

MOVIMENTOS E ESTRATÉGIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM OS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO AGRESTE PERNAMBUCANO

PLAYFUL MOVEMENTS AND STRATEGIES IN THE EARLY YEARS: WHAT TEACHERS FROM A MUNICIPAL SCHOOL IN THE AGRESTE REGION OF PERNAMBUCO SAY

Arielson da Silva Nascimento¹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

Resumo: Este trabalho investigou as estratégias lúdicas como ferramentas pedagógicas relevantes para o desenvolvimento integral de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que o direito ao brincar é assegurado por marcos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Declaração dos Direitos da Criança, a pesquisa problematizou a distância entre essa prerrogativa e sua efetivação na prática docente. O objetivo geral foi, portanto, compreender o que disseram os docentes de uma escola municipal do agreste pernambucano sobre como concebem e integram as estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada, aplicada a duas professoras dos anos iniciais. A análise de suas narrativas identificou que, embora os docentes reconheçam a importância do lúdico, enfrentam desafios estruturais e sistêmicos, como a falta de espaço e a pressão curricular, que limitam a plena realização de uma pedagogia do brincar. Os resultados apontam para a necessidade de políticas institucionais que garantam condições materiais e de apoio para a valorização do lúdico em ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Palavras-chave: Anos iniciais; Ludicidade; Prática Docente

Abstract: This study investigated playful strategies as relevant pedagogical tools for the comprehensive development of children in the early years of elementary school. Based on the premise that the right to play is guaranteed by legal frameworks such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Declaration of the Rights of the Child, the research problematized the gap between this prerogative and its implementation in teaching practice. The overall objective was, therefore, to understand what teachers at a municipal school in the Pernambuco countryside said about how they conceive and integrate playful strategies into the teaching-learning process. The methodology adopted was qualitative, using semi-structured interviews with two elementary school teachers. Analysis of their narratives identified that, although the teachers recognize the importance of play, they face structural and systemic challenges, such as lack of space and curricular pressure, which limit the full implementation of a pedagogy of play. The results point to the need for institutional policies that guarantee material and support conditions for the valorization of play in more inclusive and effective learning environments.

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (UFPE-CAA). Email: arielson_dasilva@outlok.com

Keywords: Early Years; Playfulness; Teaching Practice

DATA DE APROVAÇÃO: 19/08/2025

1. INTRODUÇÃO

O brincar é atividade fundamental no desenvolvimento infantil, reconhecida não apenas por promover a diversão, mas também por serem poderosos instrumentos pedagógicos. A ludicidade, articulada à corporeidade, desempenha um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No contexto educacional, especialmente nos anos iniciais, o uso de movimentos e estratégias lúdicas pode transformar a aprendizagem em uma experiência mais significativa e prazerosa, além de ser direito oficializado da criança pela BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 34).

Essa diretriz evidencia a visão da criança como um ser integral, onde o desenvolvimento cognitivo, físico e social está ligado de forma inseparável ao brincar. Na educação, portanto, o uso de estratégias lúdicas pode transformar a aprendizagem em experiências únicas repletas de significados.

Este estudo surge de uma reflexão sobre a importância de resgatar e valorizar o brincar livre como elemento fundamental na formação das novas gerações. Todos nós fomos crianças um dia, e é inegável que o brincar e o movimentar-se ocuparam um espaço significativo em nossas vidas. No entanto, à medida que crescemos, muitas vezes esquecemos o poder transformador do lúdico e do corpo em ação. A infância é um período de descobertas, e essas práticas não devem ser subestimadas, pois são ferramentas poderosas no desenvolvimento integral das crianças. A motivação pessoal para este estudo advém da crença de que compreender e valorizar essas expressões é fundamental para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e emocionalmente equilibrados.

Durante experiências na área da educação, foi observada a necessidade e a eficácia do uso de estratégias que unem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. As crianças que são estimuladas por meio do brincar e do lúdico desenvolvem-se de forma mais peculiar, pois esta é a linguagem que melhor compreendem. Este trabalho acadêmico buscou, portanto, aprofundar o entendimento sobre as narrativas dos professores a respeito de suas práticas.

A importância do brincar e do lúdico vai além do ambiente escolar. São direitos garantidos e fundamentais para o desenvolvimento saudável, conforme reconhecido e formalizada pela Declaração dos Direitos da Criança, onde em seu sétimo princípio afirma que:

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. (ONU, 1959, p. 2).

Nesse princípio é reforçado o que acabei observando em experiências anteriores no ambiente escolar, o impacto significativo do brincar e do lúdico. No contexto escolar do agreste pernambucano, portanto, é fundamental ouvir o que os professores têm a dizer sobre como estão integrando essas práticas e quais são os benefícios e desafios observados, visando contribuir para a reflexão sobre um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

1. Compreender como os professores dos anos iniciais da escola em questão entendem e integram os movimentos e as estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, identificando os desafios e benefícios percebidos na utilização do brincar como ferramenta pedagógica.

