendizagem. Como ferramenta pedagógica, possibilita uma socialização saudável e prazerosa, com intencionalidade educativa, que estimula o aprender, o interagir, o respeitar, o cooperar e o compartilhar.

Cordazzo e Vieira (2008), em seus estudos sobre as brincadeiras na idade escolar, estabelecem uma distinção entre os termos *brincar* e *brincadeira*: o primeiro refere-se ao comportamento da criança, enquanto o segundo caracteriza a atividade em si, como a brincadeira de faz-de-conta ou de futebol. Para os autores, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, as preocupações familiares e escolares passam a concentrar-se nos estudos, e as motivações para o brincar são frequentemente desvalorizadas. Contudo, o brincar é de fundamental importância na escola e deve ser reconhecido como ferramenta de aprendizagem.

Entre as bases teóricas que sustentam este estudo, destacam-se Vygotsky (1991) sobre a relevância quanto ao desenvolvimento infantil e as representações simbólicas; Kishimoto (2006, 2011) que discute a ludicidade, o brincar e suas variadas formas de expressão e linguagens; Molina e Freitas (2011) nos estudos sobre Educação do Campo, como um movimento voltado à defesa e transformação da realidade camponesa; e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) - os quais foram principais para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, levantou-se a questão central que norteou o estudo: *como o ato de brincar, enquanto prática cultural e pedagógica, potencializam os saberes, vivências e aprendizagens das crianças na escola do campo?* A partir dessa inquietação, delinear-se

os **objetivos da pesquisa**. De modo geral, investigar a contribuição do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola do campo, considerando os saberes, as vivências e o contexto sociocultural em que estão inseridas. Como objetivos específicos: a) Descrever as brincadeiras e atividades lúdicas desenvolvidas no cotidiano escolar das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para as aprendizagens da criança. b) Analisar as percepções e o papel docente na mediação das experiências lúdicas e estratégias que integrem o brincar como prática cultural e pedagógica na escola do campo.

Para alcançar esses objetivos, a trajetória metodológica da pesquisa seguiu uma **abordagem qualitativa**, que, segundo Lüdke e André (2014, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos”, produzidos na relação direta com os participantes e valorizando os significados, vivências e experiências dos sujeitos. A **pesquisa de campo** foi realizada em uma escola localizada no distrito de Pedras, do município de Barreirinha (AM), com observação participante na rotina das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo ocorreu no segundo semestre de 2024, utilizando como instrumentos a *observação participante*, *entrevistas* com as professoras e *registros em caderno de campo*.

A análise dos dados reafirma que o ato de brincar é essencial ao desenvolvimento integral da criança, pois contribui para a construção de conhecimentos, saberes e vivências na escola do campo. Entretanto, é necessário que o professor planeje propostas criativas e estratégias pedagógicas lúdicas que valorizem o contexto sociocultural amazônico em que as crianças estão inseridas.

No ambiente escolar do campo, o uso do lúdico como ferramenta pedagógica é indispensável para a construção de aprendizagens significativas, valorizando o brincar como experiência de cultura. Portilho e Tosatto (2014) destacam em suas pesquisas que a brincadeira, para poder se fazer presente na escola, precisa ter sempre uma intenção didática, isto é, o brincar revestido de aula e com a participação criativa, inventiva e transformadora das crianças. Um brincar que se abre para a manifestação das culturas da infância. O grande desafio parece ser a transformação dos olhares, tanto das professoras que atuam na escola do campo, em relação a si mesmas, quanto dos olhares delas para as crianças que são do campo e vivem no campo.

1.1 O ATO DE BRINCAR DA CRIANÇA NA ESCOLA DO CAMPO: DIREITOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTOS CULTURAIS

A interação durante o brincar constitui parte essencial do cotidiano infantil, reunindo experiências e aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018). Segundo Kishimoto (2006), ao brincar, a criança aprende a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, compreender a si mesma e aos outros, explorar o mundo físico e social, resolver problemas e criar novas possibilidades. A autora afirma que, ao brincar, a criança não busca resultados, mas o prazer da descoberta e da exploração. O brincar é um ato de imaginação e liberdade, essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança.

Além de ser um direito da criança, o brincar é uma forma de linguagem e de construção de significados. A prática do brincar transmite experiências cotidianas que estimulam o aprendizado pessoal e intelectual. O brincar com intencionalidade educativa contribui ainda para o equilíbrio emocional, permitindo à criança expressar seus medos, afetos e conquistas de modo simbólico e prazeroso. Assim, o brincar valoriza o saber infantil e fortalece a aprendizagem significativa. Marcos legais — como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — garantem o direito ao brincar como parte da liberdade infantil, incluindo o direito de se divertir, praticar esportes e participar de atividades lúdicas (Brasil, 1990).