2.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar as concepções dos professores sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem.
2. Mapear as principais estratégias lúdicas utilizadas pelos professores nos segundos anos.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 Concepções sobre o lúdico

É sabido que o lúdico remete justamente ao brincar, dito isso, dada essa concepção, gera em algumas pessoas uma certa estranheza, essa que advém de um modelo de sociedade e educação retrógrado e engessado, pois o brincar já foi tido como sinônimo de bagunça, baderna, desordem e etc. Seguir por esse caminho é danoso principalmente nos anos iniciais, pois o lúdico, a brincadeira é parte fundamental na vida das crianças. Luckesi(2005) reforça a importância da ludicidade e do brincar na vida das crianças com o seguinte intuito:

[...] brincar será uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, criativa e produtiva. Essa compreensão

nos levaria a não mais utilizar expressões desqualificadoras do brincar [...] E, neste caso, o ato de brincar será sério porque profundo. (Luckesi, 2005, p.1)

Com o passar do tempo, a importância da ludicidade na vida das crianças foi sendo alvo de pesquisas e observações, tendo em vista que em algumas períodos da humanidade o brincar era quase que obsoleto, as crianças de certa forma eram vistas como adultos em miniatura, excluindo então todas as peculiaridades do ser criança. Como é dito por Luzuriaga, “procuram sempre o homem no menino, sem cuidar do que ele é antes de ser homem” (2001, p.166).

Outro ponto importante é justamente descaracterizar o brincar, o lúdico apenas como formas de passar o tempo. Alguns pensadores da área vão tratar o brincar como uma situação imaginária, ou seja, existe a necessidade de utilização da imaginação influenciando diretamente no desenvolvimento do indivíduo. “É através do lúdico que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração” (VYGOTSKY, 1991, P.81).

Vygotsky(1991) busca então enfatizar o lúdico como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, ressaltando a possibilidade de exploração do mundo ao redor da criança através do brincar. Considerar o brincar dessa forma, reforça a importância da integração do mesmo ao ambiente escolar, para garantir que as experiências vivenciadas pelas crianças sejam significativas e verdadeiras.

Se bem utilizado, o lúdico é ferramenta forte e aliada dos pais e professores no ato de direcionar, introduzir proporcionar com qualidade ensinamentos com base no interesse e no ritmo que a criança está. Outra contribuição teórica importante é justamente a de Winnicott (1995), quando fala que “o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.”. Ou seja, quando o indivíduo se sente parte do processo e se enxerga naquela brincadeira, interação e etc, aquilo se torna genuíno e gera entusiasmo, gerando assim, uma aprendizagem e experiência verdadeira e prazerosa.

Dentre as concepções, é importante ressaltar que o lúdico não é algo restrito apenas às crianças, ponto importantíssimo que deve ser explorado principalmente por quem faz parte do processo de ensino-aprendizagem, desde crianças até os idosos, todos estão aptos a vivenciarem uma experiência lúdica como bem ressalta AGUIAR(2021):

O lúdico é o estado de plenitude interna de cada sujeito, é interno de cada um de nós e a ludicidade é uma característica de quem está em estado lúdico. O lúdico nem sempre pode ser visto no nosso mundo externo, mas sim os elementos que o compõem, como jogos, brinquedos, arte, música e as

múltiplas linguagens, que podem nos levar para esse estado lúdico. Diante disso, quando o sujeito, sendo ele criança ou adulto, adolescente ou idoso, entre em estado lúdico, denomina esse processo de vivência lúdica (p. 159)

Mas sendo as crianças o alvo da pesquisa, é importante ressaltar o respeito por cada fase que elas percorrem. Desde seu nascimento, os movimentos realizados por elas como andar, falar, ler, escrever e interagir são distintos, pois o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, distintos em ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao contrário de enxergarmos apenas como adultos em miniaturas, é necessário e humano que cada uma de suas fases sejam respeitadas de forma que possamos enxergá-las como cidadãs que detém seus próprios direitos. É preciso que a concepção do lúdico transpasse a visão de mera recreação, entendendo o brincar como uma atividade humana complexa, um direito legalmente constituído da criança e uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica principalmente no âmbito dos anos iniciais.

Apesar desse reconhecimento, uma concepção problemática que frequentemente emerge no contexto educacional é a da “didatização do lúdico”. A apropriação do brincar pelo adulto com a finalidade exclusiva de transmitir um conteúdo tira o sentido de sua principal característica, a livre expressão da criança. Nesse ponto, o interesse da criança pela brincadeira é usado como um pretexto para um fim escolar, transformando o brincar em algo controlado e com pouco propósito para a própria criança. Como apontam Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017), a prática de buscar que as crianças “aprendam brincando” ou “brinquem aprendendo” é um objetivo exclusivo de fabricantes de jogos educativos, o que demonstra a instrumentalização do lúdico.