Contudo, ainda é comum que esse direito não se concretize plenamente nas práticas escolares. Negligenciar essa dimensão significa não apenas desprezar um direito garantido por lei, mas também comprometer o desenvolvimento integral e saudável das crianças. De acordo com Rau (2013), o lúdico, quando utilizado como recurso pedagógico, estimula a consciência sobre os conhecimentos sociais, incentivando a reflexão, respeito, criatividade e a autonomia. Desse modo, o brincar transcende a dimensão da diversão: é um meio essencial de aprender, socializar-se e expandir conhecimentos e saberes. Ao brincar, a criança explora o mundo, comunica-se, convive e compreende melhor a si mesma. Seja de forma individual ou coletiva, o ato de brincar favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida e para a aprendizagem. O brincar é, portanto, a linguagem natural da infância — um processo contínuo de descoberta e experimentação que deve ser respeitado e valorizado em todos os contextos educativos.

Sendo o brincar uma atividade que atravessa gerações, culturas e espaços sociais, constitui-se como um dos elementos mais significativos na vida das crianças. No contexto **da escola do campo**, os estudos de Prata (2021) elucidam a importância de utilizar materiais naturais e elementos do ambiente no processo de aprendizagem infantil. Esses recursos, oriundos da própria comunidade, favorecem a construção do conhecimento e a articulação entre os conteúdos escolares e as experiências cotidianas das crianças. Segundo o autor, práticas ligadas à agricultura, como a plantação, a colheita, as variações sazonais — secas e cheias — e

as relações com a natureza fazem parte do repertório de aprendizagem desde muito cedo, sendo indispensáveis à formação cultural e educativa dos sujeitos do campo.

Prata (2021) destaca que o brincar em contextos rurais tem suas particularidades, e, na maioria das vezes, as crianças constroem seus brinquedos com água, terra, árvores, pedaços de galhos, vegetais e até mesmo com a ajuda de animais. A cultura e a ancestralidade das comunidades influenciam no modo de brincar das crianças. Os brinquedos construídos pelas indústrias se fazem pouco presentes nessas comunidades, mas existem aqueles construídos pelos objetos encontrados no seu contexto, no imaginário, nas relações vivenciadas nos espaços do campo.

Apesar dos avanços e conquistas, sabe-se que as escolas do campo enfrentam dificuldades que vão desde a infraestrutura precária até a falta de espaços adequados para brincadeiras e escassez de materiais pedagógicos que estimulem a ludicidade. Soma-se a isso a carência de formação docente voltada para as especificidades da educação do campo, o que muitas vezes inviabiliza a integração do brincar como prática intencional no cotidiano pedagógico.

Molina e Freitas (2011) reforçam que o educador do campo deve ter uma compreensão ampliada de seu papel, reconhecendo-se como parte integrante da comunidade em que atua. O professor precisa ser alguém que compreende e valoriza os processos de produção social dos sujeitos do campo, colocando-se ao lado das comunidades em suas lutas por permanência na terra, por melhores condições de vida e por uma educação transformadora. Assim, mais do que transmitir conteúdos formais, o educador deve atuar como agente de transformação social e mediador de saberes.

Nas escolas do campo, as aprendizagens na infância envolvem realidades culturais, sociais e estruturais bastante distintas das observadas em contextos urbanos. O professor deve reorganizar suas práticas didáticas, direcionando as brincadeiras com intencionalidade pedagógica, pois a atividade lúdica que carrega potencial educativo, favorece a interação entre as crianças, possibilita e fortalece a aprendizagem. O brincar, compreendido como prática cultural, torna-se um meio pelo qual a criança se apropria e produz novos conhecimentos culturais e históricos, dialogando com sua realidade e com o ambiente em que vive. O ato de brincar integra as identidades das crianças, suas linguagens, representações sociais vinculadas aos saberes do seu âmbito social.

Kramer (2007, p. 15, grifo nosso) ao descrever sobre a infância e sua constituição histórica destaca:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como **experiência de cultura**. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que **produzem cultura** e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Portanto, o papel do professor é essencial nesse processo: é ele quem atribui sentido pedagógico às brincadeiras, compreendendo que o lúdico não é mero passatempo, mas um caminho para a aprendizagem cultural significativa. O campo, por sua vez, oferece oportunidades únicas para o brincar — espaços abertos, contato direto com a natureza e um vasto repertório cultural de brincadeiras tradicionais transmitidas entre gerações.

Segundo Wollz e Ferreira (2018) nas formas de brincar, a historicidade das crianças se mostra durante a atividade. Há especificidades em relação à existência de condições materiais e simbólicas que diferenciam a maneira como as crianças brincam e podem se diferenciar segundo aspectos subjetivos e coletivos das socializações, estratos sociais, etnia, gênero e território em que vivem. A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, o cultivo e a colheita, a produção familiar de alimentos e a criação de animais, por exemplo, são vivenciadas pelas crianças nos processos e rotinas das comunidades.

Para Sarmiento (2012), as culturas da infância correspondem a formas próprias de perceber, experienciar e interpretar o mundo, diferenciando-se das perspectivas adultas. As crianças estabelecem relações singulares com seus pares, com os objetos, com os brinquedos, bem como com valores e categorias sociais que compõem seu universo cultural. Essas culturas, produzidas socialmente, constituem-se ao longo da história e sofrem transformações conforme se modificam as condições sociais que estruturam a vida das crianças e regulam suas possibilidades de interação tanto entre si quanto com os demais integrantes da sociedade. Assim, carregam as marcas de seu tempo e expressam os saberes e realidades presentes em seu entorno.

Valorizar o brincar é, portanto, reafirmar o compromisso com uma educação que respeite a infância, reconheça as culturas locais e promova o desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, a escola do campo deve atuar como espaço de pertencimento, onde a criança é reconhecida como sujeito do território, com identidade, cultura e vivências próprias. Cabe à escola garantir a liberdade de criar, imaginar e ressignificar o mundo a partir de suas experiências, contribuindo para uma formação crítica, sensível e contextualizada com a

realidade amazônica, com os territórios do campo, com as vivências e saberes de cada comunidade com suas infâncias.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, que segundo Ludke e André (2014, p. 13) “ [...] envolve a obtenção de dados descritivos”, ou seja, onde os dados são obtidos da relação entre os envolvidos, cujo intuito é estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Para a maior compreensão do problema a ser estudado, com olhar investigativo frente as situações relacionadas ao objeto de estudo, a ideia central nesta análise é o ato de brincar associado a aprendizagem da criança na realidade de uma escola do campo.

Para isso desenvolvemos a Pesquisa de campo, o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com o grupo pesquisado. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto através da observação (Gonçalves, 2001). Esta foi realizada no segundo semestre de 2024, com a observação participante na rotina das crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do campo localizada em uma comunidade rural - Distrito de Pedras, Barreirinha (AM).

Outro instrumento utilizado foram as entrevistas com as professoras, registros fotográficos e anotações no caderno de campo. A escolha do 1 ano do EF se deu pelo critério da etapa escolar de desenvolvimento da criança, sua transição da educação infantil para o ensino fundamental e a relevância do brincar para a aprendizagem nesta fase. Com base em Cordazzo e Vieira (2008), por volta dos seis e sete anos de idade as crianças apresentam um conhecimento sobre atividades, papéis do gênero, tipificam e brincam como que reconstruindo um universo de valores, crenças, hábitos e convenções da sociedade e cultura à qual pertence.

Assim realizamos: a) observação participante, para obtermos informações sobre como o brincar está presente na sala de aula e participar da rotina escolar; b) entrevista semiestruturada com as professoras sobre tema de estudo e como planejam suas aulas para incluir as brincadeiras; c) registros fotográficos, dos momentos de interação das crianças nas brincadeiras a partir dos procedimentos éticos junto à escola e familiares para autorização dos registros; d) caderno de campo, onde foram anotados tudo que foi realizado na escola-campo *Igarapé do Saber* (nome fictício), com crianças do 1º ano, Ensino Fundamental I.

Os procedimentos contribuíram para as análises e discussões em cada etapa, norteadas pelos objetivos propostos neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O COTIDIANO NA ESCOLA DO CAMPO E O LUGAR DO BRINCAR: RELATOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa de campo foi realizada por meio de observação participante em sala de aula, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, complementada por anotações no caderno de campo e entrevistas com as educadoras. A Escola *Igarapé do Saber* (nome fictício), lócus do estudo, atende crianças de 3 a 14 anos, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, totalizando aproximadamente 190 estudantes.

As observações foram concentradas na rotina da turma do 1º ano, composta por 26 crianças entre 6 e 7 anos, acompanhadas por duas professoras regentes (Maria e Júlia - nomes fictícios) e duas auxiliares. No período da pesquisa, as turmas 1º ano “1” e 1º ano “2” estavam unificadas, devido à falta de uma sala disponível para a segunda turma. A turma possui três professores: um de Educação Física e duas professoras regentes das demais disciplinas.

No primeiro dia de observação, após ser apresentada, a pesquisadora percebeu que as crianças eram comunicativas e interativas, demonstrando curiosidade e espontaneidade, expressas em falas como: “*que maneiro, agora temos três professoras!*”. Para a pesquisadora, ser chamada de “professora” pelas crianças foi motivo de grande contentamento.