É também uma concepção duvidosa, que surge de uma sociedade produtivista, a oposição do brincar e o trabalhar. Nessa visão, o brincar é frequentemente associado a “perda de tempo” ou uma atividade sem valor social, enquanto o trabalho é supervalorizado. Essa dicotomia ignora que o direito à infância pressupõe o direito ao não-trabalho, sendo o brincar a expressão máxima dessa condição. É nesse espaço de liberdade e desvinculado de obrigações produtivas que a criança se constitui: “[...] o direito à infância é o direito ao não-trabalho 'característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção da identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa' ” (WAJSKOP, 2005, p. 26 apud FERRONATO; BIANCHINI; PROSCÊNCIO, 2017, p. 459).

Compreende-se então que o lúdico é multifacetado no que diz respeito às suas concepções, desde sua importância para o desenvolvimento, ao seu status como direito assegurado, até as visões distorcidas que o diminuem.

3.2 Potencialidades da integração do lúdico na Educação

O brincar caracteriza-se como algo inseparável da criança. Através da brincadeira, seja no âmbito escolar ou não, a criança se desenvolve de forma plena, socialmente e intelectualmente. De forma a enfatizar o que realmente importa nessa fase, Dallabona, Mendes (2004) pontuam que:

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou na formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (Dallabona, Mendes, 2004, p.2)

A brincadeira também é uma ferramenta muito útil no que diz respeito à sondagem de habilidades e dificuldades dessas crianças. Utilizando-a, percebe-se a criança de forma livre de filtros, pois o brincar é natural do ser humano. Dessa forma, a brincadeira pode ser vista de forma muito descontraída e talvez não seja levada a sério. Se o caso for direcionar e expandir o caráter da brincadeira para uma construção de conhecimento, o professor deve, então, mediar o lúdico a fim de alcançar o objetivo da brincadeira proposta, pois através do lúdico os indivíduos agregam características a suas personalidades e ampliam sua visão de mundo. Fernandes e Silvestri (2019) reforçam que “os jogos e as brincadeiras são a essência das crianças e utilizá-los como estratégia pedagógica permite a produção do conhecimento significativo e contextualizado, especialmente quando direcionado para o processo de alfabetização” (p. 79).

A importância de se trabalhar o lúdico dentro das salas de aulas, principalmente nos anos iniciais, é justamente porque o lúdico é a linguagem das crianças. É pelo lúdico que são motivadas, como reforça como reforça Kishimoto (1998):

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando pressupostos das relações sociais. (Kishimoto, 1998, p.13)

Dessa maneira, considerando o brincar como algo que ultrapassa a mera diversão ou algo utilizado apenas para matar o tempo, temos um universo de possibilidades. Por meio do lúdico a criança desenvolve habilidades importantes tanto psicológicas e sociais. O

pensamento, a concentração, estímulos criativos, a interação com terceiros e com o mundo a sua volta é a recompensa por adentrar nesse mundo.

Ao participar de brincadeiras e de recursos lúdicos em sala de aula, o professor cria laços mais profundos com os alunos. Ao descer do pedestal e quebrar a ideia de que é o único detentor do conhecimento, o docente promove um ambiente de troca e aprendizado mútuo. Essa participação, que vai além do uso instrumental, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Como reforça Freire (1997), a importância não está somente em utilizar o lúdico ou as brincadeiras, mas também em fazer parte delas:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossas vidas. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. (Freire, 1997, p. 47)

A brincadeira é direito da criança e também é um recurso que pode ser usado no processo de ensino-aprendizagem. Se bem utilizado e com a sensibilidade necessária por parte do professor, enriquece a relação entre aluno e professor, transformando a docência em algo mais prazeroso, sensível e humano, assim como transformando o aprendizado em algo significativo e verdadeiro para ambas as partes. Sena, Macedo e Soares(2012) reforçam esse ponto quando falam que:

Ao usar a brincadeira, o professor consegue ter uma relação interativa com o aluno, podendo conhecê-lo melhor, acompanhando de perto o processo de aprendizagem desta criança, observando suas características sociais, culturais e psicológicas; pois a escola não deve apenas “educar” a cognição dos alunos, mas fornecer subsídios para que os sujeitos experimentam vivências significativas para que se eduquem em sociedade. (Sena, Macedo e Soares, 2012, p.11)

Dessa forma, o brincar não deve ser visto como um mero momento de descontração, é ferramenta especial na mediação de saberes. Integrar o lúdico ao cotidiano escolar faz com que os alunos se sintam realmente pertencentes àqueles espaços, pois se identificam com o que fazem e veem dentro do ambiente escolar.

3.3 O Fazer Pedagógico Lúdico: Mediação, Espaços e Desafios na Prática Docente

O lúdico para se fazer presente de forma efetiva na prática pedagógica tem que transcender a simples oferta de brinquedos, por trás dos brinquedos e brincadeiras devem haver intencionalidades. Entendendo dessa forma, temos então o ambiente como um terceiro educador, pois o ambiente manipulado de forma flexível se torna mais prazeroso e aconchegante para os que o frequentam, como bem expressa Gandini(1999):

A fim de agir como um educador para criança, o ambiente precisa ser flexível e deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam - os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (Gandini, 1999, p. 157)

Portanto, se entendermos que o ambiente e seus objetos não são passivos, a escolha/disposição deles pelo educador define o ponto de partida para a aprendizagem. Quando o professor utiliza-se de “cantinhos temáticos” na sala de aula, por exemplo, está fazendo com que o ambiente se torne propício para o imaginar, fantasiar, criar e explorar de forma lúdica. É justamente esse movimento que por trás de uma simples disposição com intencionalidade que a brincadeira transcende a simples manipulação de objetos. Ao entender e propiciar um espaço adequado e flexível, o docente cria condições para que se entenda que o brincar é muito mais complexo do que se pode imaginar.

Longe de ser uma ação simples, o brincar é complexo, através dele a criança utiliza do que pode-se chamar de linguagem simbólica, pois na brincadeira é possível enxergar aos poucos a diferença entre realidade e imaginação, e através dessa percepção emoções como alegria, medo, ansiedade são processadas além de trabalhar as emoções, a internalização de regras sociais também são pontos alcançáveis dentro do brincar.

Dessa forma, para que essa complexidade do lúdico se manifeste, é necessário um elemento tão fundamental quanto o espaço: o tempo. A imersão que a linguagem simbólica e a elaboração de emoções exigem não ocorre sob a pressão de um cronômetro. É neste ponto que emerge um dos maiores desafios da prática docente, a gestão do tempo escolar.

Preocupados com diversos programas para dar conta e milhares de atividades, cronogramas, deixa-se de lado o lúdico e o tempo do brincar, atentando-se apenas ao tempo cronológico como bem ressaltam Kuhn, Cunha e Costas (2015)

De um lado temos o tempo cronometrado, medido, regulado pela opressão dos relógios dos adultos, concebido pela objetividade dos números, dos calendários, horários e rotinas, representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, o tempo sentido e percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido (fenomenológico). A discussão demarca as consequências devastadoras no brincar das crianças que frequentam escolas que aspiram ser produtivas através do culto à velocidade, desrespeitando as singularidades da corporeidade e da dimensão lúdica. (Kuhn, Cunha e Costas, 2015, p. 103)

Assim, entendemos então que apesar de um olhar sensível para esse tempo percebido pelas crianças, os professores se sentem afogados por uma avalanche de exigências

institucionais. O currículo é extenso, metas de alfabetização sempre se multiplicam juntamente com programas e livros didáticos, é comum que o docente se sinta correndo contra o cronômetro, a fim de tentar melhorar a educação, se perde o tato com o lúdico, com o tempo da criança. Essa lógica muito se assemelha com uma lógica produtivista que engessa o ensino e limita o docente e o tempo deixando pouco ou nenhum espaço para o improviso, para a escuta e para o aproveitamento das oportunidades de aprendizagem que surgem do lúdico. Esse momento é tomado pela obrigação de dar conta do conteúdo e do cronograma.

Nesse ponto podemos observar como o maior lesado a criança de fato, pois os momentos de desenvolvimento de autonomia, desenvolvimento emocional e de construção de relações sociais mais complexas são substituídos por rotinas fragmentadas e apressadas. O tempo que seria de encantamento e construção de sentido dá lugar a uma sucessão de tarefas dirigidas, comprometendo a aprendizagem e o significado, a relação com o saber e com a escola, de certa forma que possa a vir desfigurar a relação do indivíduo com o ambiente escolar, pois esse pode deixar de enxergá-la como um lugar de descoberta e passar a vê-la como um lugar de meras obrigações.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade o que disseram os docentes de uma escola municipal do agreste pernambucano sobre o uso de movimentos e estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se, portanto, captar as experiências, crenças e narrativas dos participantes no seu contexto real de atuação.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por seu caráter interpretativo, priorizando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no estudo, como bem pontua André (1995):

[...] qualitativa porque se contrapõe ao modelo quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências.
(André, 1995, p. 17)

Diferentemente da abordagem quantitativa, que busca mensurar fenômenos por meio de dados estatísticos, a pesquisa qualitativa permite uma análise aprofundada das percepções e práticas dos professores. No entanto, ainda que o enfoque principal seja qualitativo, é possível que dados quantitativos sejam incorporados de forma complementar, caso surjam aspectos passíveis de quantificação durante a análise.

4.1 Lócus e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino localizada na cidade de Caruaru, no Agreste Pernambucano. A instituição atende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, a escola possui aproximadamente 639 alunos matriculados nos anos iniciais. O segmento da Educação Infantil, que funciona nos turnos da manhã e da tarde, conta com 184 crianças distribuídas em cinco salas de Pré I e II. Os dados de alunos matriculados no EJA não foram computados no Censo Escolar de 2023.