As professoras da turma informaram que os alunos estavam realizando a prova do CAEd – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e que, por esse motivo, as aulas estavam prioritariamente focadas em leitura, compreensão e escrita. Em Língua Portuguesa abordavam compreensão e produção de textos, e em Matemática, leitura e escrita numérica. Durante a primeira semana, não foi possível observar diretamente o brincar articulado às atividades escolares.

Durante a rotina inicial das crianças, observou-se:

As aulas iniciam com uma oração, seguida de uma música de boa tarde. As crianças cantam sorrindo, demonstrando felicidade. Depois, as professoras conversam brevemente sobre como foi o dia, o que almoçaram, se estão bem. Um quebra-gelo importante. As crianças participam bastante desses momentos (Diário de campo, 26/07/2024).

As rotinas são produtos culturais que organizam a cotidianidade e têm papel importante na vida escolar (Barbosa, 2000), entretanto, durante a observação e diálogo com as professoras, percebeu-se a ausência de práticas lúdicas no planejamento e práticas pedagógicas. O ato de brincar, como ferramenta de aprendizagem e prazer, era substituído por exercícios repetitivos de escrita, leitura e contagem, tornando o processo cansativo. O interesse e a participação das

crianças nas tarefas escolares eram baixos; muitas necessitavam de ajuda constante para realizar os exercícios, enquanto outras formavam pequenos grupos para conseguir iniciar as atividades. Era perceptível o reduzido interesse das crianças com essa rotina. Em contrapartida, quando surgia a possibilidade de brincar, tornavam-se eufóricas, dispostas e atentas.

As crianças, mesmo sem espaço e tempo escolar para brincar, criavam suas próprias brincadeiras, como registrado:

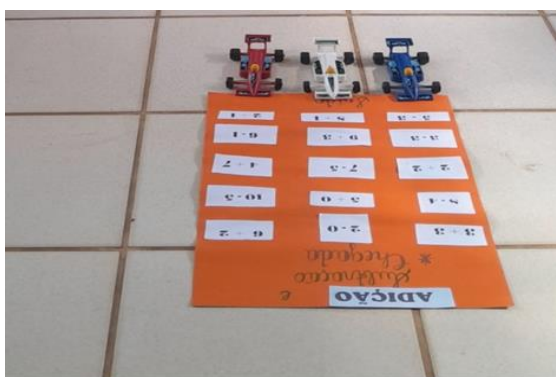
A ausência de recreio fez com que as crianças buscassem maneiras de se divertir. Mesmo durante as atividades, inventavam brincadeiras com lápis ou corriam pela sala. As atividades não despertavam interesse, e os alunos deixavam as folhas de lado (*Diário de campo*, 04/07/2024).

Silva (2022) reforça que o lúdico potencializa o rendimento escolar, oralidade, memória e pensamento. A BNCC (Brasil, 2018) destaca que as situações lúdicas devem articular-se às experiências da Educação Infantil, e que o planejamento docente deve contextualizar conteúdos com a realidade local. Entretanto, observou-se que tais perspectivas e orientações não estavam presentes no cotidiano da turma.

3.1.1 Quando o brincar aparece: um breve momento de ludicidade

Durante a pesquisa, notamos especificamente no dia 09/06/2024, que aconteceram atividades diferenciadas, com o uso de carrinhos, palitos, jujubas e cartazes sobre as operações matemáticas. As professoras anunciaram que naquele dia elas “iriam brincar” e as crianças reagiram com grande entusiasmo. A brincadeira por meio do jogo “**corrida da adição e subtração**” consistia em resolver operações e mover o carrinho de brinquedo. A atividade, dinâmica e colaborativa, envolveu os alunos de maneira bastante lúdica e pedagógica, conforme registros em imagens.

Figura 1: Atividade lúdica sobre adição e subtração



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2024.

Figura 2: Desenvolvimento da atividade com participação das crianças



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2024.

Na primeira atividade, as crianças se esforçaram bastante para resolver as continhas matemáticas. Observou-se que elas trabalhavam em equipe e estavam sempre dispostas a ajudar os colegas. Mesmo quando as professoras explicavam que cada aluno precisava resolver sozinho, os demais buscavam maneiras de passar a resposta, fazendo gestos com as mãos ou com a boca (leitura labial). Em seguida, trabalhou-se o tema das formas geométricas em três etapas: conversa inicial, montagem das formas com jujubas e palitos, e desenho em papel.