Participaram desta pesquisa 2 (duas) docentes que atuam nos anos iniciais da referida escola, denominadas Professora A e Professora B, a fim de garantir o anonimato. As participantes foram selecionadas de modo a contemplar a diversidade dos anos iniciais, sendo uma representante do primeiro ano (Professora A), uma do segundo (Professora B).

4.2 Instrumento de Coleta e Procedimentos Éticos

O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que proporciona a flexibilidade necessária para que as participantes expressassem suas percepções livremente, ao mesmo tempo em que manteve o foco nos temas centrais da pesquisa por meio de um roteiro. Designada semi-estruturada, por ser feita com base em um roteiro com as questões centrais que deverão ser abordadas na fala do entrevistado. Essas questões são elaboradas a partir de teorias e informações prévias que visam obter dados que possibilitem alcançar os objetivos propostos (Flick, 2004).

As questões abordaram como os docentes concebem o brincar, quais estratégias de movimento lúdico utilizam e quais desafios e benefícios identificam. A pesquisa seguiu todos os preceitos éticos recomendados. As participantes foram convidadas a colaborar de forma voluntária.

4.3 Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método consiste na categorização e interpretação sistemática dos dados qualitativos, buscando identificar padrões e temas recorrentes que contribuam para a resposta à questão de pesquisa. As categorias de análise previamente definidas, em alinhamento com os objetivos, incluem: 1) Concepções docentes sobre o lúdico; 2) Estratégias e práticas relatadas; e 3) Desafios e benefícios percebidos. A análise de conteúdo foi conduzida em três etapas principais:

- **Pré-análise:** Nesta fase inicial, os dados coletados foram organizados e submetidos a uma leitura flutuante, permitindo uma visão geral do material.

- Exploração do material: Nessa etapa, as falas das professoras A, B, C e D foram codificadas e agrupadas nas categorias temáticas, transformando os dados brutos em informações organizadas para facilitar a identificação de padrões.
- Tratamento dos resultados e interpretação: Por fim, os dados categorizados foram analisados criticamente à luz do referencial teórico, buscando discutir os achados e destacar convergências, divergências e novas contribuições para o tema.

5. O QUE DIZEM OS DOCENTES: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, será apresentado a análise dos dados coletados por meio das entrevistas com as duas docentes participantes da pesquisa, as mesmas serão identificadas como Docente A (1º ano e 30 anos de experiência em sala de aula) e Docente B (2º ano e com 15 anos de experiência em sala de aula). A discussão dos dados está organizada em três categorias principais que emergiram dos objetivos da pesquisa e da leitura do material coletado: 1- Concepções docentes sobre o lúdico, 2- Movimentos e estratégias lúdicas na prática docente e 3- Desafios e benefícios percebidos.

5.1 *Concepções Docentes sobre o lúdico*

A discussão teórica apresentada no presente trabalho estabelece a concepção do lúdico como algo além do senso comum, que historicamente associou o brincar à desordem ou a algo como um simples passatempo. Luckesi (2005) desmistificar essa visão ao tratar o brincar como uma atividade humana “profunda” e “séria”, já Vygotsky (1991) define o brincar como uma “situação imaginária” essencial, pela qual a criança desenvolve a linguagem, o pensamento e a autoconfiança. É através dessas concepções teóricas que é proposto nessa categoria a análise do que dizem os docentes, tendo como objetivo compreender como essas ideias se manifestam e são ressignificadas no discurso dos docentes que vivenciam o cotidiano nos anos iniciais. Quando questionadas sobre as concepções acerca do lúdico, ambas as docentes foram pontuais ao afirmar a importância do mesmo no cotidiano da sala de aula, a **Docente A** destaca:

A dinâmica interna da criança se revela no brincar. A ludicidade não é algo separado da aprendizagem, ela é parte essencial desse processo. A aprendizagem acontece de maneira sensorial, no movimento, na troca entre as crianças, nas construções que elas fazem em conjunto. (Docente A).

A **Docente B** compartilha essa visão, que ressalta a importância do corpo como via para o aprendizado:

Muito importante, pois a ludicidade agregada ao corpo e ao movimento promove uma aprendizagem ampla e sensorial. A criança aprende com o corpo e com os sentidos. (Docente B).

As narrativas dos docentes nessa perspectiva convergem para um ponto fundamental: o brincar e o corpo em movimento não são acessórios, mas a própria linguagem através da qual a criança aprende. Essa percepção, que nasce no “piso escolar”, encontra forte respaldo na BNCC (BRASIL, 2018), que ao definir o campo de experiência “Corpo, gesto e movimentos”, afirma:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p. 37)

Fica evidente, portanto, a notável convergência entre o discurso das docentes e o referencial teórico que embasa a presente pesquisa. As falas da **docente A** e da **docente B**, embora com perspectivas diferentes, validam na prática o que a BNCC (BRASIL, 2018) e outros autores citados no trabalho como Vygotsky(1991) estabelecem em teoria. Essa base de conceitos, construídas a partir da experiência em sala de aula, serve como ponto de partida para a análise seguinte: a investigação da materialização das estratégias e práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

5.2 Movimentos e Estratégias Lúdicas na Prática Docente

Analisando as concepções, esta categoria se aprofunda em como as professoras materializam suas ideias sobre o lúdico em estratégias pedagógicas nos seus cotidianos no chão da sala de aula. É justamente nesse ponto que a intencionalidade docente se revela. As narrativas das docentes A e B, embora partindo de uma base conceitual semelhante, expõem camadas e focos distintos nas suas práticas pedagógicas.