Figura 3: Desenvolvimento das atividades em pequenos grupos



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

No terceiro momento, os alunos tiveram que desenhar as formas em um papel A4, e quem quisesse também poderiam desenhar elementos que continham as formas geométricas

Figura 4: Desenhando as formas geométricas



Fonte: arquivo pessoal, 2024

O diálogo inicial despertou o olhar investigativo, levando as crianças a buscarem formas geométricas presentes na sala. As três etapas tiveram grande participação da turma. O lúdico facilitou o envolvimento e a compreensão dos conteúdos, conforme dispõe Silva, Costa e Araújo (2013), ao afirmar que atividades lúdicas estimulam memória, interação e uma aprendizagem descontraída. Vale acrescentar que, embora as professoras tenham afirmado que tal conteúdo estava relacionado a uma prova de avaliação externa que as crianças posteriormente teriam que realizar, valeu a pena pela forma como foi desenvolvida. Aqui é necessária uma ressalva, pois essas avaliações externas estreitam o currículo, reduzem a autonomia docente, induzem ao treinamento do aluno com foco somente em testes padronizados e homogeneizados – o que reduz sobremaneira a liberdade de ensinar e aprender na escola, nas diversas formas, expressões e linguagens da infância.

Portanto, além dessas atividades presenciadas envolvendo o lúdico, o recreio demonstrou ser o único espaço escolar garantido ao brincar - ainda que com duração de apenas 10 minutos. Esse momento era muito aguardado, embora curto demais para conciliar merenda e brincadeira, alguns alunos preferiam brincar ou brincavam e ao mesmo tempo lanchavam.

A duração do recreio era de 10 minutos apenas, um momento tão curto, onde a criança praticamente tinha que fazer uma escolha, ou se sentava para merendar ou aproveitaria esse tempo para brincar com outras crianças. Havia alunos que preferiam brincar ou merendar ao mesmo tempo, corriam com copo em uma mão e bolacha na outra (*Diário de campo* – observação da pesquisadora, 26/07/2024).

A brincadeira mais recorrente era a “manja”. Sem brinquedos disponíveis, as crianças transformavam corredores e espaços externos em locais de diversão. Nessa brincadeira, uma criança é a manja (predador) e as outras crianças são as presas, o predador teve contar até 10 e logo após tentar pegar as presas. Os alunos procuravam diversas formas de se divertir, já que a escola não disponibilizava brinquedos para esse momento e não se planejava no uso de espaços para o brincar.

A imagem a abaixo, mostra um espaço físico externo, onde as crianças brincavam de manja.

Figura 5: Hora do recreio: crianças brincando na área externa



Fonte: arquivo pessoal, 2024

Durante a pesquisa, em nenhum momento vimos as professoras utilizarem o local em suas atividades. Observamos que somente o professor de Educação Física, fazia o uso desse espaço, além das crianças, na hora do recreio.

Mendes *et al.* (2023) apontam que infraestrutura inadequada é um dos principais desafios da educação do campo, entretanto sabe-se, que a escola do campo, regra geral, está localizada em ambientes conectados com a natureza, com quintais arborizados, sendo uma possibilidade de integrar o ambiente natural ao currículo escolar. É literalmente um campo de possibilidades para combinar práticas lúdicas ao conhecimento escolar e vivências no campo.

Segundo Corsaro (2009), as crianças são produtoras de cultura e ressignificam o mundo a partir de suas experiências. No entanto, entristece perceber que, mesmo em territórios do campo amazônico, ricos em cultura, natureza e saberes locais, a escola pouco utiliza esses elementos como recursos pedagógicos. Mesmo o brincar sendo elemento estruturante da infância, com base nas observações percebe-se que o brincar está presente apenas no recreio, o que compromete a participação das crianças em sala. Quando o lúdico é incorporado, percebemos que a mudança é imediata: envolvimento, alegria, foco e motivação.

A análise dessa rotina demonstra que o brincar, embora presente como desejo e necessidade das crianças, encontra pouco espaço nas práticas pedagógicas cotidianas. As observações mostram que, quando o lúdico se faz presente, há participação espontânea, curiosidade investigativa e melhor compreensão dos conteúdos escolares. No entanto, a predominância de tarefas repetitivas, a falta de propostas que integrem o contexto do campo às atividades pedagógicas resulta em desinteresse, dispersão e dificuldades de atenção e aprendizagem.

As professoras demonstram empenho, mas encontram limites impostos por restrições curriculares e formativas. O uso pontual de brincadeiras — como na “corrida da adição e subtração” ou nas atividades com formas geométricas — revela o potencial do lúdico, reforçando que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança pode manipular objetos, movimentar-se, cooperar e relacionar conhecimentos escolares às suas experiências socioculturais. Entretanto, tais momentos ainda são exceções, não constituindo uma prática sistemática, contextualizada e efetiva. Os registros apontam que o recreio se torna o único espaço onde as crianças podem realmente exercer sua cultura lúdica, apesar de ser muito curto e realizado em ambiente limitado.