A **docente B** demonstra uma prática onde o lúdico e o corpo em movimento são ferramentas planejadas para alcançar objetivos específicos. Sua abordagem é estruturada e diretamente ligada aos conteúdos formais, como ela mesmo descreve em seu planejamento:

Essas atividades fazem parte da rotina semanal. Eu as planejo de forma integrada aos conteúdos curriculares. Tento sempre relacionar o lúdico aos objetos de conhecimento das disciplinas para tornar a aula mais atrativa. (Docente B)

No descrito pela **docente B** as atividades propostas usam bastante de jogos populares como um meio de ensino de conteúdos, tornando o aprendizado de certa forma mais concreto e divertido. Essa abordagem, no entanto, dialoga diretamente com o que foi tratado na literatura utilizada no presente trabalho. Ferronato, Bianchini e Proscêncio(2017) trazem um conceito de “didatização do lúdico”, ou seja, um conceito crítico sobre a instrumentalização da brincadeira no ambiente escolar. Esses estudiosos descrevem esse fenômeno da seguinte maneira:

A didatização do lúdico comporta práticas controladas pelo educador e as brincadeiras são “elemento de sedução oferecido às crianças”. Nessas atividades, as crianças têm pouca margem para iniciativas próprias e o “controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido”. (Ferronato, Bianchini e Proscêncio, 2017, p. 460).

A descrição teórica e prática relatada pela **docente B** se complementa com o arcabouço teórico utilizado, ilustrando uma realidade do fazer pedagógico. A fala da docente revela estratégias para lidar com as tensões, cobranças e a corrida contra o tempo no piso escolar. Ao se verem com pouquíssimo tempo para lidar com diversos conteúdos, livros didáticos e diversos outros fatores, as brincadeiras nem sempre acabam sendo da forma que deveriam ser, ou seja, com a criança ao centro, livre, mas acabam por terem o docente como mediador, que no caso da **docente B**, acaba por utilizar-se do lúdico para dar conta de parte dos conteúdos e transformar a aula em momentos mais atrativos para os pequenos, ainda que em um ritmo mais acelerado. Ao ouvir as docentes ficou nítido que gerenciar essa complexa tensão entre a liberdade do brincar e as metas curriculares estão com certeza entre as maiores dificuldades enfrentadas nos seus cotidianos.

Em uma perspectiva diferente, a **docente A** descreve práticas que focam mais no processo de descoberta e na experiência da criança. Seu relato enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação com os materiais e com a história:

Gosto bastante de jogos sensoriais, especialmente aqueles que permitem que a criança manuseie objetos para construir conceitos concretamente. Além disso, utilizo contação de histórias com elementos interativos, como máscaras, objetos dentro de caixas, e até a participação ativa dos alunos nas falas das personagens. (Docente A).

A ênfase nos “jogos sensoriais” e na “contação de histórias” interativa sugere uma prática que busca a imersão da criança em um tempo de experiência próprio, que se afasta do tempo cronometrado da escola. Essa percepção do tempo infantil é profundamente analisada por Kuhn, Cunha e Costa(2015):

No brincar, o tempo para a criança é sentido como uma duração em relação a experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que ‘vai e volta’ e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha preocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. (Kuhn, Cunha, Costa, 2015, p. 105)

As estratégias da **docente A** , quando focam na imersão e na exploração, parecem ser uma tentativa de criar “brechas” na rotina escolar para que essa “sensação do tempo alargado e intenso”, descrito acima, possa de fato emergir, valorizando o processo de aprendizagem em si.

A análise das práticas, portanto, revela duas abordagens pedagógicas diferentes, embora igualmente intencionais, que se refletem na natureza do brincar. De um lado podemos observar a **docente B** se apropriando de jogos populares com regras claras e definidas, como a amarelinha e o boliche, e os ressignificando como ferramentas para o ensino dos conteúdos que são obrigatórios pelo currículo. Nessa escolha, a estrutura do jogo serve como um caminho seguro e divertido para um objeto de aprendizagem claro. Do outro lado, a **docente A** opta por estratégias de natureza mais aberta, como os jogos sensoriais e de contação de história como a mesma cita, nas quais o foco não é a aplicação de uma regra externa, mas a exploração e a imersão na própria experiência. Essa diferença na escolha das estratégias entre jogos com regras estruturadas ou os mais livres evidencia como as concepções das docentes se traduzem em caminhos pedagógicos singulares, adaptados às suas próprias trajetórias e aos objetivos de suas próprias turmas.