Molina e Sá (2012) destacam que desde a concepção de educação do campo, a escola do campo não é simplesmente aquela situada no meio rural, sendo que, há ao menos uma década e meia, tem havido reflexões e publicações de muitos teóricos e/ou militantes sobre esta temática. Escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores *do e no campo*.

Nesse mesmo sentido, Caldart (2001) afirma que a escola do campo deve ser mais do que escola, tradicionalmente entendida “como lugar de aprender”, no caso dos discentes, e de ensinar, em se tratando dos docentes. Ela tem uma função importante a cumprir na educação do campo, que é possibilitar a (re)construção da identidade dos sujeitos do campo, com dignidade, sendo respeitados em sua cultura e jeito próprios de ser do/no campo.

Assim, a discussão encaminha para a compreensão de que o ato de brincar na infância — especialmente no contexto da escola do campo amazônico — é mais do que uma atividade complementar: é um direito, uma linguagem e um território de produção de saberes. Valorizar a ludicidade significa reconhecer o território, a cultura, as relações comunitárias e as experiências que estruturam a infância nestes espaços rurais. Significa, acima de tudo, compreender que uma educação conectada ao contexto e às necessidades das crianças contribui para aprendizagens mais significativas, formação integral e fortalecimento da identidade sociocultural das infâncias do campo.

3.2 ENTRE PRÁTICAS E DISCURSOS: O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE O BRINCAR NA ESCOLA DO CAMPO

Para a realização das entrevistas com as duas professoras participantes, iniciou-se uma conversa prévia para verificar o interesse e a disponibilidade em colaborar com o estudo. Após o aceite, organizamos os materiais necessários e utilizamos um aparelho celular para registrar as falas. A primeira pergunta formulada foi: **“O que vocês entendem sobre o lúdico?”**

A professora Júlia explicou que compreende o lúdico como a possibilidade de inserir, no interior das atividades programáticas, momentos de diversão que favoreçam a interação entre as crianças, permitindo que aprendam ao mesmo tempo em que se divertem. A professora Maria destacou que associa o lúdico às brincadeiras, entendendo-o como um espaço em que os alunos “aprendem brincando”.

De modo geral, ambas relacionam o lúdico a experiências de diversão e espontaneidade. Como afirmam Gonçalves e Ribeiro (2014), a ludicidade integra o universo infantil justamente porque permite que a criança crie, interaja e expresse sentimentos. Assim, para as docentes, o lúdico se vincula diretamente a jogos e brincadeiras, sendo percebido como a parte mais atrativa e motivadora da aula.

A segunda pergunta buscou compreender: **“Como vocês inserem as brincadeiras nas aulas?”**

A professora Maria relatou que a inserção do lúdico na rotina é difícil, pois o planejamento diário está centrado em conteúdos curriculares, especialmente aqueles ligados ao processo de alfabetização. Dessa forma, o lúdico aparece apenas em atividades complementares, como jogos escolares ou ações relacionadas a datas comemorativas. A professora Júlia reforçou esse entendimento, afirmando que o uso da ludicidade e brincadeiras lúdicas ocorrem principalmente em eventos previstos no plano de ação pedagógica.

Tal percepção revela que o lúdico não faz parte do cotidiano escolar das crianças, mas surge apenas em momentos esporádicos. Todavia, como defendem Pinto e Souza (2024), práticas lúdicas não devem ser compreendidas como momentos isolados; ao contrário, podem e devem integrar o currículo, enriquecendo as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

A terceira pergunta questionava: **“Como o lúdico, inserido nas atividades curriculares, pode contribuir para a aprendizagem das crianças do 1º ano?”**

A professora Maria reconheceu que o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil, mas acredita que sua utilização diária pode “distrair” as crianças, que tendem a interpretar a brincadeira apenas como diversão. Essa percepção, segundo ela, dificulta que o aluno compreenda a intenção pedagógica por trás da atividade. A professora Júlia acrescentou que, embora o brincar favoreça a aprendizagem, muitas crianças buscam apenas para diversão, o que

pode dificultar os objetivos da tarefa proposta pelos conteúdos escolares, se não há uma mediação eficiente.

Essas falas evidenciam que as docentes reconhecem o potencial educativo do lúdico, mas ainda possuem dificuldades para utilizá-lo como estratégia pedagógica. O entendimento de que o brincar “distrai” reforça a necessidade de formação docente voltada à ludicidade, como uma proposta que considera a riqueza sociocultural do campo e a importância dos espaços naturais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A quarta pergunta tratava dos desafios: **“Existem desafios para desenvolver práticas lúdicas que valorizem as culturas e saberes da escola do campo?”**

A professora Júlia apontou que a transição do 1º para o 2º ano é vista como uma passagem da “fase da brincadeira” para uma etapa de mais responsabilidades, o que, em sua visão, justificaria uma redução nas práticas lúdicas. A professora Maria, por sua vez, ressaltou a falta de espaço adequado e de materiais pedagógicos como obstáculos para o desenvolvimento de atividades lúdicas, destacando ainda a necessidade de preparar as crianças para as exigências da série seguinte.

As falas das professoras revelam limitações relacionadas ao apoio pedagógico, tempo e formação específica para trabalhar com o lúdico. Haja vista que ambas não possuem licenciatura em Pedagogia — Júlia é licenciada em Letras e Maria em Matemática — para elas os desafios tornam-se ainda mais evidentes. Segundo Libâneo (2002), a formação pedagógica oferece fundamentos científicos e práticos essenciais para orientar o processo educativo. A ausência desses conhecimentos pode então limitar as possibilidades de inserir o lúdico como prática intencional. Entretanto não é perceptível nas respostas uma compressão da articulação entre o lúdico e os saberes culturais da criança do campo.

Percebeu-se também que o foco das docentes se concentra prioritariamente na alfabetização, o que as leva a privilegiar o livro didático e exercícios formais, relegando a segundo plano os saberes que as crianças trazem de seu contexto rural, bem como os espaços naturais que constituem a escola do campo. Freire (1996) reforça a importância do diálogo entre educador e educando, valorizando as vivências e os saberes das crianças como ponto de partida para a aprendizagem significativa. Da mesma forma, Carneiro (2025) destaca que práticas participativas fortalecem autonomia e pensamento crítico na educação do campo.

A literatura evidencia que as brincadeiras no meio rural expressam elementos da cultura local, transmitidos entre gerações. Para Guimarães, Marques e Nunes (2022), essas brincadeiras devem ser resgatadas e incorporadas ao contexto escolar, pois refletem modos de vida, trabalho e relações sociais estruturantes da comunidade. A exemplo, a pesquisa sobre de Soares (2017),

demonstra a conexão da crianças com seu entorno, suas vozes detalham as brincadeiras que as constituem nesses espaços, como: brincar na terra, fazer castelo, fazer bolinho de areia; pular na água, brincar com os irmãos, brincar de bola, de papagaio, pular do trapiche na água, brincar de casinha, de carrinho, embaixo do assoalho de casa, fazer boneco e casinha de madeira, entre outras.

Vygotsky (1991) salienta que, por meio do brincar, as crianças aprendem sobre diferentes comportamentos adultos, reproduzem suas ações, e ao replicar suas tarefas, elas também exercitam os princípios, as normas de convivências e os valores étnicos prezados por sua comunidade. Portanto, a partir das entrevistas e das observações realizadas, identificou-se que a ausência sistemática do brincar contribui para o desinteresse da criança pelas atividades da escola. Nas poucas ocasiões em que o lúdico foi incorporado às atividades curriculares, houve aumento significativo na participação, no envolvimento e na compreensão dos conteúdos.

A análise evidencia que, embora as professoras reconheçam teoricamente a importância do lúdico, sua prática pedagógica ainda não o incorpora de maneira significativa, planejada e articulada aos saberes do campo. A ludicidade continua a ser vista como complemento ou distração, e não como linguagem essencial da infância e mediadora de aprendizagens e culturas infantis.

A efetiva implementação de práticas lúdicas na escola do campo exige ressignificação das concepções e práticas docentes, ampliação do uso dos espaços escolares e valorização da cultura infantil como conteúdos curriculares, que o brincar deixe de ser visto como mera distração e passe a ocupar o lugar que lhe é de direito: o de linguagem fundante da infância e instrumento potente para a aprendizagem das crianças do campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou o ato de brincar, enquanto prática cultural, social e pedagógica, ocupando um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças da escola do campo em contexto amazônico. As análises realizadas por meio da observação participante, das entrevistas com as professoras e dos registros no caderno de campo revelaram que, embora o brincar seja reconhecido teoricamente pelas docentes como relevante para a aprendizagem, sua incorporação ao cotidiano pedagógico ainda é limitada, pontual e pouco intencional.

A rotina da turma observada é marcada por atividades repetitivas, com foco prioritário na alfabetização e na preparação para avaliações externas, o que restringe a autonomia docente e dificulta práticas pedagógicas mais contextualizadas. O lúdico não é compreendido como prática cultural e pedagógica, mas interpretado como distração e não como linguagem constitutiva da infância. Esse entendimento reduz a potência pedagógica do brincar e afasta a escola das culturas e saberes que compõem a vida cotidiana das crianças do campo.