5.3 Desafios e Benefícios Percebidos

Apesar do forte reconhecimento sobre a importância do lúdico e do próprio corpo em movimento, sua implementação na prática docente se revela dificultada. As falas das docentes expõem um panorama claro tanto das dificuldades que restringem suas ações quanto dos benefícios que as motivam a continuar. Esta seção se dedica a analisar essa dualidade, começando pelas potencialidades percebidas e, em seguida, aprofundando os relatos sobre os próprios desafios notados pelas participantes no chão escolar.

5.3.1 Os Benefícios: O Lúdico como Potência na Sala de Aula

O primeiro ponto de convergência no discurso das docentes é a percepção clara dos benefícios que as práticas lúdicas trazem para o processo de ensino-aprendizagem. A **docente A** aponta para uma dimensão cognitiva, ressaltando como o brincar torna o aprendizado mais palpável:

Percebo que a aprendizagem acontece de forma mais objetiva, porque parte do concreto. A criança se envolve ativamente no processo, interage com o

meio e com os colegas, o que torna o aprendizado mais verdadeiro e duradouro. (Docente A).

Já a **docente B** destaca um benefício de ordem afetiva e emocional, fundamental para a construção de um ambiente seguro para a aprendizagem:

Eles se interessam mais e participam com mais liberdade. Não têm receio de errar, o que mostra como essas atividades ajudam a criar um ambiente mais leve e motivador para a aprendizagem. (Docente B).

As narrativas das docentes validam, na prática, o que a teoria aponta como potencialidades do brincar. O aprendizado que parte do “concreto” e a criação de um espaço onde não há “receio de errar” são manifestações diretas do que Soares e Silva(2015) descrevem como os múltiplos benefícios da ludicidade:

Mais do que um direito da criança, o brincar é essencial para sua vida, traz inúmeros benefícios, porque solicita a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, consequentemente, a criatividade. (Soares, Silva, 2015, p. 132).

Fica evidente dessa forma que para as docentes entrevistadas, o movimento e as estratégias lúdicas não são apenas uma escolha metodológica, mas uma ação pedagógica cujos resultados positivos são observados diretamente no engajamento, na segurança e no processo de construção de conhecimentos dos alunos.

5.3.2 Os Desafios do Fazer Pedagógico Lúdico

Se os benefícios são claros, os desafios para alcançá-los são numerosos, abrangendo desde a estrutura física da escola até a pressões sistêmicas do currículo. O primeiro e mais contundente desafio relatado é a precariedade do espaço físico e a falta de materiais. Um fato estrutural grave apontado pelos docentes é justamente a ausência de um recreio “formal”. Segundo relatos, a justificativa institucional para a inexistência desse momento é a arquitetura do prédio que, por ter dois andares e escadas, é considerado perigoso. Essa decisão impacta diretamente a vivência lúdica das crianças que frequentam a escola. Após a merenda, as crianças retornam para as suas devidas salas de aula, que em sua maioria são lotadas e pequenas. O brincar nestes momentos se restringe a atividades com brinquedos trazidos de casa, de forma limitada e sem espaço para movimentação corporal ampla. A **docente B** descreve a situação de sua sala de aula da seguinte maneira:

Não consigo montar cantinhos temáticos porque a turma é numerosa, com 30 alunos, e há muitas bancas. Além disso, um dos lados da sala apresenta vazamento no ar-condicionado, o que atrapalha bastante. (Docente B)

Essa realidade se choca diretamente com a concepção do brincar como um direito, que, para ser garantido, depende de condições materiais. Como defendem Ferronato, Bianchini e Proscêncio(2017), a garantia do direito passa necessariamente pela garantia de um lugar para exercê-lo:

É interessante reconhecer que, para garantir o direito de brincar, é preciso garantir espaços destinados para que isso aconteça. Por esta razão, é muito importante garantir os espaços públicos para que a criança possa brincar com segurança. (Ferronato, Bianchini e Proscêncio, 2017 p. 459).

Além do espaço, a falta de recursos é unânime. Enquanto a **docente B** relata que precisa confeccionar os próprios materiais, a **docente A** responde com um enfática “Não!” à pergunta sobre a oferta dos materiais pela escola.

O segundo grande percalço encarado pelos docentes é a gestão do tempo frente às pressões curriculares. A **docente A** revela como as demandas do sistema educacional competem diretamente com o tempo do brincar:

O que dificulta é o Espaço físico, o número de alunos por turma e os diversos projetos que são incluídos ao longo do ano com o objetivo de treinar os alunos para provas externas. Isso reduz nosso tempo pedagógico e dificulta a inserção de práticas mais lúdicas.(Docente A).