Entretanto, os momentos em que práticas lúdicas foram inseridas revelaram efeitos imediatos e significativos: maior participação, entusiasmo, cooperação, curiosidade investigativa e melhor compreensão dos conteúdos escolares. Isso reafirma que o lúdico é mediador de aprendizagens cognitivas, sociais, afetivas e culturais, constituindo-se como eixo estruturante da educação na infância, conforme sustentam autores como Vygotsky (1991), Kishimoto (2006) e Kramer (2007).

O estudo demonstra que a escola do campo, ao desconsiderar os saberes, ritmos, experiências e expressões culturais das crianças, corre o risco de reproduzir modelos urbanos e descontextualizados, distanciando-se das realidades amazônicas e das identidades camponesas. Por outro lado, quando o brincar é entendido como prática cultural, é possível aproximar o currículo das vivências das crianças, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a consciência histórica e o vínculo com o território.

Diante disso, destaca-se a necessidade de formação continuada voltada à ludicidade e às especificidades da educação do campo; ressignificação e reorganização curricular, de modo a integrar o brincar de forma pedagógica e com intencionalidade educativa; ampliação do uso dos espaços naturais e culturais da comunidade como territórios educativos; desprendimento dos modelos pedagógicos prescritivos, que priorizam treinamentos e avaliações em detrimento de aprendizagens significativas; e valorização das culturas infantis rurais como conteúdo e prática pedagógica.

Conclui-se que possibilitar o brincar na escola do campo no baixo Amazonas, não é um apêndice metodológico, mas um compromisso ético e político com a infância, com a cultura local e com a construção de uma educação emancipadora. Valorizar a ludicidade é reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua aprendizagem. É, sobretudo, afirmar uma educação do campo que respeita os territórios, fortalece as identidades, os saberes, as histórias e as infâncias que dela fazem parte — permitindo que o brincar ocupe o lugar de direito: o de linguagem, conhecimento, culturas infantis e potência no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**, Campinas-SP: [s.n.], 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 16 de jul. 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 03 jul.2025.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- CARNEIRO, Andreia Garcia. **Práticas Pedagógicas Na Educação Do Campo: Desafios E Possibilidades Das Salas Multisseriadas**. REDES-Revista Educacional da Sucesso, v. 5, n. 1, p. 108-115, 2025. Disponível em <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/417/561>. Acesso em 02 dez. 2025
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia, reflexão e crítica**, 21 (3), 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GUIMARÃES, Ueudison Alves; MARQUES, Maria Betânia de Oliveira; NUNES, Kely de Fátima de Oliveira. O Lúdico Como Elemento Motivador Na Educação Das Crianças Do Campo Em Atalaia–Al. **Recima21-Revista Científica Multidisciplinar**- v. 3, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.recima21.com.br/recima21/article/view/1939/1539>. Acesso em: 02 dez.2025
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GONÇALVES, Josiane Peres; RIBEIRO, Lizíria Gabriela Soares. Ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental: percepção e prática das professoras. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 258-270, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644344006.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *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.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas e quantitativa**. São Paulo: EPU, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 324-331.
- MOLINA. Monica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org.) **Educação do Campo. Em Aberto**, Brasília, v 24, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINTO, Jacyguara Costa; SOUZA, Ruth da Costa. Ludicidade e Letramento: desafios e perspectivas no Ensino Fundamental I. **Rebena- Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/278/247/586> . Acesso em 22 out 2025.

PRATA, Welton de Araújo. **O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá – AM**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades. Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2021.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut Portilho; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em <https://fliphtml5.com/tzhsv/ttwk/basic>. Acesso em 03 jun. 2025

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 19 nov. 2012.

SILVA, Luciana Bento da; COSTA, André Pereira da; ARAUJO, Edinaura Almeida de. Refletindo sobre o brincar no ensino de história nos anos Iniciais do ensino fundamenta. In: Forum Internacional de Pedagogia. **Realize editora**, Vitoria da Conquista/BA, v.1, n.2, 2013. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_969_30ea29ac3cedfad9db719a58a6f3ac85.pdf . Acesso em 26 jun. 2025

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 361-376, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cK8CwMmXQ4qCKvn3BnqyDHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As Vozes da Infância Ribeirinha na Transformação da Prática Pedagógica da Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017, 180 f.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLLZ, Larissa Escarce Bento; FERREIRA, Francisco Romão. As infâncias e as brincadeiras do e no campo: a vivência e a participação em um movimento social. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 84–103, 2018. DOI: [10.14393/rep-v16n32017-art06](https://doi.org/10.14393/rep-v16n32017-art06). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38126>. Acesso em: 14 nov. 2025.