A fala da docente é um retrato fiel da “tirania dos relógios” descrita por Kuhn, Cunha e Costa(2015). A necessidade de “treinar” para avaliações externas impõe uma lógica produtivista que desvaloriza a experiência do brincar, vista como não produtiva. No trabalho teórico utilizado no presente trabalho é descrito essa tensão:

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se de que a melhor maneira de aprender se dá brincando. (p. 105).

Finalmente, emerge o desafio do isolamento e da falta de apoio, principalmente na fala da **docente A**, que, com sua longa experiência, descreve uma frágil relação com a comunidade escolar:

Na verdade, os pais não se envolvem nem valorizam o trabalho feito pela escola. A cada ano essa ‘participação’ da família diminui. Quanto à gestão, é algo muito relativo, há uma rotatividade grande. Na prática, o professor acaba sendo responsável por tudo (Docente A).

Por fim, o relato de ambas docentes expõem uma dimensão impactante. Para além das barreiras materiais do espaço e sistêmica do tempo, o fazer pedagógico lúdico se revela

dependente de um ecossistema de apoio que envolve a gestão escolar e, fundamentalmente, as famílias. Quando a docente descreve a ausência de envolvimento dos pais e a instabilidade da gestão, ela revela um cenário de isolamento no qual a responsabilidade pela inovação recai inteiramente sobre seus ombros, reforçando a sensação de que na prática, o professor está quase sozinho.

Essa percepção de solidão profissional é um obstáculo significativo, pois transforma a implementação de práticas lúdicas, que deveriam ser um projeto pedagógico coletivo da escola, em um ato individual de esforço e, por vezes, de resistência. Assim, a análise das entrevistas revela um quadro complexo, onde docentes com concepções claras e práticas criativas se deparam com uma realidade de desafios estruturais, sistêmicos e relacionais que limitam a plena realização de uma pedagogia do brincar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que foi compreender o que dizem os docentes dos anos iniciais de uma escola do agreste pernambucano sobre como entendem e integram os movimentos e estratégias lúdicas em sua prática pedagógica, a análise das entrevistas permite tecer algumas considerações. A pesquisa revelou que, embora as docentes possuam uma concepção vasta e alinhada ao referencial teórico sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança, a tradução dessa crença em práticas cotidianas é complexa, multifacetada e, acima de tudo, atravessada por barreiras significativas.

Percebeu-se que o “dizer” das professoras é um discurso de quem reconhece a força do brincar, manifestando-se em duas abordagens práticas distintas, porém igualmente intencionais: uma mais instrumental, que utiliza-se de jogos como veículo para o ensino de conteúdos curriculares; e outra mais processual, que foca na experiência sensorial e na imersão como o próprio contexto da aprendizagem. Contudo, as abordagens das professoras, embora criativas e intencionais, operam dentro de um conjunto de desafios significativos que extrapolam a sala de aula

A análise evidenciou que a falta de espaço físico adequado, agravada no contexto da pesquisa pela ausência de um recreio formal, a carência de materiais, o número elevado de alunos por turma e a pressão curricular focado em resultados para avaliações externas, configuram barreiras concretas ao fazer pedagógico. Esses obstáculos materializam a “tirania dos relógios” discutida por Kuhn, Cunha e Costa(2015), onde o tempo da experiência da criança é subjugado pelo tempo produtivo da instituição. Nesse cenário, o trabalho docente se transforma em um ato de constante negociação e, por vezes, de resistência solitária, como apontado no relato das professoras.

Diante disso, conclui-se que não basta que os professores compreendam a importância do lúdico e do movimento. A superação dos desafios identificados não depende apenas da criatividade ou da formação continuada dos docentes, mas de políticas institucionais que repensem a própria estrutura da escola. É preciso garantir não apenas o direito ao brincar no papel, mas as condições materiais, temporais e de apoio necessários para que os professores, de fato, possam promover uma pedagogia da alegria no chão da escola. Em última análise, esta pesquisa aponta para uma urgência de se ouvir o que dizem os docentes, não apenas como um diagnóstico, mas como um chamado para transformação das realidades que silenciam os corpos e limitam o brincar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- AGUIAR, Jonathan. **Por uma epistemologia do lúdico a partir da omnilética**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.
- FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patricia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 445-463, jul./dez. 2017.
- FERNANDES, F.; SILVESTRI, S. Aprendizagem lúdica: o processo de alfabetização e letramento por meio dos jogos e brincadeiras. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 12, 2019.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; COSTA, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 104-118, jan./jul. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincar: o que é brincar? 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludi-cidade.htm>. Acesso em: 31 out. 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959.

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

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

ARIELSON DA SILVA NASCIMENTO

**MOVIMENTOS E ESTRATÉGIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM
OS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
– UFPE, na modalidade Artigo como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 19/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE

Prof^ª. Juliana Silva Almeida (Avaliadora 1)
Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE)

Prof^ª. Vanessa Rebeca Santana Aquilino Gomes (Avaliadora 2)
Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE)