



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PEDAGOGIA

RAILA TRINDADE DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA DINAMIZAÇÃO DA PROPOSTA  
CURRICULAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO MUNICÍPIO  
MARAJOARA DE BREVES-PA**

BREVES – PARÁ  
2020

RAILA TRINDADE DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA DINAMIZAÇÃO DA PROPOSTA  
CURRICULAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO MUNICÍPIO  
MARAJOARA DE BREVES-PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó – Breves, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

BREVES - PARÁ  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237c Santos, Raila Trindade dos  
As contribuições da ludicidade na dinamização da proposta curricular de uma escola do campo localizada no município marajoara de Breves-PA. / Raila Trindade dos Santos. — 2020. 74 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Campus Universitário de Breves, Universidade Federal do Pará, Breves, 2020.

1. Ludicidade. 2. Educação do Campo. 3. Currículo.  
4. Ensino Fundamental. I. Título.

---

CDD 370

RAILA TRINDADE DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA DINAMIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO MUNICÍPIO MARAJOARA DE BREVES-PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó – Breves, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

Data de aprovação: 04/11/2020.

Conceito:

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes (Orientador)  
UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Miranda Costa (Membro Avaliadora – FECH)  
UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Esp. Renata Aparecida F. Machado (Membro Avaliadora – FECH)  
UFPA

À memória de meu pai-avô, Benedito Dias Borges, que junto de minha mãe e de minha avó garantiu o meu acesso à educação e que partiu deste mundo acreditando e confiando no meu potencial. A ele com infinitas saudades dedico!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ser meu guia, meu refúgio e por me dar o dom da vida;

A minha mãe por todo amor e compreensão dedicado a mim, por sempre estar comigo e por ser essa mulher guerreira na qual me inspiro diariamente;

A minha avó, por sempre me incentivar a estudar, e por ser minha maior referência profissional;

Ao meu avô, que se faz presente em todos os momentos da minha vida através de seus ensinamentos e do meu amor;

Aos meus irmãos Wellington, Deivison e Manoele, por toda a compreensão durante este período. Que Deus abençoe seus caminhos;

Aos meus sobrinhos Dayla Rafaela, Ingridy Rafaeli, David Henrique, Maria Eloá e Yasmin Vitória, por tornarem a minha vida mais leve e feliz;

Ao meu companheiro de vida, Yan, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por todo o incentivo, compreensão, pelo carinho e contribuições para este trabalho. Amo você!

À todos os meus familiares que direta ou indiretamente contribuíram nesta jornada. À escola onde desenvolveu-se a pesquisa, por todo o apoio e disponibilidade para conosco;

Aos professores da Faculdade de Educação e Ciências Humanas, por toda a troca de conhecimento acerca da educação;

Ao meu orientador, Leonildo Nazareno do Amaral Guedes, pela confiança a mim depositada, pelos ensinamentos, pela paciência e dedicação.

A Educação do Campo se realiza no conjunto dos Movimentos Sociais, das lutas e organizações do povo do campo. Na luta pela terra e por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade. (HAGE, 2005, p. 01).

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou analisar a contribuição da ludicidade na dinamização da proposta curricular de uma escola do campo, localizada no município de Breves-PA. Esta pesquisa propôs responder ao seguinte questionamento principal: Como a ludicidade pode contribuir na dinamização da proposta curricular de uma Escola do Campo localizada no município marajoara de Breves-PA? As questões norteadoras atreladas a esse problema de pesquisa foram: Qual é o espaço ocupado pelas atividades lúdicas nas diretrizes curriculares da educação do campo no Brasil, bem como na proposta curricular das Escolas do Campo do município de Breves-PA? Como as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos relacionados aos temas geradores da proposta curricular das Escolas do Campo localizadas no município de Breves-PA? Quais as contribuições do Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” para a inserção ou incremento de atividades lúdicas nessa proposta curricular? Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e o estudo de caso que ocorreu a partir do Projeto de Extensão. Para a análise dos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo. As discussões desta pesquisa têm como base Caetano (2013), Almeida (2015), Ritter (2016), Evaristo (2017) e Rolim (2017), analisamos ainda documentos oficiais tais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Proposta Curricular (anos finais) do Ensino Fundamental das Escolas do Campo (BREVES, 2014). Os resultados da pesquisa apontam que a ludicidade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois propicia uma prática pedagógica que estimula os alunos de forma mais dinâmica. Constatou-se ainda que o Projeto de extensão foi de grande relevância para a escola São Pedro, pois proporcionou formação para os docentes, que apesar de demonstrarem conhecimento acerca da ludicidade e de utiliza-la em sala de aula, trabalhavam-nas de forma descontextualizada. As ações que o projeto desenvolveu contribuíram para que os professores pudessem realizar um trabalho pedagógico atrelado a ludicidade de forma sistemática, compartilhando e construindo saberes, através de um momento de troca de experiência.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Educação do Campo. Currículo. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This course conclusion work aimed to analyze the contribution of playfulness in the dynamization of the curricular proposal of a field school, located in the city of Breves-Pará. This research proposed to answer the following main question: How can playfulness contribute to the dynamism of the curricular proposal of a field school located in the marajoara municipality of Breves-PA? The guiding questions tied to this research problem were: What is the space occupied by recreational activities in the curricular guidelines for field education in Brazil, as well as in the curricular proposal of the field schools of the Municipality of Breves-Pará? How do playful activities contribute to the learning of content related to the generating themes of the curricular proposal of the field schools located in the municipality of Breves-Pará? What are the contributions of the extension project “Playful Activities for the Curriculum of Field School in the Marajoara Municipality of Breves-Pará” for the insertion or increase of playful activities in this curricular proposal? For its execution, a bibliographic search was carried out. Subsequently, a qualitative approach was chosen, having as procedures the field research and the case study that occurred from the extension project. For an analysis of the data obtained, we used a content analysis. The discussions of this research have as its theoretical base Caetano (2013), Almeida (2015), Ritter (2016), Evaristo (2017) and Rolim (2017), we also analyzed official documents such as the Operational Guidelines for Basic Education in Field Schools (BRAZIL, 2002) and the Curriculum Proposal (final years) for Elementary Field Schools (BREVES, 2014). The research results show that playfulness contributes to the teaching and learning process, as it provides a pedagogical practice that stimulates students in a more dynamic way. It was also observed that the extension project had great relevance for the São Pedro school, as it provided training for teachers, who despite demonstrating knowledge about playfulness and using it in the classroom, they used it out of context. The actions that the project developed, they contributed so that teachers could perform a pedagogical work linked to playfulness in a systematic way, sharing and building knowledge, through a moment of exchange of experience.

**Keywords:** Playfulness. Field Education. Curriculum. Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2017.....	40
Quadro 02:	Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2018.....	41
Quadro 03:	Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2019.....	41
Quadro 04:	Perfil dos docentes.....	49
Quadro 05:	Perguntas contidas no questionário.....	50
Quadro 06:	Dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa.....	51
Quadro 07:	Dificuldades na aprendizagem de conteúdos de matemática.....	52
Quadro 08:	Respostas acerca das dificuldades nas demais matérias (história, geografia, artes, ensino religiosos, ciências naturais e etc.).....	53
Quadro 09:	Atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) que são utilizadas no trabalho pedagógico para abordagem das disciplinas do currículo escolar.....	54
Quadro 10:	Atividades lúdicas utilizadas para a abordagem dos eixos temáticos (Diversidade; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Relação Escola/Comunidade; Direitos Humanos).....	55
Quadro 11:	Frequência da utilização de atividades lúdicas no cotidiano escolar.	57
Quadro 12:	Finalidades da utilização das atividades lúdicas.....	58
Quadro 13:	Participação dos alunos nas atividades lúdicas propostas pelas docentes.....	59
Quadro 14:	Tópicos abordados no Caderno Pedagógico Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo.....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Georreferenciamento das escolas do Campo em Breves-PA..	38
Figura 02:	Ficha para Planejamento de Atividades Curriculares Lúdicas..	61
Figura 03:	Materiais utilizados no jogo bezette.....	63
Figura 04:	Materiais alternativos para confecção do jogo bezette.....	63
Figura 05:	Participantes do projeto indo para a escola para a realização da oficina.....	64
Figura 06:	Oficina ministrada aos alunos da Escola São Pedro.....	65

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>A trajetória das escolas do campo no brasil em seus aspectos históricos e legais.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>O currículo das escolas do campo.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>Contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4</b>	<b>Algumas experiências com atividades lúdicas no currículo de escolas do campo no Brasil.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO MARAJOARA DE BREVES-PA.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Retratos da educação do campo no município marajoara de Breves-PA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2</b>	<b>A proposta curricular das escolas do campo localizadas no município de Breves-PA.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3</b>	<b>As atividades lúdicas no cotidiano da Escola São Pedro.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>As contribuições do projeto de extensão “Atividades lúdicas para o currículo da escola do campo no município marajoara de Breves-PA”.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela elaboração desta temática, “Atividades Lúdicas no Currículo da Escola do Campo”, está atrelada a jornada acadêmica que o curso me proporcionou, no entanto intensificou-se a partir de minha participação no Projeto de Extensão, realizado no ano de 2017, intitulado “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” no qual tive a oportunidade de ter um contato maior com a escola do meio rural. Durante a realização do projeto, realizamos reuniões para a construção de um caderno pedagógico de atividades lúdicas e fomos na comunidade ministrar oficinas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, jogos matemáticos e oficinas de atividades lúdicas relacionadas aos eixos temáticos (Diversidade; Educação ambiental e sustentabilidade; Relação escola/comunidade; Direitos humanos) da proposta curricular do campo.

Neste período, tive contato com os alunos da escola. A princípio percebeu-se a alegria dos mesmos e a disposição em participar das ações que foram propostas durante a realização das oficinas. O que obtivemos nessa escola foi a aquisição de conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o papel do professor no meio rural.

Também foi através da disciplina “Educação do Campo” que tive acesso aos teóricos da área, como Ammann (1997), e Caldart (2002) que discutem principalmente questões relacionadas aos movimentos sociais do campo, pedagogia do movimento e educação do campo. Buarque (1999), e Hage (2005) debatem acerca da educação do campo, políticas educacionais, e formação de professores na Amazônia. Arroyo e Fernandes (1999) abordam as teorias dos territórios, paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário, reforma agrária, desenvolvimento territorial e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros autores.

Esta pesquisa busca entender a contribuição das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental em uma escola do campo.

A relevância social deste trabalho está atrelada a análise das contribuições que o Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” trouxe para o currículo da escola onde foi implementado.

Sua relevância acadêmica está relacionada aos debates acerca da temática “ludicidade e educação”, onde objetiva-se contribuir com a mesma a partir de nossas análises, explanando que a ludicidade é um fator relevante para o processo de ensino-aprendizagem do ser humano e que deve ser incorporada no currículo escolar afim de contribuir para o processo educativo.

A escolha desta problemática sustenta-se na revisão da literatura que fizemos a partir de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>1</sup>, onde selecionamos produções acadêmicas que se relacionam ao tema abordado. Trazemos aqui concepções sobre a importância da ludicidade a partir de autores como Caetano (2013), Almeida (2015), Ritter (2016), Evaristo (2017) E Rolim (2017).

Caetano (2013) objetivou verificar quais as metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma turma multisseriada no Município de Breves/PA. Seus resultados evidenciaram uma prática pedagógica que se diferencia por utilizar técnicas e metodologias de aprendizagem simples, mas que podem ser utilizadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, como as atividades lúdicas.

Em relação a ludicidade no ensino fundamental, a pesquisadora relata a experiência que teve com uma professora que contribuiu para sua pesquisa de mestrado. No tópico “Prática Pedagógica e Metodologias que potencializam a aprendizagem em Classe Multisseriada no Município de Breves – Pará”, a autora comentou:

Ao contrário da maioria dos professores, a Profa. Maria não enche o quadro negro de conteúdos para os alunos copiarem e sim trabalha por meio das atividades lúdicas que são mais prazerosas e motivantes. Ainda mais que os alunos ficam a vontade em sala de aula, deslocando-se livremente, sem impedimento da professora, trocando informações sobre as atividade (CAETANO, 2013, p. 159).

Percebe-se que a professora utiliza desta metodologia para facilitar a aprendizagem dos alunos de faixa etária e níveis educacionais diferentes, ratificando desta forma que a ludicidade pode ser associada aos processos educativos do ensino fundamental.

Almeida (2015) em sua Dissertação intitulada “PRÁTICAS LÚDICAS: LINHA DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DA CULTURA COMUNITÁRIA DO

---

<sup>1</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 15 de jan de 2019.

ASSENTAMENTO RECREIO” objetivou compreender como se relacionam a cultura lúdica infantil e a cultura comunitária do Assentamento Recreio da comunidade remanescente dos movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra. A partir das análises dos dados, a autora concluiu que as práticas lúdicas são diretamente influenciadas pela cultura dos assentados, cultura essa baseada no brincar das crianças. Nesse sentido, percebemos que as brincadeiras tradicionais do assentamento são imersas na ludicidade e isso contribuiu para a disseminação da cultura lúdica entre as crianças.

Por sua vez, Rolim (2017) traz em sua pesquisa os resultados obtidos através do uso de jogos de alfabetização como estratégia de ensino visando a alfabetização de jovens e adultos de uma escola do campo no município de Cabo de Santo Agostinho-PE. A pesquisa denominada “EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO”, trouxe como resultado o avanço na construção das hipóteses de escrita dos alunos que participaram das atividades propostas. Verifica-se desta forma que a ludicidade não é uma ação exclusiva da criança e que pode ser utilizada para auxiliar o processo de desenvolvimento do ser humano em qualquer faixa etária.

Em sua dissertação intitulada “JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO”, Ritter (2016) visou contribuir para a qualificação do ensino de história agrária brasileira a partir da elaboração de um jogo analógico. Sua pesquisa foi realizada com alunos de em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na área rural de Cruz Alta/RS. Ao final de sua pesquisa identificou positivamente o processo de aprendizagem potencializado através do jogo analógico, sendo apontado pelos alunos questões como o caráter lúdico do jogo e o efetivo envolvimento dos mesmos com os conteúdos propostos.

Ao discutir sobre Jogos, Evaristo (2017) objetivou em seu trabalho intitulado “OS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO” analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégias alternativas apresentadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para crianças até oito anos de idade. A autora destacou como resultados: o desenvolvimento pedagógico, no que se refere à alfabetização e ao letramento, dos alunos que estavam matriculados no 3º ano através da mediação da professora que se encontrava em formação continuada no PNAIC; a

utilização de jogos no processo e a mudança no que diz respeito ao material didático utilizado pela docente e ao Referencial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Caetano (2013), Rolim (2017), Ritter (2016) e Evaristo (2017) demonstram em suas pesquisas metodologias atreladas ao lúdico que influenciaram de forma positiva o processo educacional, demonstrando que o emprego de jogos pode ser utilizado em qualquer faixa etária, desde as crianças até aos adultos, de modo que os jogos sejam adaptados ao grupo em que estão sendo implementados. Almeida (2015) trouxe ainda a análise da relação entre a ludicidade e a cultura comunitária do assentamento onde ocorreu sua pesquisa. Como resultados estas pesquisas indicaram que a ludicidade pode ser utilizada como auxiliadora no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, seja por utilizar metodologias que potencializam o processo educacional ou por contextualizar com o meio social na qual a criança está inserida.

Considerando a importância da ludicidade para o processo de formação do ser humano, busca-se através deste Trabalho de Conclusão de Curso, responder o seguinte questionamento: Como a ludicidade pode contribuir na dinamização da proposta curricular de uma Escola do Campo localizada no município marajoara de Breves-PA?

A pesquisa se sustenta nas seguintes questões norteadoras:

- Qual é o espaço ocupado pelas atividades lúdicas nas diretrizes curriculares da educação do campo no Brasil, bem como na proposta curricular das Escolas do Campo do município de Breves-PA?
- Como as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos relacionados aos temas geradores da proposta curricular das Escolas do Campo localizadas no município de Breves-PA?
- Quais as contribuições do Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves- Pará” para a inserção ou incremento de atividades lúdicas nessa proposta curricular?

O trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição da ludicidade na dinamização da proposta curricular de uma escola do campo, localizada no município de Breves-PA. Destacamos ainda como objetivos específicos: Verificar qual o espaço destinado às atividades lúdicas nas diretrizes curriculares da educação do campo no Brasil e na proposta curricular das Escolas do Campo no município de Breves-PA;

Investigar como as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos relacionados aos temas geradores da proposta curricular das escolas do município de Breves-PA; Identificar as contribuições do Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” na perspectiva de inserção ou incremento de atividades lúdicas para a proposta curricular da referida escola.

Este trabalho baseia-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa de campo e o estudo de caso que ocorreu a partir do Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-PA”. Para a análise dos dados obtidos utilizamos a análise documental, o questionário de questões abertas, que foi destinado aos docentes da escola, aplicados durante a pesquisa-ação.

O presente estudo teve como modalidade de pesquisa o método qualitativo, pois busca compreender não somente o foco da pesquisa, mas também o local, contexto histórico e social. A pesquisa qualitativa centra-se no método de procedimento da pesquisa de campo.

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Vale ressaltar que está pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois visa proporcionar maior familiaridade com o caso delimitado a ser explorado.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo de caso se deu a partir do projeto de extensão intitulado “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará”, realizado no ano de 2017 em uma escola do campo do Município de Breves/PA. O projeto tinha como Coordenador o prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes e trazia como objetivo geral a qualificação teórica e técnica de 05 docentes de uma escola do campo e 07 graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para a sistematização de atividades lúdicas relacionadas aos eixos temáticos da Proposta

Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do referido município.

O projeto tinha como objetivos específicos: analisar a Proposta Curricular do Ensino Fundamental das escolas do Campo do município de Breves/PA afim de explicitar as formas de manifestação ou ausência de atividades lúdicas; sistematizar as atividades lúdicas no âmbito do planejamento de conteúdos de matemática, alfabetização e letramento, bem como dos eixos temáticos da Proposta Curricular da Educação do Campo (Diversidade; Educação ambiental e sustentabilidade; Relação escola/comunidade; Direitos humanos); e confeccionar recursos didáticos para dinamizar a realização de aulas pautadas no desenvolvimento de temas geradores do currículo da educação do campo no Marajó das florestas e rios.

Além das contribuições para a escola, os professores, acadêmicos e alunos que participaram do projeto, o projeto teve como produto de sua realização a construção de um “Caderno Pedagógico com Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo” e o presente Trabalho de Conclusão de Curso, com o registro e discussão dessa experiência.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a análise documental, o questionário e a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma forma de investigação social que:

Pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada [...] O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 33-34).

Dessa forma, realizamos na escola oficinas pedagógicas que articulavam as atividades lúdicas aos conteúdos curriculares do ensino fundamental.

O questionário, segundo Gil (1999) é uma técnica de investigação composta questões que são expostas por escrito às pessoas e tem por objetivo conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e as situações vivenciadas acerca do assunto pesquisado.

Neste trabalho, utilizaremos o questionário com questões abertas, pois permite que o público a quem se destina expressar-se de forma mais ativa, não limitando suas respostas a questões pré-estabelecidas. O questionário foi aplicado com os professores que atuavam na escola:

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

- 1) Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa / Alfabetização podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
- 2) Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Matemática podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
- 3) Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar (História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Ciências Naturais, etc.) podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
- 4) Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem das disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa / Alfabetização, Matemática, etc.)?
- 5) Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “diversidade”?
- 6) Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “educação ambiental e sustentabilidade”?
- 7) Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “relação escola/comunidade”?
- 8) Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “direitos humanos”?
- 9) Com que frequência as atividades lúdicas são utilizadas no cotidiano da sala de aula?
- 10) As atividades lúdicas são utilizadas com quais finalidades?
- 11) Como ocorre a participação das crianças na realização das atividades lúdicas?

Por sua vez, a pesquisa documental busca identificar informações através de documentos que ainda não receberam nenhum tipo de análise:

A pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, 2007, p. 69 apud SÁ-SILVA, 2009, p. 6).

Esses documentos podem ser escritos ou não escritos e utiliza-se como fontes de informações, provas e esclarecimentos para a pesquisa.

No âmbito deste trabalho, utilizamos para análise o documento intitulado “Proposta Curricular (anos finais) do Ensino Fundamental das Escolas do Campo”. Apesar de o título apontar exclusivamente a abordagem dos anos finais do ensino fundamental, o documento abrange todo o ensino fundamental de 09 (nove) anos.

Para analisar os dados levantados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo que é um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que visa analisar os conteúdos das mensagens:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN apud FRANCO, 2007, p. 24).

A partir disto, a análise de conteúdo baseia-se na conjectura de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, a qual é construída pela sociedade e utilizada como expressão da existência humana, ou seja, uma linguagem baseada em representações sociais que apresenta uma interação entre o pensamento e a ação (FRANCO, 2007).

A pesquisa está estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo abordaremos o currículo das Escolas do Campo no Brasil através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), analisando a inserção de atividades lúdicas, apresentando conceitos, características e finalidades da educação lúdica, bem como relacionando-os à realidade ribeirinha marajoara.

No segundo capítulo analisamos a Proposta Curricular das Escolas do Campo do Município Marajoara de Breves-PA e a inclusão de atividades lúdicas, bem como discutimos as contribuições teórico-metodológicas do Projeto de Extensão “Atividades Lúdicas Para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” para o currículo escolar.

## **2 A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

Neste capítulo iremos discutir acerca da Ludicidade, se esta possui espaço no currículo das escolas do campo, se possui, qual papel que a mesma desenvolve. Iniciaremos fazendo uma breve trajetória do percurso histórico e legal das escolas do campo, enfatizando as lutas de movimentos sociais advindo do campo para garantir o acesso à educação as famílias que moram nestas localidades.

Após contextualizar as lutas pelo acesso à educação do campo, abordaremos o currículo que essa educação possui, percebemos que inicialmente o currículo que foi implementado nas escolas do campo buscava apenas conter o processo migratório campo-cidade, trazemos ainda as lutas dos movimentos sociais em busca da implementação de uma educação pensada para o campo e que respeite as suas peculiaridades. Abordamos as contribuições das Diretrizes Operacionais para a educação do campo para que o currículo e as propostas pedagógicas sejam contextualizadas a partir do local em que a instituição está inserida.

Abordamos ainda as contribuições que a ludicidade traz para o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que a mesma não se restringe a educação infantil e que faz parte de todas as fases da vida do ser humano. A partir das contribuições de Piaget, baseamo-nos em Almeida (2003) para descrever o jogo em cada fase do desenvolvimento.

Por fim, trazemos as experiências de quatro dissertações da revisão da literatura, acerca de atividades lúdicas inseridas no currículo de escolas do campo no Brasil, demonstrando quais as contribuições das atividades para o processo de aprendizagem dos alunos.

## **2.1 A trajetória das escolas do campo no Brasil em seus aspectos históricos elegais**

A Educação do Campo nasceu da mobilização e luta dos movimentos sociais em defesa de um modelo socioeconômico que evidencie a identidade do Campo em detrimento à um modelo que pensa o campo apenas como um local para produção. Nesse sentido percebemos que esse modelo de educação nasce

Como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2007, p. 2-3).

A partir de 1980, com a redemocratização, grupos sociais passam a ganhar força e a retomar suas lutas que foram interrompidas pelo período militar. Vemos por exemplo a criação da Comissão da Terra, em 1975, e também a criação no ano de 1984 do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Em aspectos legais percebemos que as primeiras constituições federais não mencionavam uma educação para o campo, somente a partir da Constituição de 1934 que tivemos um artigo destinado a mesma. No entanto, tal artigo abordava apenas o orçamento destinado a esta modalidade. O descaso persistiu na constituição de 1937 e nas demais constituições. Entretanto, a CF de 1988 trouxe um marco histórico na luta pela Educação do Campo ao trazer no artigo 205 o dever do Estado em fornecer educação a todos, sem distinção de cor, localização geográfica ou raça. O referido artigo expressa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Percebe-se neste sentido que a educação deve ser fornecida pelo estado em colaboração com a família e a sociedade como um todo.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) traz suas contribuições a temática ao elencar em seu artigo de número 28, medidas de adequações das escolas as peculiaridades da vida do campo, através de:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Tais medidas são de grande relevância para a temática, pois o que percebemos ao longo da história são conteúdos, metodologias e modelo de calendário escolar transferidos das escolas urbanas para as escolas do campo sem levar em consideração suas peculiaridades.

Foi através das lutas sociais que a Educação do Campo obteve seus principais avanços, ou seja, movimentos sociais vindos do campo intensificaram o debate acerca do assunto. No ano de 1997 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra promoveu o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) que tinha como objetivo evidenciar a educação que era ofertada às pessoas do campo. Este evento trouxe à tona a capacidade organizativa que o MST possuía em relação à forma de constituir espaços educacionais nas ocupações e nos assentamentos. Este evento contou com a participação de todos os docentes que atuavam nos espaços gerenciados pelo movimento e é apontado como um marco histórico na luta por uma educação do campo (SANTOS, 2015).

Um ano após a realização do I ENERA, em 1998, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizaram a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo que tinha como principal objetivo evidenciar o campo e por conseguinte o modelo educacional vinculado ao mesmo. Tal evidência tinha o intuito de inserir a temática na agenda política do país. Vale ressaltar que os participantes do evento

partilhavam da concepção de que “é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 05).

Os debates realizados na Conferência desencadearam uma série de eventos municipais e estaduais, além de resultar na criação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com sede localizada em Brasília. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela portaria de nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, também foi fruto do I ENERA e tem como objetivo geral a promoção de educação nos assentamentos da Reforma Agrária através de metodologias específicas para o campo. Nesse sentido

Quando dizemos *Educação básica do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo mas que sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo*. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 59, grifo do autor).

Percebemos nesse sentido a importância de uma educação pensada a partir da realidade do campo a fim de afirmar as identidades dos povos residentes nestes espaços.

Em 1999 realizou-se no Instituto Cajamar/SP, o Seminário da Articulação Nacional por uma Educação do Campo que retoma a discussão sobre valores, princípios, objetivos e práticas relacionados ao movimento. Nesse sentido, o documento-síntese do seminário evidencia que os valores que movem sua ação estão atrelados ao desenvolvimento humano de todos os indivíduos e que seus objetivos visam a mobilização dos povos do campo na busca de políticas públicas na área educacional, além da contribuição na reflexão político-pedagógico sobre a educação básica do campo. Vale ressaltar que inicialmente as demandas estavam relacionadas a educação básica. No entanto, “com a ação da Articulação Nacional, essa perspectiva vai mudar, ampliando o horizonte para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar” (MUNARIM, 2008, p. 63).

Com a implantação da Resolução nº 01/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, obteve-se um avanço nas políticas públicas de valorização do sujeito do campo, ou seja, percebe-se que a compreensão acerca do campo deixa de ser aquela que o concebe apenas como o

local para a produção e passa a reconhecer o campo como um espaço de diversidade cultural, social, política e econômica.

No mesmo ano, em novembro, realizou-se em Brasília o “Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo”, que obteve participação de vários grupos sociais. Neste evento, os participantes comprometeram-se a enfrentar alguns desafios, como por exemplo, capacitar-se constantemente para posteriormente discorrerem sobre as experiências do Campo.

Podemos também indicar como uma grande conquista para a Educação do Campo a implementação do Parecer de nº 1/2006 que reconhece os dias letivos da Alternância Pedagógica que vem associar os meios sócio-profissional e escolar do educando em uma unidade de tempos formativos.

Além deste parecer, no ano de 2008 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esta resolução afirma que a Educação do Campo objetiva universalizar o acesso, a permanência e o sucesso escolar que são ministrados aos povos do campo, garantindo a qualidade em todo o nível da Educação Básica.

No ano de 2010, aprovado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que tem como objetivo a qualificação e ampliação do acesso à educação básica e de nível superior aos povos do campo, sendo desenvolvida em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios a partir das diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Neste percurso histórico acerca da Educação do Campo podemos perceber que esta é marcada por um intenso movimento de grupos sociais advindos do campo, a fim de assegurar o acesso à educação para seus povos, acesso a uma educação pautada nos saberes históricos, sociais e culturais do campo.

Vale ressaltar que as lutas por uma Educação do Campo ainda ocorrem e por isso podemos analisa-la como um movimento que se encontra em construção a fim de integrar uma relação indissociável entre o campo, a educação e as políticas públicas.

## 2.2 O Currículo das Escolas do Campo

Conceituar Currículo torna-se uma difícil tarefa, pois dependendo do aspecto que analisamos, podemos obter conceitos distintos, pois a questão curricular perpassa por vários fatores, dentre esses fatores um dos mais importantes para designar a vertente curricular adotada (teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós – críticas) é a questão social. A partir do aspecto social podemos perceber qual teoria social de currículo esta sociedade baseia-se e qual objetivo a mesma possui em relação ao aspecto educacional. Segundo Moreira e Candau (2008), o currículo possui várias designações, entre elas, é compreendido como:

a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (2008, p. 17-18)

Nesse sentido, percebemos que o currículo está atrelado a diversos fatores além da seleção de conteúdo, pois associa-se a concepções, valores, relações sociais e socioeconômicas. Desta forma nota-se que o currículo não é algo estático, pois é construído a partir da dinâmica social. Melo (2011) enfatiza que:

[...] os conhecimentos do currículo são resultados de uma instância de interesses, de rituais, de conflitos, de controle, de poder, de conhecimentos científicos, de crenças, de visões sociais, de resistências, isto é, o currículo é considerado um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. (p. 54).

Ou seja, o currículo visa atender o tipo de pessoa que determinada sociedade deseja formar, a partir dessa seleção a concepção e os conhecimentos escolhidos para integrar o currículo muda. Portanto podemos enfatizar que o currículo está atrelado a questões de conhecimento, poder e identidade. Para Sacristán (2000):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente a experiência humana. É antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (p. 14).

Tais práticas educativas são baseadas nas concepções sociais do local em que a instituição está inserida, no entanto quando analisamos as escolas do campo percebemos que as práticas que são implantadas nas mesmas não estão em consonância com a comunidade. Corroborando com este argumento, Batista (2011,

p. 57) vem enfatizar que as “classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora”, percebemos que para a classe dominante pouco importava o acesso das famílias camponesas à educação, este fato só mudou quando ocorreu o processo migratório campo-cidade, que afim de interromper este processo, a classe dominante passa a construir escolas visando segurar a população no campo, nascendo assim as primeiras escolas camponesas.

A educação que chega para a população do campo é apenas uma continuidade da educação ministrada nas cidades, seus conteúdos são desconexos da forma de vida e dos costumes que esta população possui, ou seja, a "educação rural baseado no paradigma do capitalismo agrário vê o território apenas como espaço de mercadorias, onde se estabelecem as relações empregador-empregado de forma mecânica e subordinada” (TEIXEIRA, 2018, p. 57-58).

Para além dessa concepção, a Educação do Campo nasce das lutas de movimentos sociais do campo que buscam pelo acesso a uma educação pensada e voltada para o campo, onde percebe este local para além de um espaço de produção, e sim um espaço de vida, de cultura e um espaço onde seus povos (agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, os povos da floresta, os caboclos, dentre outros) são os verdadeiros protagonistas.

Na realidade, com o estabelecimento da luta pela educação do campo e a conquista das Diretrizes Operacionais para a educação do campo propriamente dito, passa a ser compreendido como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p.63).

A partir desta concepção de Educação do Campo é instituída as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002:

A aprovação dessas Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. [...]. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências. (FERNANDES, 2002 p.62-63)

Nesse sentido as Diretrizes vêm estabelecer princípios e procedimentos que buscam adequar os projetos das escolas do campo com o modo de vida das populações que residem no campo, além de buscar adequar-se as diretrizes curriculares dos níveis de ensino. Em seu parágrafo único, as Diretrizes do Campo, trazem a compreensão acerca da identidade da escola do campo que:

É definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2013, p. 282).

Desta forma percebemos que a identidade das escolas do Campo associa-se as especificidades do campo, neste sentido as diretrizes constituem-se em um conjunto de princípios e procedimentos que buscam a adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo. Nesse sentido o PPP possui grande relevância pois através do mesmo ocorre a sistematização das práticas desenvolvidas no ambiente educacional:

O Projeto Pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político-pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandando a alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder político. (FREITAS, 2004, p. 69).

É comum associar o Projeto Político da escola a obrigatoriedade da instituição de ter o mesmo, no entanto sabemos que para além de sua obrigatoriedade, o projeto possui grande relevância para a instituição, pois traz consigo a expressão sociocultural e política do local em que a escola está inserida. Neste sentido as escolas do campo devem criar seus projetos baseados no papel que devem desenvolver nestes espaços. As Diretrizes enfatizam em seu artigo 4º que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2013, p. 284).

As escolas do campo além de promoverem o ensino devem também implementar a pesquisa, para que docentes e discentes possam analisar a partir de estudos e de suas experiências a sociedade e o mundo do trabalho, a fim de construir uma sociedade sustentável e justa socialmente e economicamente. Vale ressaltar que para que as escolas possam promover tais ações é necessário que a instituição esteja ancorada em uma gestão democrática que busque construir relações entre a instituição, a comunidade que a cerca, os setores da sociedade, os movimentos sociais e os órgãos que normatizam o ensino.

Os mecanismos utilizados no processo de gestão democrática só contribuem para que a escola exerça seu papel, pois estes estimulam o processo de autogestão, fortalecem os conselhos escolares pois permitem maior participação das pessoas que estão na escola e da comunidade ao seu entorno, dando espaço para o debate acerca do projeto político pedagógico e da proposta pedagógica.

Para que as escolas do campo possam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem é necessário que seja respeitada as particularidades do campo, a LDB e as Diretrizes garantem que os sistemas de ensino possam realizar adequações necessárias em seu currículo através dos conteúdos, metodologias, calendário e adequações as características do trabalho desenvolvido na zona rural, além possibilitar que o ano letivo seja estruturado de forma independente do ano civil. “O currículo deve ser concebido como reflexo de interesses sociais, um produtor de subjetividades e identidades sociais e culturais determinadas”. (SILVA, 1995, p. 10).

É de suma importância que a educação que abrange a população do campo, seja uma educação pensada e pautada na realidade do campo, através do currículo devemos perceber as práticas socioculturais, os valores e o cotidiano deste local. Quando o Currículo está em consonância com o ambiente em que está inserido percebemos sua efetivação para além do aspecto de assimilação de conteúdos, torna-se perceptível sua abrangência no “campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimentos e realidade – constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos” (MENEZES, ARAÚJO, 2007, p. 35).

O currículo é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois ele dá sustentação ao processo de ensino e aprendizagem, por isso o mesmo deve ser pautado na contextualização dos conhecimentos e experiências do campo, afim de fortalecer a identidade dos indivíduos.

### **2.3 Contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem**

Lúdico é uma palavra derivada do latim *ludus* e significa brincar. Porém, para Machado (2004), definir o que é lúdico torna-se uma tarefa difícil pelo fato de sua abrangência, podendo estar relacionado aos sentimentos de satisfação, prazer e divertimento, proporcionados por atividades como brincadeiras, jogos e brinquedos. Emerique (2004) destaca ainda que quando se fala em brinquedo, este não se refere apenas ao comprado em lojas para ser utilizado em brincadeiras. Muitos outros objetos podem servir como instrumento lúdico.

A existência dos jogos e brinquedos é tão especial por eles estarem presentes durante todas as fases da vida dos seres humanos, sendo o lúdico a essência da infância, mas que não se limita apenas à criança, pois se manifesta também em adolescentes e adultos de formas diferentes para cada grupo, de acordo com as necessidades de cada um.

O jogo faz parte da vida do ser humano há muito tempo, e este está presente em todos os lugares, é algo comum no cotidiano. Porém até hoje há divergência ao definir sua real função biológica. Diante dessa diversidade de pensamentos, muitos o definem como um exercício de autocontrole, outros afirmam que o jogo é uma descarga de energia superabundante, há também quem diga que o jogo é uma preparação do sujeito para as eventuais tarefas sérias. Porém, nenhuma das hipóteses é realmente definitiva, pois, caso contrário, essa excluiria as demais, portanto, possivelmente elas complementam-se. O jogo é uma atividade que não só transcende a vida humana como excede os limites da racionalidade, nesse sentido Huizinga afirma:

Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (HUIZINGA, 1993, p. 7).

Devido a essa característica do jogo, é possível chegar à conclusão de que existe um abismo entre o jogo e a seriedade, no entanto, este pensamento pode ser

superficial e equivocado, pois muitas formas de jogo apresentam regras que são extremamente sérias e que devem ser seguidas, pois caso contrário, o jogo pode ter seu fim antecipado.

É lícito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de "o jogo é a não-seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. Além disso, é fácil designar várias outras categorias fundamentais que também são abrangidas pela categoria da "não-seriedade" e não apresentam qualquer relação com o jogo (HUIZINGA, 1993, p. 8)

Por esse motivo, pode ser equivocado dizer que o jogo é o oposto da seriedade, pois, até mesmo em nossas experiências pessoais, podemos concluir que pode haver umnexo entre esses dois termos. Dever e prazer podem e devem ser aliados na sala de aula, sem que haja valorização de um em detrimento do outro. Essa ação acaba potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos benefícios que a atividade lúdica pode trazer para a sala de aula, a escola possui resistência em brincar. Em geral, a escola tem foco principal na educação para o trabalho, talvez por essa razão as brincadeiras e jogos sejam banidos na maioria das vezes - do processo educacional, com o objetivo de formar adultos mais "sérios". Uma maneira de tornar as aulas mais atrativas é inserindo atividades lúdicas, onde o aluno se diverte ao mesmo tempo em que está aprendendo. Quando o professor insere na aula teórica uma atividade lúdica, ele está facilitando a aprendizagem, pois está associando o ato de aprender a algo agradável.

A ludicidade é, por vários autores, definida como fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Como o lúdico e a vivência lúdica contemplam a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, vários estudos científicos se fazem cada vez mais necessários para que se possa compreender sua dimensão no comportamento humano como um todo.

As atividades lúdicas têm grande relevância no âmbito educacional, através delas os alunos poderão concentrar-se no processo de aprendizagem, pois os jogos ultrapassam a realidade física (HUIZINGA, 1993, p.7). É de fundamental importância experimentar atividades que levem ao brincar, pois é por meio das brincadeiras que se podem exteriorizar medos, sonhos, frustrações e fantasias. Neste contexto, a ludicidade faz parte do processo de descoberta e aprendizagem. As atividades lúdicas trazem benefícios no processo de aprendizagem na medida em que melhoram a

atenção, o interesse, a concentração, a socialização e a autoestima dos educandos (MELLO, 2004).

Almeida (2003), aborda a natureza do jogo em cada fase de desenvolvimento do ser humano e toma por base as contribuições de Piaget, Wallon e Chateau na psicologia genética.

O autor caracteriza o jogo da seguinte forma: Na primeira fase, a sensório-motora (1 a 2 anos aproximadamente), o jogo está relacionado a assimilação do real à criança e manifesta-se através do seu desenvolvimento, ou seja, o jogo é realizado através de exercícios com o próprio corpo (Piaget e Chateau) ou através de jogos funcionais (Wallon, C. Buhler e Chateau).

Na segunda fase, intitulada “fase simbólica” que ocorre entre os 2 e 4 anos aproximadamente, a criança já exercita movimentos motores mais específicos, os exercícios passam a ter um cunho mais intencional que geram ações psicomotoras carregadas de simbolismo representados na mente. O jogo ocorre a partir das ações do mundo que a criança viu e interiorizou, ou seja, o jogo é simbólico.

A fase intuitiva, de 4 a 6/7 anos aproximadamente, é marcada pelo fato do jogo passar a ter uma seriedade absoluta, um sentido funcional e utilitário na vida da criança, os jogos e brincadeiras que preferem são aqueles em que seus corpos estejam em constantes movimentos, a criança passa a imitar tudo o que vê e questiona muito a fim de obter respostas. Nesta etapa a criança define praticamente todo seu desenvolvimento físico, psíquico e afetivo. Chateau (apud ALMEIDA, 2003) afirma que através de jogos educativos a criança aprende a fixar a atenção e cria informações cognitivas que irão contribuir para a aquisição de novos conhecimentos, principalmente em relação a leitura e a escrita, apresentadas como trabalho-jogo, o autor ainda evidencia uma pesquisa realizada na cidade de Viana, onde aponta que 80% das crianças do primeiro ano fracassam na escola devido ao fato de não perceberem o caráter de trabalho em seus jogos:

Pesquisas na América Latina e outros países do terceiro mundo revelam o fracasso em massa das crianças nas primeiras séries principalmente quando se trata de famílias de baixa renda que não tiveram acesso a jogos e brincadeiras, contatos com a linguagem escrita, ou seja, acesso a pré-escola - brincadeiras como montar, desmontar, rabiscar, "ler" textos, ver figuras, brincar com letras, palavras, recitar textos, recortar revistas, jornais estão, em muitos casos, fora dos padrões naturais de vida dessas crianças. Também tem demonstrado que, em países, estados, cidades, lugares onde se deu prioridade à educação infantil como direito, possibilitando à criança o seu desenvolvimento cognitivo e o contato com a escrita, o aproveitamento da sistematização da escrita foi natural e sem nenhuma dificuldade para a

criança. (ALMEIDA, 2003, p. 50).

Percebe-se nesse sentido a importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança e da mesma ter frequentado a educação infantil antes de ser matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Desta forma as crianças que frequentaram creches e pré-escolas chegam mais suscetíveis aos processos de aprendizagens no ensino fundamental.

A fase de operação concreta, que ocorre entre 6/8 a 10/11 anos, aproximadamente, é o período em que a criança toma consciência de suas ações, passa a lidar com pensamentos, a evolução da memória, do raciocínio concreto e da criatividade. Nessa fase o jogo passa a ser composições adaptadas que visam a constante aprendizagem e a aquisição de sistematização dos conhecimentos existentes, ou seja, a criança utiliza o jogo como meio para se entregar as atividades que desenvolve.

Na fase intitulada “fase da operação abstrata”, que ocorre a partir dos 11 anos e estende-se à adolescência, jogos intelectuais são muito atrativos, como quebra-cabeça, jogos eletrônicos, corridas e etc. O indivíduo passa a raciocinar dedutivamente e indutivamente, porém em relação ao aspecto emocional ainda se encontra em processo de maturação. Nota-se, portanto que a ludicidade contribui na formação do indivíduo, possibilitando seu crescimento intelectual, psíquico, físico e social.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos vêm evidenciar a importância da ludicidade para o desenvolvimento do aluno, no tópico intitulado “A entrada de criança de 6 (seis) anos no ensino fundamental”, onde afirma que:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013,

p.121).

As diretrizes demonstram que a ludicidade não é uma ação exclusiva à Educação Infantil, pelo contrário, pode ser usada como facilitadora do aprendizado no Ensino fundamental a fim de que a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos sejam alcançados, levando em consideração a diversidade cultural, social e individual dos mesmos.

#### **2.4 Algumas experiências com atividades lúdicas no currículo de escolas do campo no Brasil**

A partir da revisão da literatura obtivemos contato com algumas produções que abordavam direta ou indiretamente a utilização de atividades lúdicas no currículo das escolas do campo, apesar de ser uma temática que ainda não possui muitas produções, selecionamos quatro experiências (CAETANO, 2013; RITTER, 2016; EVARISTO, 2017 e ROLIM, 2017) que abordam as contribuições que a ludicidade traz para o processo de aprendizagem. Tais obras foram escolhidas pois abordam a ludicidade em diferentes fases da vida do ser humano, Rollim aborda a ludicidade na educação de jovens e adultos, Evaristo no ensino fundamental nos anos iniciais, Ritter nos anos finais, enquanto Caetano aborda a ludicidade em classes multisseriadas. Para além da ludicidade, optamos ainda por Caetano pois a mesma aborda a educação do Campo no município em que nossa pesquisa foi realizada.

Ritter (2016), buscou através de sua pesquisa contribuir com o ensino de história agrária brasileira, o trabalho intitulado “JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO” objetivou a criação de um jogo analógico que priorizasse os conteúdos da disciplina em questão. Vale ressaltar que jogos analógicos são aqueles que não necessitam de interação com tecnologias digitais.

O jogo foi confeccionado na modalidade de trilha, contendo três fases intituladas respectivamente como: Brasil colônia, Brasil império e Brasil república, cada fase possuía um peso diferente, peso 1 para a primeira, peso 2 para a segunda e peso de 3 para a última fase. O objetivo do jogo era chegar ao final da trilha, para finalizá-lo era necessário responder corretamente questões relacionadas ao ensino de história agrária brasileira.

Além da criação o autor objetivava ainda a validação e verificação da potencialidade educativa do jogo através da aplicação do mesmo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da zona rural de Cruz Alta/Rio Grande do Sul. Ao decorrer do processo de aplicação percebeu-se que através do jogo os alunos buscavam responder corretamente as perguntas a fim de se aproximarem do final da trilha. Os discentes evidenciaram ainda a importância do trabalho em grupo, que através do jogo os conteúdos abordados passaram a ser mais atrativos, sendo encarado o processo de aprendizagem de forma leve e divertida.

Após o processo de aplicação, Ritter (2016) conclui que, através do jogo, o processo de aprendizagem foi potencializado, e reflete que as práticas lúdicas despertam o interesse do educando independente dos materiais que são utilizados para sua confecção.

Rollim (2017), por sua vez, apresentou os resultados do uso de jogos no processo de alfabetização de jovens e adultos. Em sua dissertação, publicada no ano de 2017, denominada “EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO”, o referido autor objetivou mostrar a relevância da utilização de jogos lúdicos na aplicação das atividades de alfabetização e letramento.

A intervenção ocorreu em uma escola do meio rural de Cabo de Santo Agostinho/PE. Devido ao fechamento do lixão da cidade as turmas da EJA aumentaram, pois, a população passou a receber auxílio governamental para desenvolverem trabalhos voluntários e estudarem no período noturno. A turma selecionada para a pesquisa era composta por 12 alunos, sendo apenas dois do sexo masculino.

Após a aplicação da atividade de sondagem, que consistia em um ditado mudo e que tinha como objetivo verificar em qual estágio da escrita os discentes se encontravam, foram escolhidas três alunas, o critério adotado pelo autor foi a assiduidade das mesmas. Para dar continuidade, a pesquisa foi desenvolvida em 6 encontros durante um período de 2 meses, após a seleção das alunas foi aplicada uma atividade diagnóstica no primeiro encontro, em quatros encontros foram aplicados os jogos de alfabetização e no sexto encontro foi aplicada a ficha diagnóstica para verificar o desenvolvimento das alunas após a implementação do projeto.

Vale ressaltar que os jogos utilizados na pesquisa faziam parte do material pedagógico da instituição, no entanto foram adaptados para estar em consonância com a realidade das participantes. Os jogos escolhidos são intitulados: bingo de letras, bingo de sons iniciais, caça-rimas e quem escreve sou eu e foram divididos em três tipos: análise fonológica, jogos para reflexão sobre princípios do Sistema de Escrita Alfabética e jogos para consolidação das correspondências grafofônicas.

Após a aplicação foi comprovado que as discentes possuem mais dificuldades na escrita de conjuntos silábicos mais complexos, no entanto, as mesmas apresentaram mais interesse em frequentar as aulas e uma autonomia na resolução das atividades propostas. O autor conclui que os jogos de alfabetização na EJA propiciaram um avanço na construção das hipóteses de escritas, auxiliando assim a aquisição da leitura e da escrita. Está pesquisa contribui para a desmitificação de que a ludicidade é restrita a educação infantil e demonstra que a mesma pode ser utilizada no processo de aprendizagem de qualquer faixa etária.

A fim de contribuir com a temática, escolhemos ainda Evaristo (2017), que analisou o emprego e importância dos jogos de alfabetização no processo de alfabetização de crianças de até 08 anos de idade, os jogos foram analisados a partir da proposta apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Foram objetos de análises o caderno do PNAIC que abordavam os jogos e que foram distribuídos aos docentes que participavam da formação, a autora visava ainda verificar quais as hipóteses apresentadas pela formação para que ocorra a alfabetização na idade certa, além de relacionar os discursos e as práticas dos docentes cursistas e pôr fim a identificação e discursão do papel que o jogo apresentou no processo de alfabetização.

A pesquisa ocorreu em uma turma de 3º ano de uma escola do campo do município de São Gonçalo do Pará/MG e abrangeu os anos letivos de 2014 e 2015. Foram sujeitos da pesquisa, a professora que atua na classe de 3º ano e que se encontra em formação pelo PNAIC e 16 alunos na faixa etária entre 9 e 10 anos. O processo de coleta de dados ocorreu a partir da observação de dez módulos-aulas, sendo dois destinados à aplicação dos jogos.

Para realizar a pesquisa foi confeccionada uma caixa intitulada “Caixa Lúdica para Alfabetizar”, a mesma possuía dois jogos que tinham como objetivo a ampliação da consciência fonológica através do processo de Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Com a aplicação do jogo “coordenadas silábicas”, cerca de 93,75% dos alunos

conseguiram desenvolver corretamente o jogo, enquanto na aplicação do jogo “caça-palavras divertido” a porcentagem de êxito no jogo foi de 87,5% dos alunos.

A pesquisadora conclui que o jogo pode ser utilizado como alternativa para o processo de alfabetização, através do mesmo a avaliação e o processo de aprendizagem ocorrem de modo natural, sem pressões e de forma divertida, além de gerarem mais interesses pelos conteúdos abordados. Vale ressaltar que a autora ainda expõe a necessidade de que o currículo esteja em consonância com a realidade dos alunos, e a necessidade de reconhecimento do jogo como prática facilitadora no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Trazemos ainda, as experiências relatadas por Caetano (2013), em sua dissertação intitulada “Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada”, a mesma objetivou verificar quais práticas e metodologias potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Sua pesquisa foi desenvolvida em uma escola na zona rural do município de Breves/PA, com os seguintes sujeitos da pesquisa: a professora Maria e 24 alunos, que se encontravam entre o 2º, 3º e o 4º ano do ensino fundamental.

Para desenvolver seu trabalho a autora realizou entrevista com a professora e observação dos recursos didáticos, recursos materiais disponíveis na escola, a infraestrutura da mesma, as metodologias utilizadas pela docente, o nível econômico dos alunos, a relação docente e discentes entre outros aspectos. A professora Maria utilizava diariamente jogos e atividades pedagógicas e lúdicas na exposição dos conteúdos, realizava ainda “esclarecimentos individuais” e não dividia os alunos por ano como ocorre geralmente em classes multisseriadas.

A partir de sua análise, Caetano (2013) verificou a que a professora apresentava uma metodologia diferenciada, essa mudança foi percebida desde a organização da classe em círculo, do fato da docente não separar os alunos pelo ano em que está cursando e optar em trabalhar com todos ao mesmo tempo. Apesar da diferença de idade entre a classe, a professora buscava adaptar as atividades para os alunos que se encontram em uma idade mais avançada.

Outro fato que chama a atenção é a utilização dos jogos de forma objetiva e planejada, os mesmos sempre estavam em consonância com os conteúdos abordados e buscavam facilitar o processo de aprendizagem. Através da utilização dos jogos os alunos participam mais da aula, demonstram que compreendem de forma mais clara. Nesse sentido, a autora concluiu que através das metodologias utilizadas

pela professora além de serem diferenciadas das demais escolas do campo se faziam eficazes na aprendizagem dos educandos.

A partir do que foi exposto percebemos que as atividades lúdicas quando aliadas aos procedimentos metodológicos dos professores facilitam o processo de aprendizagem dos alunos. Para além disso percebemos ainda que a ludicidade está atrelada a todas as fases da vida humana, ou seja, é possível utilizar atividades lúdicas em todos os níveis da educação. Vale ressaltar que é de grande importância que os jogos realizados nas escolas do campo estejam em consonância com a realidade cultural da população, dessa forma potencializa-se o processo de aprendizagem, pois é através da cultura do meio social que o discente está inserido que se baseia a cultura lúdica do mesmo.

### **3 A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO MARAJOARA DE BREVES-PA**

Neste capítulo abordamos o currículo da educação do campo do município de Breves. Para abordarmos tal temática, iniciamos explanando acerca do histórico do município afim de compreendermos melhor seus aspectos sócios-culturais. Após este processo de conhecimento das peculiaridades locais, apresentamos, através de mapa de que forma está implementada as escolas no município.

Em seguida, resgatamos documentos oficiais e alguns eventos que foram de grande relevância para a educação do campo. Dando prosseguimento a nossa análise, apresentamos a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da cidade, expondo seu objetivo e verificando qual o espaço destinado as atividades lúdicas. Para isso analisamos a proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim trazemos as contribuições do projeto de extensão “ATIVIDADES LÚDICAS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO

MARAJOARA DE BREVES-PARÁ”, apresentando inicialmente o processo de construção do projeto, através da construção do caderno e planejamento das oficinas. Trazemos ainda sua culminância por meio das oficinas ministradas. Por fim, as contribuições que o referido projeto proporcionou para a escola São Pedro.

### 3.1 Retratos da educação do campo no município marajoara de Breves-PA

Para adentrarmos na discussão acerca da educação do campo em Breves, torna-se necessário conhecermos um pouco mais sobre a história deste município, para que percebamos as peculiaridades dos aspectos sócio-culturais que esta região possui, a fim de compreender o papel que a educação exerce nesta localidade.

O município de Breves, está localizado na Mesorregião do Marajó, no estado do Pará. Conta com aproximadamente 92.860 habitantes, sendo que 45% desta população encontra-se no meio rural<sup>2</sup>. Sua economia é baseada no extrativismo, principalmente de açaí, na agricultura familiar, no comércio local e no funcionalismo público. Para transportar-se para outras localidades, a população utiliza como meio de transporte navios, balsas e rabetas<sup>3</sup> para navegar pelos rios, furos e igarapés. (BREVES, 2020).

Os primeiros habitantes desta região foram os índios da tribo dos Bocas, mas a partir de 19 de novembro de 1738, com a concessão do local para os irmãos Manuel Maria Fernandes Breves e Ângelo Fernandes Breves, o local transformou-se em uma sesmaria localizada próxima ao Rio Parauaú. Afim de fixar residência, os irmãos Breves criaram um sítio em um local ocupado anteriormente pelos índios Nheengaibas, este sítio posteriormente transformou-se em um engenho e passou-se a ser conhecido como “Engenho dos Breves”. (BREVES, 2020).

Após o período de acomodação dos irmãos, os demais familiares deslocaram-se para a região contribuindo assim para a sua popularização e desenvolvimento. No ano de 1738, os sucessores de Manuel e Ângelo requereram a classificação de lugar, permanecendo a esta categoria até a proclamação da república quando passou a integrar respectivamente o município de Melgaço e Portel. (BREVES, 2020).

Em 1850 passa a ser reconhecida como freguesia e no ano seguinte é classificada com a nomenclatura de vila, através da lei estadual de nº 1122, de 10 de novembro de 1909, Breves recebeu o foro de cidade. “Atualmente o município de Breves é constituído pelas sedes e os distritos de Antônio Lemos, Curumú e São Miguel dos Macacos”. (BREVES, 2020).

---

<sup>2</sup> De acordo com o último censo do IBGE, realizado no ano de 2010.

Para atender a demanda da população, foram implementadas escolas no meio urbano e no meio rural, as escolas do meio urbano estão espalhadas pelos bairros da cidade enquanto as escolas do meio rural estão divididas nos distritos que compõem o Município, conforme exemplifica o mapa a seguir.

Figura 1: Georreferenciamento das escolas do Campo em Breves-PA.



Fonte: <https://www.semedbreves.pa.gov.br>

<sup>3</sup> Rabetas são cascos que possuem um motor acoplado ao mesmo, e é comumente usada pelos povos ribeirinhos.

A sede rural é o distrito mais próximo da cidade, pois além de abranger as escolas dos rios abrange também as escolas da estrada. Para além da falta de infraestrutura e falta de recursos didáticos, que são problemas enfrentados pelas escolas do meio rural, os distritos “São Miguel dos Macacos e Curumú são os mais distantes da sede, logo, há resistência dos funcionários ao serem lotados nas escolas desses locais” (CARMO, 2010, p. 29).

As escolas que cumprem com as exigências do MEC são conhecidas como “escolas modelo”, pois possuem além das salas de aulas, alojamento para docentes, copa e secretaria, em consonância a essas escolas temos instituições que funcionam locais cedidos e que possuem somente um cômodo onde é realizada as aulas. Vale ressaltar que a maioria das escolas estão localizadas as margens dos rios, devido a população habitar, predominantemente, em localidades fluviais. Lima afirma que:

Atualmente grande parte de sua população rural habita às margens de rios e igarapés vivendo isoladamente em residências de palafitas ou em vilarejos, comunidades católicas ou evangélicas, vilas madeireiras entre outros tipos, porém é preciso ter cuidado para não se construir uma imagem de ribeirinho como “o selvagem”, cuja vida resume-se a viver em uma casa construída sobre estacas, “típicas do homem amazônico”, pois embora a maioria ainda esteja em péssimas condições sócio-econômicas e educacionais, muita coisa já mudou como a presença de casas com outros padrões de qualidade e arquitetura na região ribeirinha. (LIMA, 2010, p. 79).

Devemos abolir a concepção de que o povo ribeirinho é atrasado e que o mesmo vive no meio rural por não possuir oportunidade para vir morar na cidade, esta concepção de selvagem e atrasado só evidencia a falta de conhecimento acerca desta população, além de contribuir com o pensamento de não investimento em localidades rurais. Entretanto o que se nota é que cada vez mais as comunidades rurais reivindicam o investimento de recursos público afim de garantir maior qualidade de vida. “Evidências, neste sentido, foram constatadas nos relatórios de viagens aos distritos, em que nos locais em que foram realizadas reuniões para discutir a situação da escola, houve uma presença intensiva dos membros da comunidade.” (CARMO, 2010).

Devido à falta de políticas públicas, as escolas do campo do município enfrentam diversos problemas que vão além da infraestrutura dos prédios, estendem-se aos “processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação e

acompanhamento de educadores” (LOPES, 2013, p. 70). Esses fatores contribuem para que a educação que chega a esta população seja uma educação precária, além disso o distanciamento das famílias em relação a escola acaba instigando ainda mais essa precariedade.

Conforme vem elucidar a LDB 9394/96 acerca da abrangência da educação, a mesma ocorre através dos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, ou seja, é de suma importância que as instituições sociais escola e família possuam uma relação direta para que o educando possa desenvolver-se de maneira plena.

Atrelado as dificuldades acima mencionadas, a distância contribui para a precarização do ensino, pois muitas escolas não possuem apoio pedagógico diariamente, dificultando o processo de reflexão acerca da prática educativa. Os docentes interlocutores de Caetano elucidaram que “dos 20 professores somente 05 afirmaram que recebem visitas técnico-pedagógicas da SEMED, e 15 disseram que somente algumas vezes recebem”. (CAETANO, 2013, p.108). Para além disso, a falta de formação continuada para os docentes acaba inferindo na precarização do mesmo.

A seguir apresentamos o quantitativo de matrículas iniciais da educação infantil anos iniciais do ensino fundamental, na zona urbana e rural do município, nos anos de 2017, 2018 e 2019 respectivamente.

Quadro 01: Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2017.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial					
	Ensino Regular					
	Educação Infantil				Ensino Fundamental	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BREVES						
Municipal Urbana	881	151	1.841	0	4.828	1.993
Municipal Rural	49	0	1.273	0	11.216	161
Total	930	151	3.114	0	16.044	2.154

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Quadro 02: Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2018.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial					
	Ensino Regular					
	Educação Infantil				Ensino Fundamental	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BREVES						
Municipal Urbana	801	164	1.820	0	5.803	815
Municipal Rural	268	0	1.239	0	11.344	71
Total	1.069	164	3.059	0	17.147	886

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Quadro 03: Quantitativo de matrícula inicial no ano de 2019.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial					
	Ensino Regular					
	Educação Infantil				Ensino Fundamental	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BREVES						
Municipal Urbana	778	183	1.797	0	6.394	76
Municipal Rural	201	0	1.348	0	10.979	0
Total	979	183	3.145	0	17.373	76

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

A partir da análise dos quadros acima podemos perceber que no meio urbano houve diminuição de matrícula inicial na creche em tempo parcial, na pré-escola e no ensino fundamental ofertado em tempo integral, enquanto na creche ofertada em período integral houve aumento de matrículas.

No âmbito das escolas do meio rural houve aumento de matrículas somente na pré-escola, que havia tido redução de 2% no ano de 2018, no entanto em 2019

teve um aumento de 8%. A creche e o ensino fundamental tiveram redução de matrícula inicial, em 25% e 3% respectivamente. Vale ressaltar que o município ainda não dispõe de creche em tempo integral no meio rural. O que podemos concluir a partir destes dados é que nem todos os alunos que frequentam a escola na educação infantil estão dando prosseguimentos a vida escolar.

Esse quadro de redução de matrícula inicial nos faz pensar acerca das possíveis causas desta redução. Lopes (2013) evidencia que

Pensar a reforma e revitalização de unidades escolares por si não potencializa a resolução dos problemas estruturais existentes na ação educativa do campo. Para tanto, no mínimo, se teria que atrelar a tal projeto de infraestrutura à iniciativa institucional de fomento de material didático, mobiliário escolar e uma sistemática formação continuada de docentes em nível de práticas pedagógicas mais significantes na Educação do Campo. Isto como respostas de reorientação pedagógica à multissérie, sobretudo. (p. 173).

Não adianta as instituições governamentais alterarem apenas a infraestrutura das escolas e permanecerem indiferentes a necessidade de acompanhamento pedagógico contínuo, de um currículo pautado na realidade social dos alunos, de materiais didáticos para a realização das aulas e estímulos a formação continuada dos docentes a fim de melhorar a práxis pedagógica dos mesmos, contribuindo assim para um ensino de qualidade e que tenha aplicação real no meio rural.

Dentre as escolas do meio rural da cidade de Breves, nossa pesquisa ocorreu em uma que faz parte do distrito sede rural e é localizada no rio Buiçu, a mesma funciona em um prédio próprio, que possui quatro salas de aula, cozinha, secretaria, banheiros e alojamento para os professores, cumprindo com as exigências mínimas do MEC. Atende os níveis da Educação Infantil creche (0 a 3 anos, e pré-escola (4 e 5 anos), além de atender e ensino fundamental.

### **3.2 A proposta curricular das escolas do campo localizadas no município de Breves-PA**

A Educação do Campo obteve grandes avanços ao longo dos anos, nota-se que a mesma passou por um período a margem das políticas públicas, e que através de lutas sociais este cenário foi mudando. Evidenciamos ainda como marco nessa luta a instituição da Comissão da Terra, I ENERA (1997), Conferência de

Educação Básica, PRONERA (1998), entre outras ações responsáveis pelos avanços obtidos.

Em aspectos legais, a criação da LDB (Lei nº 9394/1996) foi de suma importância, pois a mesma vem evidenciar a necessidade de adequação das instituições inseridas no campo, ou seja, a necessidade de que tais escolas estejam em consonância com a realidade das comunidades em que estão inseridas.

Outro marco legal muito importante foi a criação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. As diretrizes foram criadas para nortear as propostas pedagógicas das escolas do campo, a fim de que as mesmas pudessem estar em conformidade com as diretrizes que discorrem sobre os níveis de ensino.

Ao analisar essa resolução, percebemos que a mesma aborda diversas temáticas, entre elas a identidade do campo, universalização ao acesso à educação, gestão democrática, entre outras. Em seu artigo 13, inciso II, as diretrizes evidenciam que na formação complementar de professores do campo devem ser observadas:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Observa-se a preocupação em capacitar os docentes que atuam no campo para que os mesmos possam perceber as demandas que permeiam as escolas, e que tais demandas estão para além do espaço escolar, envolve a comunidade como um todo.

No entanto, ao analisar as temáticas abordadas nas diretrizes, nota-se que o campo da ludicidade não está inserido na resolução, em todo o documento não encontramos nenhuma menção a respeito desta temática.

Vale ressaltar que “o ser humano se afirma por meio de sua cultura, que é construída cotidianamente em suas atividades e o brincar é uma destas atividades, configurando-se, portanto, como uma prática cultural permeada de valores” (ALMEIDA, 2015, p. 30). A ludicidade é um fator primordial no processo de desenvolvimento e é de suma importância que o lúdico esteja presente em um

documento que norteia os projetos das instituições de ensino do campo.

O município de Breves-PA possui uma Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo, elaborado no ano de 2014 com a colaboração dos educadores que participaram da jornada pedagógica de 2014, técnicos pedagógicos e coordenadores pedagógicos. Sua sistematização foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município. A proposta é um marco importante para o processo educativo das comunidades tradicionais do campo, pois visa propiciar uma educação contextualizada com a realidade. Vale ressaltar que:

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo não tem o objetivo de compensar o descaso com que esses sujeitos vêm sendo tratados, mas sim de dar subsídios para que o/a educador/a possa desempenhar sua atividade de forma mais condizente com a realidade. Cabe ainda salientar que a Proposta Curricular vem acompanhada de vários elementos que permeiam a prática docente como; proposta de formação continuada, indicativos para a realização da avaliação, indicativos para a realização de atividades práticas e os eixos vinculados a realidade dos discentes. (BREVES, 2014, p. 08).

Nota-se que assim como as diretrizes curriculares a proposta curricular do município também procura auxiliar o docente para que a sua prática esteja condizente com a realidade em que os alunos estão inseridos, além de estimular a formação continuada. Através da proposta, busca-se “pensar a Educação do Campo, das Águas das Florestas a partir do local, da realidade concreta em que vive o camponês brevesense, o que significa rejeitar os modelos idealizados que pensam que nosso princípio escolar tem de ser urbano” (BREVES, 2014, p. 10).

Esse documento foi criado a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos. Ele apresenta um percurso histórico acerca da educação do campo, traz ainda a estrutura organizacional do 1º ao 3º ano, a matriz curricular do 4º e 5º, bem como as matrizes curriculares dos anos finais. A proposta baseia-se na Lei que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (LEI 11.645/2008), na lei de nº 11.525/2007 que altera o currículo do ensino fundamental para incluir conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e no parágrafo 8º da lei de nº 2248/2012 que dispõe acerca de uma educação que vise atender os anseios da sociedade. O objetivo da proposta é de:

Oferecer subsídios que norteiem a organização do trabalho pedagógico que se realiza nas escolas, através de referenciais teóricos-metodológicos alusivos a Educação do Campo, combinados a conteúdos da Base

Nacional Comum e a componentes curriculares que contemplam as especificidades dos sujeitos do campo. (BREVES, 2014, p. 10).

A proposta visa auxiliar as escolas na implementação de um trabalho pedagógico embasado nas especificidades de cada localidade. Sabemos que o campo é dotado de pluralidade cultural, social e econômica e que a contextualização é de suma importância para que o processo educativo possa ocorrer de forma eficaz, além de se propor a auxiliar na criação do Projeto Político-Pedagógico, Planos de Ensino e Planos de aula das instituições.

No bloco de alfabetização utiliza-se temas geradores, que foram apresentados aos docentes durante a jornada pedagógica do ano de 2012. Dentre diversos temas, os professores selecionaram os seguintes: Diversidade, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Relação Escola Comunidade e Direitos Humanos. Para Freire (1987, p. 71), a utilização de temas geradores “se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”.

A fim de verificar qual o espaço ocupado pelas atividades lúdicas na referida proposta, analisamos a grade curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. Para realizar a pesquisa utilizamos quatro palavras-chaves (índices) que se associam à temática, são elas: ludicidade, brincadeiras, jogos e dinâmicas de grupo. A partir disso, passamos identificar os conteúdos que se associavam ao tema.

No primeiro ano do ensino fundamental, encontramos no eixo “diversidade” dois conteúdos que abordavam a temática, quais sejam: Os brinquedos de meninos e meninas; Tamanho, espessura; Jogos: sensoriais, simbólicos, motores, populares, interdisciplinares. Tais conteúdos encontram-se na grade curricular do primeiro bimestre. A proposta não descreve de que forma estes conteúdos devem ser abordados, somente informa que ao final de sua aplicação o aluno deve ter aprendido a identificar as diferenças do gênero masculino e feminino.

É importante destacar que as atividades propostas são importantes para o processo de aprendizagem, por exemplo, os jogos sensoriais são utilizados para auxiliar no desenvolvimento dos sentidos humanos. Os jogos motores, por sua vez, auxiliam no desenvolvimento do corpo, neste tipo de jogo comumente utiliza-se aspectos como velocidade, agilidade, reflexão, entre outros. Vale ressaltar os jogos interdisciplinares são aqueles que trabalham diversas temáticas.

Os jogos populares ou jogos de rua são fortemente atrelados a cultura e por

isso os mesmos são bastantes mutáveis, suas regras são alteradas por quem o joga sempre que necessário. “Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que, em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo” (HUIZINGA, 1971, p.03).

Os jogos simbólicos são aqueles em que a criança utiliza a representação de determinada situação, ou seja, a criança utiliza a imaginação para substituir algo e a partir disso brincar, o jogo de faz de conta é um exemplo. Através da brincadeira a “criança desenvolve seu lado emocional e afetivo, bem como algumas áreas do domínio cognitivo, tais como a capacidade de síntese, o jogo simbólico e etc.”. (WEISS, 1997, p. 24).

Percebemos que as atividades utilizadas são de grande relevância para o desenvolvimento da criança, e por conseguinte para o currículo. Contudo, a proposta carece de maior detalhamento de como a atividade lúdica pode contribuir com o desenvolvimento do currículo escolar.

Na matriz curricular do segundo ano, no primeiro bimestre, no eixo “diversidade”, encontramos somente um conteúdo intitulado “Cores e brinquedos para meninos e meninas; Meninos e meninas da classe: quantidade, altura, idade, brincadeiras que gostam”. Percebe-se que nestes anos, a ludicidade é voltada para questões relacionadas ao gênero e relacionadas à coordenação motora. O conteúdo encontrado na proposta não está descrito de que forma seria trabalhado em sala de aula. No entanto, o mesmo visa discutir a relação de gênero e de respeito ao próximo. A discussão acerca da relação de gênero é importante pois:

Ao ingressar no ambiente escolar, meninos e meninas já conhecem a sua identidade sexual e os papéis que lhe são correspondentes. Reside aí, então, a necessidade de a escola desnaturalizar os preconceitos das mais diversas ordens existentes socialmente. Para isso, é imprescindível o trabalho cotidiano com as diversidades étnicorraciais, de gênero, sexualidades, religiosas, geracionais, dentre outras. (EUGENIO, 2016, p.142)

Nota-se, portanto, que este conteúdo contribui com o currículo e é de extrema importância ser debatido desde as séries iniciais a fim de que a criança aprenda cada vez mais cedo conviver no meio social de forma respeitosa para com as demais pessoas. Para além destas atividades, podemos indicar outras que podem ser trabalhadas no segundo ano, quais sejam: quebra-cabeça, jogos musicados, uso de fantoches, boliche, entre outros (SENDIM, 2011).

No último ano do bloco de alfabetização, o terceiro ano do ensino fundamental, somente no quarto bimestre, no eixo “direitos humanos” houve conteúdos que tratavam do aspecto lúdico. O conteúdo denomina-se “Esportes: Jogos e brincadeiras”, e está relacionado à realização de atividades físicas diversas.

Percebemos que o documento não menciona a relação que o esporte tem com o eixo “direitos humanos”, e nem explicita de que forma este conteúdo será abordado; deixa claro, somente, que a partir deste conteúdo objetiva-se que o aluno perceba as diversas formas de expressão cultural e que o lazer e o esporte são partes do processo de valorização de direitos.

Sabemos que a declaração Universal dos direitos humanos assegura que todos os indivíduos têm direito à vida, liberdade e à segurança pessoal. Por sua vez, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) evidencia no seu artigo 15º que: “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (BRASIL, 1990). Para o ECA, a liberdade compreende diversos aspectos, destacamos destes o inciso IV do artigo 16º que traz o “brincar, praticar esportes e divertir-se” como um desses aspectos. Portanto, percebemos a partir do direito à liberdade a relação do esporte com os direitos humanos. (BRASIL, 1990).

A partir do quarto ano a grade curricular passar a ser organizada em eixos e disciplinas. Na disciplina de Língua portuguesa, eixo “diversidade”, encontramos o conteúdo “gêneros indicados para leitura: regras de jogos, manchetes”. Nota-se que nesse caso, a ludicidade está associada às metodologias voltadas às práticas de leitura.

Não houve uma descrição deste conteúdo, e nem ficou claro qual a aprendizagem que a proposta visava alcançar com a utilização do mesmo. Soares (2004, p. 14), afirma que “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita”. Dessa maneira, sabemos que o jogo é um fator cultural, logo social também, e que a utilização do mesmo atrelado a leitura é de suma importância para o currículo.

Nossa análise englobou também a programação curricular do quinto ano do ensino fundamental. Nela notamos que a ludicidade era abordada somente na disciplina de artes, nos eixos “diversidade e direitos humanos”, e estava

relacionada a questões de reconhecimento do corpo e trabalhos artísticos. Os conteúdos eram intitulados de “Consciência corporal: jogos lúdicos com diferentes características, formas e possibilidades de movimentos” e “Jogo teatral”.

Em suma, nota-se que o documento não descreveu de que forma utilizaria as atividades propostas. Contudo, ficou visível que os conteúdos propostos possuem relação com os eixos temáticos.

As atividades lúdicas são relevantes para o processo de desenvolvimento do ser humano em qualquer fase da sua vida. Culturalmente as mesmas são relacionadas à fase da infância, logo pressupomos que os documentos que regem a etapa de ensino associada a essa fase abordam tal temática com esse viés. No entanto, percebemos através de nossas análises que as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo não abordam a ludicidade, mesmo sendo “uma das principais formas pelas quais a criança significa e ressignifica o mundo que a cerca” (ALMEIDA, 2015, p. 32).

Por sua vez, a proposta curricular do município aborda as atividades lúdicas, mas de uma forma ainda insuficiente, pois percebemos que durante toda a extensão do documento que se refere aos anos iniciais, encontramos somente 06 que abordam a temática lúdica, dentre mais de 700 expressões que listavam os conteúdos. A partir disso, consideramos que o espaço destinado as atividades lúdicas nas diretrizes e na proposta curricular é de certo modo escasso. Embora seja perceptível a sua relevância, a ludicidade ainda não está inserida de forma sistemática, consciente e em uma perspectiva político-cultural em tais documentos. Portanto, torna-se necessário compreender que os sujeitos se constituem a partir da relação social, e que a ludicidade faz parte desta relação, e que por isso deve ser abordada de forma efetiva no cotidiano da educação formal.

### **3.3 As Atividades Lúdicas no Cotidiano da Escola São Pedro**

O lócus da nossa pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro. Possui infraestrutura que cumpre com as mínimas exigências do MEC para a realização das aulas, além de alojamento para os professores que atuam nela.

Para a realização da coleta de dados, optou-se pela utilização da pesquisa documental, aplicação de um questionário e apresentação dos resultados de uma

pesquisa-ação realizada a partir do projeto de extensão.

A análise documental ocorreu a partir da apreciação da Proposta Curricular das Escolas do Campo, enquanto a pesquisa-ação ocorreu a partir das nossas ações desenvolvidas durante a realização do projeto de extensão “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará”, mais precisamente em relação as oficinas realizadas na escola São Pedro.

Optamos ainda pela utilização do questionário de questões abertas, ou seja, utilizamos um questionário em que os docentes da escola, público ao qual estava destinado o referido questionário, pudessem expressassem de forma mais livre e contundente em relação as questões abordadas.

Entretanto, antes de adentrarmos nos resultados obtidos, vale ressaltar o perfil dos docentes que participaram desta pesquisa. A seguir apresentamos um quadro contendo as informações acerca dos mesmos.

Quadro 04. Perfil dos docentes.

Sujeito	Idade	Sexo	Formação	Nível em que atua na escola	Período de atuação na escola
Professora 1 (P1)	33 anos	Feminino	Pedagogia	Ed. Infantil	2 anos
Professora 2 (P2)	Não informado	Feminino	Pedagogia	Ed. Infantil e multissérie (1º e 3º ano)	2 anos
Professora 3 (P3-4º; P4-5º)	44 anos	Feminino	Pedagogia	4º e 5º ano	3 anos e 8 meses

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme o quadro demonstra, as professoras atuavam nos níveis da educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, sendo que algumas trabalhavam em dois horários e por isso estavam lotadas em duas turmas. Vale ressaltar o caso da Professora 3 que atuava em turma de 4º e 5º ano. Por isso, a fim de facilitar o entendimento dos dados, iremos nos referir a mesma como “P3-4º” quando estivermos analisando os dados obtidos a partir da turma de 4º ano, e de “P3-5º” quando estivermos abordando os dados obtidos na turma de 5º ano.

Nota-se que nossas interlocutoras atuavam em dois níveis da educação básica. No entanto, nossa pesquisa destinava-se a analisar a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, o questionário contém somente questões

acerca do mesmo. Tais questões poderão ser percebidas no quadro a seguir:

Quadro 05: Perguntas contidas no questionário.

Pergunta 1	Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa / Alfabetização podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
Pergunta 2	Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Matemática podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
Pergunta 3	Quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar (História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Ciências Naturais, etc.) podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma?
Pergunta 4	Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem das disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa / Alfabetização, Matemática, etc.)?
Pergunta 5	Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “diversidade”?
Pergunta 6	Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “educação ambiental e sustentabilidade”?
Pergunta 7	Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “relação escola/comunidade”?
Pergunta 8	Quais atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) são utilizadas no trabalho pedagógico para a abordagem do eixo temático “direitos humanos”?
Pergunta 9	Com que frequência as atividades lúdicas são utilizadas no cotidiano da sala de aula?
Pergunta 10	As atividades lúdicas são utilizadas com quais finalidades?
Pergunta 11	Como ocorre a participação das crianças na realização das atividades lúdicas?

Fonte: Dados da Pesquisa.

O questionário possui 11 (onze) perguntas que estão relacionadas as dificuldades no processo de aprendizagem, as atividades lúdicas existentes no currículo, a frequência em que eram utilizadas, suas finalidades e a participação das crianças nestas atividades. A partir destas questões construímos uma discussão acerca da temática.

Conforme elucida Soares (2004), o processo de alfabetização escolar no Brasil passou por uma série de mudanças conceituais e metodológicas. Atualmente, o ensino fundamental está articulado em um período de 9 anos, sendo o nível de ensino mais longo da educação básica. Esta etapa da educação é destinada a

atender crianças e adolescentes que se encontram na faixa etária de 06 a 14 anos. Nota-se que neste período, o aluno passa por uma série de mudanças físicas, sociais, afetivas e cognitivas que devem ser levados em consideração durante a elaboração do currículo.

A fim de verificarmos o processo de aprendizagem dos alunos, questionamos quais as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa / Alfabetização podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos de sua turma? Apresentamos as respostas das docentes logo abaixo.

Quadro 06: Dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa.

Sujeitos	Respostas
P1	As dificuldades estão na aquisição da linguagem oral e escrita. A escrita e a leitura são os principais campos que necessitam de melhorias, pois muitas crianças escrevem e leem sem saber o que estão fazendo ao certo.
P2	O reconhecimento de letra e fonemas que impede a utilização da escrita e leitura como forma de comunicação. Os alunos tem dificuldade em reter a informação
P3-4º	As dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa diagnosticada na turma estão relacionadas a leitura e escrita. A maioria dos alunos não sabem ler e escrever, especialmente alunos do 4º e 5º ano.
P3-5º	Podem ser verificadas no desenvolvimento dos alunos da turma, no caso, do 5º ano, as dificuldades relacionadas a leitura e escrita, poucos sabem ler e escrever, devido essas dificuldades a maioria não consegue interpretar os textos e produzir os mesmos, propostos pelo professor. Podemos perceber que essas dificuldades não foram trabalhadas no 1º, 2º e 3º ano”.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme observamos nas respostas das docentes, os alunos encontravam-se com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, mesmo os alunos do 4º e 5º ano que já deveriam ser alfabetizados e letrados. Desta forma as aulas acabavam não alcançando as metas estipuladas. Soares (2004) aponta que a criança:

constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (p.100).

A alfabetização e letramento são dois processos distintos, interdependentes e simultâneos. É através do cotidiano que a criança passa a desenvolver comportamentos e habilidades que utilizam a leitura e a escrita, e para que esteja inserida nestes ambientes precisa dominar o sistema alfabético e ortográfico, mas este processo acaba tornando-se dificultoso devido algumas questões que as escolas do campo passam, por exemplo, uma grande parte da população do campo não é alfabetizada, os alunos necessitam do transporte para chegar até as escolas e muitas vezes a falta de combustível interrompe a oferta do mesmo. Além disso ainda se valoriza mais o trabalho em detrimento da educação, fazendo com que as crianças acabem faltando as aulas para ir ajudar os pais na busca de alimentos e/ou renda.

Os alunos que passam pelo bloco de alfabetização, 1º ao 3º ano, sem serem alfabetizados acabam sendo prejudicados nos demais anos, pois não se desenvolvem como deveriam, já que não possuem o sistema ortográfico e alfabético para auxiliar na aquisição dos demais conteúdos.

Percebe-se essa consequência nos relatos das interlocutoras em relação a dificuldades na aprendizagem de conteúdos das demais disciplinas (matemática, história, geografia, artes, ensino religiosos, ciências naturais e etc.). Abaixo apresentamos os relatos.

Quadro 07: Dificuldades na aprendizagem de conteúdos de matemática.

Sujeitos	Respostas
P1	Acredito que seja a compreensão real na realização de operações nos campos aditivos, multiplicativos e resolução de problemas lógico- matemático.
P2	A dificuldade na grafia dos numerais e na representação de quantidades.
P3-4º	As dificuldades encontradas na aprendizagem dos conteúdos de matemática estão relacionadas as quatro operações e a resolução de problemas envolvendo as mesmas. A maioria dos alunos apresentam dificuldades em resolver as quatro operações, especificamente em subtrair, multiplicar e dividir.
P3-5º	As dificuldades diagnosticadas na turma de 5º ano são em relação as quatro operações e resolução de problemas. Devido a essas dificuldades
	a maioria dos alunos não conseguem resolver com certa facilidade as questões que envolvem as quatro operações, especificamente a multiplicação e divisão

Fonte: Dados da Pesquisa.

Percebe-se que com a não aquisição do sistema ortográfico e alfabético surgem uma série de problemas na aquisição dos demais conteúdos. Na matemática, por exemplo, os alunos apresentavam dificuldades desde as grafias dos numerais até a resolução de questões que envolviam as quatro operações fundamentais da matemática. Em relação as demais disciplinas, percebemos que a principal dificuldade estava atrelada a questão a alfabetização e a falta de interpretação. A seguir apresentamos as respostas das docentes.

Quadro 08: Respostas acerca das dificuldades nas demais matérias (história, geografia, artes, ensino religiosos, ciências naturais e etc.).

Sujeitos	Respostas
P1	As principais dificuldades destas áreas estão relacionadas a estas disciplinas são em grandes partes as dificuldades de leitura e escritas. Podemos dialogar sobre temáticas destas áreas, mas a leitura e a escritasobre isto são feitas com dificuldades.
P2	A principal dificuldade é a impossibilidade de realizar a leitura e a interpretação de textos informativos, e a limitação no repertório verbal.
P3-4º	As dificuldades na aprendizagem de conteúdos das demais disciplinas, acredito que seja a leitura e a escrita. Sabemos que se o aluno não possuir um bom domínio da leitura e escrita ele vai ter dificuldades para assimilar os conteúdos relacionados as demais disciplinas.
P3-5º	Devido os alunos terem dificuldades em relação a leitura e a escrita isso faz com que os mesmos apresentem dificuldades nas demais disciplinas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2017, p. 110), é nos anos iniciais que a criança passa a desenvolver “a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que acerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização”. Desta forma, a escola necessita utilizar metodologias que contribuam para o processo de alfabetização, especialmente nos casos de alunos que não possuem em seu ambiente familiar estímulos relacionados a leitura e a escrita.

A ludicidade contribui para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais didática e prazerosa. Por isso, é relevante optar pela “promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica” (OLIVEIRA, 1993, p. 67). Neste sentido, a escola deve utilizar-se de atividades lúdicas durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem do

aluno. A fim de verificarmos a utilização da ludicidade, perguntamos as docentes a respeito da utilização de atividades lúdicas durante a realização do trabalho pedagógico para a abordagem das disciplinas da grade curricular.

Quadro 09: Atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e outras) que são utilizadas no trabalho pedagógico para abordagem das disciplinas do currículo escolar.

Sujeitos	Respostas
P1	São vários os jogos que usamos, principalmente temos jogos de tabuleiros, jogos com garrafa, pinos, tampinhas, atividades em grupos, envolvendo as temáticas e outros.
P2	Jogos interativos, como jogo da memória, dominó numérico.
P3-4 <sup>o</sup>	Sabemos que as atividades lúdicas são muito importante para o aprendizado dos alunos. Por isso, são vários os jogos que são utilizados na turma, principalmente, jogo da memória, dominó da adição, dominó da subtração, boliche, pinos, dominó da multiplicação e divisão, mais um, pescaria, dado dos números, jogos com tampinhas entre outros.
P3-5 <sup>o</sup>	Podem ser utilizadas várias atividades lúdicas como, dominó da adição, subtração, multiplicação, divisão, pescaria, boliche com garrafas, palitos de picolé, dado, tampinhas, dados dos numerais, dominó de frações, jogo da memória adição e subtração etc...

Fonte: Dados da Pesquisa.

As docentes afirmaram que faziam uso de atividades lúdicas durante a realização das aulas, citaram algumas atividades que usavam e que poderiam utilizar. Verifica-se que as atividades estão relacionadas principalmente as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, mais especificamente relacionadas aos conteúdos das quatro operações matemáticas. Além disso, percebemos que a docente que atua no 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano utilizava os mesmos jogos para ambas as turmas.

É importante a utilização de atividades lúdicas e de materiais pedagógicos, mas é necessário que os mesmos estejam em consonância com os conteúdos em que estão sendo relacionados, a faixa etária dos alunos, o nível cognitivo dos mesmos e que estejam contextualizados ao ambiente em que estão inseridos, pois “o bom uso do material pedagógico é fundamental para que a escola atinja seu objetivo de estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança”. (FREIRE, 1992, p. 54).

É comum o aluno reagir de forma animada quando atividades lúdicas, jogos e materiais pedagógico são utilizados em sala de aula. Percebemos que para o aluno o momento em que esses recursos estão sendo utilizados estão associados a

diversão e não ao processo rígido de aprendizagem, ou seja, o aluno percebe essas ações que envolvem a ludicidade em sala de aula como entretenimento, enquanto para o professor tais ações devem estar associadas a um processo de escolha que foi tomada conscientemente e cercada de planejamento, tendo como meta o trabalho pedagógico e aprendizado da turma.

Em relação as atividades lúdicas que eram utilizadas na escola, questionamos sobre as que eram realizadas para abordar os eixos temáticos que foram aprovados durante a Jornada Pedagógica do ano de 2012. A seguir apresentamos o quadro com as respectivas respostas das docentes.

Quadro 10: Atividades lúdicas utilizadas para a abordagem dos eixos temáticos (Diversidade; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Relação Escola/Comunidade; Direitos Humanos).

Eixos Temáticos	Sujeitos	Respostas
DIVERSIDADE	P1	Na educação infantil podemos utilizar bingos temáticos, jogo da memória, pinturas, músicas variadas, vídeos sobre a temática e etc. Dependendo do tipo de diversidade podemos direcionar as atividades a ela.
	P2	As atividades geralmente fazem parte de projetos de inclusão. Foi realizado o projeto dia do surdo, com divulgação da LIBRAS em todas as salas. Os jogos desenvolvidos foram: jogo da velha, mímica e jogo da memória.
	P3-4º	As atividades lúdicas utilizadas na turma são realizadas de acordo com o tema do eixo temático. Dependendo do tipo de diversidade que será trabalhado com a turma.
	P3-5º	As atividades lúdicas realizadas serão de acordo com os temas do eixo temático. Fica a critério do professor desenvolver com a turma atividades que venham contribuir no aprendizado dos alunos.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	P1	Para estes eixos usamos jogos que trabalham com agrupamentos, formação de unidades, dezenas e centenas, também podemos utilizar jogos de tabuleiros, jogos com garrafas, e outras que tenham números e numerais como base.
	P2	Nenhum específico.
	P3-4º	Podem ser trabalhadas atividades lúdicas que estejam de acordo com o tema do eixo temático. Atividades que possam

		contribuir para o aprendizado dos alunos em relação aos temas trabalhados na sala de aula como jogo da memória, quem escreve sou eu, alfabetizando com os animais, jogos com garrafas, troca letras, entre outros.
	P3-5º	Serão trabalhadas atividades lúdicas que estejam de acordo com os conteúdos propostos pelo eixo temático. O professor poderá utilizar atividades que venham contribuir no aprendizado dos alunos e estimular os mesmos a participar de forma mais dinâmica nas aulas.
RELAÇÃO ESCOLA / COMUNIDADE	P1	Com estes eixos são utilizadas atividades que trabalham questões locais, a cultura local, e outras coisas específicas, também são trabalhadas atividades de pesquisas com a família para obtenção de informações locais.
	P2	Nenhum específico.
	P3-4º	Com este eixo são realizadas atividades que estejam de acordo com os temas do eixo temático. Atividades que venham contribuir no aprendizado dos alunos e estimular os mesmos a interagir com os outros colegas de turma.
	P3-5º	Podem ser utilizadas várias atividades lúdicas como bingo, jogo da memória frutas e hortaliças, jogo da memória, alfabetizando com os animais, dominó dos animais, jogo quem escreve sou eu. Trabalhando sempre a realidade em que o aluno vive, procurando vivenciar a cultura local.
DIREITOS HUMANOS	P1	Este eixo tem as atividades realizadas principalmente nas semanas que os temas trabalhados são relacionados a ele, contudo, sempre realizamos a exploração dos combinados, trabalhando o respeito com outros.
	P2	Nenhum específico.
	P3-4º	Podem ser trabalhadas atividades relacionadas aos temas eixo temático. Brincadeiras que demonstram respeito, afeto, amizade, entre outros.
	P3-5º	São utilizadas atividades que possam adequar aos temas propostos pelo eixo temático. Fica a critério do professor planejar atividades que possam contribuir com o aprendizado do aluno em relação aos conteúdos propostos pelo eixo temático.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota-se pelas respostas, que as interlocutoras possuem conhecimento sobre a importância da utilização de atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula. No entanto, percebe-se que as atividades não eram comuns no cotidiano das aulas, pois as docentes não citaram expressamente as atividades que utilizavam, apenas indicavam quais poderiam ser trabalhadas. Além disso, verifica-se a escassez de atividades relacionadas aos eixos temáticos. Nesse sentido, chamamos atenção para as repostas da P2 que dentre os quatro eixos respondeu em três que não possuía nenhuma atividade lúdica específica relacionada aos mesmos.

Os eixos temáticos elucidados pela interlocutora P2 são relacionados a educação ambiental, relação da escola com a comunidade onde estar inserida e direitos humanos. Tais temáticas são de grande relevância, pois estão atreladas ao processo de formação da criança. Hage (2005) vem elucidar que:

As populações indígenas e caboclas desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais em íntimo contacto com o ambiente físico, adaptando o seu ciclo de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando os recursos materiais de sua subsistência, os seus mitos e lendas. (HAGE, 2005, p. 65)

Nesse sentido, a relação das populações ribeirinhas com a floresta é de troca, mas para além disso, é uma relação íntima que envolve aspectos econômico, social e cultural. Por isso, é de extrema importância que as atividades lúdicas estejam presentes e que sejam relacionadas aos eixos temáticos durante suas exposições nas aulas. Portanto, as atividades possuem grande relevância no processo de aprendizagem. Assim, verificamos a frequência que as mesmas eram utilizadas no cotidiano da sala de aula. A seguir apresentamos as respostas obtidas.

Quadro 11: Frequência da utilização de atividades lúdicas no cotidiano escolar.

Sujeitos	Respostas
P1	Basicamente todos os dias, principalmente na educação infantil.
P2	Mais ou menos mensalmente e semanalmente com os inclusos.
P3-4º	Na turma de 4º ano, uma ou duas vezes na semana, geralmente sempre são utilizadas duas vezes.
P3-5º	Na turma do 5º ano, elas são utilizadas as sextas-feiras.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As atividades eram comuns somente no cotidiano da turma de educação infantil, as demais turmas utilizavam-nas semanalmente ou mensalmente. A interlocutora P2 dividia o período de utilização das atividades a partir de seus alunos, ou seja, os alunos ditos inclusos (pessoa com deficiência) participavam de atividades lúdicas semanalmente, enquanto os demais discentes participavam mensalmente.

A partir do exposto, nota-se que a ludicidade ainda é atrelada principalmente a educação infantil, como se ao entrar no ensino fundamental a criança precisasse deixar de lado o seu lado lúdico. Nesse cenário, a escola assume o papel de um espaço que transmite saberes que:

Servirá à criança no futuro mas tem pouco a partilhar com sua experiência atual. A escola se torna o trabalho da criança. A criança ali aprende não somente aquilo que lhe servirá no futuro, mas também a organizar seu tempo

e sua vida segundo uma ordem que lhe é imposta e que prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto (BONDIOLI, 2007, p.47).

Cada fase do desenvolvimento humano tem sua importância, não se deve abdicar de uma em detrimento da outra, ou seja, é importante que a criança possa vivenciar a infância em todas as suas dimensões para que se desenvolva de forma plena. A ludicidade não se restringe a infância, mas desenvolve um papel de extrema importância nesta fase e não deixar que a criança possa expressasse através da mesma só demonstra a falta de conhecimento sobre a temática.

Vale ressaltar que as atividades lúdicas devem ser utilizadas com consciência pelo professor, ou seja, o docente deve saber para qual finalidade utilizou a atividade. Tal finalidade pode estar relacionada ao processo de aprendizagem ou ter sua finalidade no próprio ato lúdico. A fim de verificarmos quais eram as finalidades que impulsionavam as docentes, questionamos as mesmas a respeito disso. A seguir apresentamos suas respectivas respostas:

Quadro 12: Finalidades da utilização das atividades lúdicas.

Sujeitos	Respostas
P1	Podemos usar com várias finalidades, por exemplo: Podemos introduzir um tema, um conteúdo, uma aula, uma ideia. Ainda podemos reforçar assuntos trabalhados, explorar e reforçar atividades grupais e individuais, promover a aprendizagem, finalizar aula, etc.
P2	Visando superar as dificuldades de raciocínio dos alunos inclusos e promover a integração das crianças as suas respectivas classes.
P3-4º	A atividades lúdicas são utilizadas com a finalidade de trabalhar o conhecimento dos alunos. Piaget (1978), diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa”.
P3-5º	Com a finalidade de contribuir no aprendizado do aluno e enriquecer o processo ensino aprendizagem, além de desenvolver momentos harmoniosos, também podem oferecer aos alunos prazer, estímulos e conhecimentos que irão contribuir no seu aprendizado.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As docentes afirmaram que utilizavam as atividades lúdicas principalmente com o objetivo de contribuir com o processo de desenvolvimento dos alunos. Tais atividades visavam a superação das dificuldades, trabalhar a partir dos conhecimentos dos discentes, e de desenvolver momentos harmoniosos e prazerosos para a classe. No entanto, como qualquer ferramenta pedagógica as atividades lúdicas devem ser planejadas e devem ser analisadas após sua execução a fim de verificar se os

objetivos estipulados foram alcançados. É de suma importância levar em consideração as opiniões e as ações que as crianças emitem acerca das atividades propostas, devemos:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, as relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas – entre o adulto e a criança - possibilitando a constituição da subjetividade da criança, como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (SALLES, FARIA, 2007, p.44).

A criança é um ser social que deve ser respeitado e ter seus direitos garantidos com tal, e como qualquer relação, a relação que estipulamos com as mesmas rende aprendizados para ambas as partes. Por isso, devemos desprendermos da concepção de que a criança é um ser em formação e que o adulto é um ser formado. As contribuições que ganhamos quando passamos a analisar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, percebendo a criança como parte dele e não somente como um ser que recebe aprendizados, reflete diretamente no dia-a-dia do trabalho, pois o mesmo passa a ser enriquecedor para os envolvidos.

Nossa última pergunta do questionário está relacionada a participação dos alunos, ou seja, questionamos sobre como ocorre a participação dos mesmos durante a realização das atividades lúdicas. O quadro a seguir contém as respostas das interlocutoras.

Quadro 13: Participação dos alunos nas atividades lúdicas propostas pelas docentes.

Sujeitos	Respostas
P1	Procuramos envolver todas as crianças, de forma individual, em pares, pequenos ou grandes grupos. Cada atividade, jogo, brincadeiras ou outros tem suas estratégias de ação para envolver as crianças.
P2	Elas são bastante participativas e demonstram preferência por este tipo de atividade.
P3-4º	A participação dos alunos na realização das atividades lúdicas durante as aulas é muito gratificante. Podemos perceber que eles se sentem felizes, satisfeitos e conseguem interagir uns com os outros. Podemos perceber que quando é trabalhado com as crianças as atividades lúdicas desde as séries iniciais elas possuem mais facilidades para assimilar os conteúdos trabalhados na sala de aula.
P3-5º	Podemos observar que ocorre de forma prazerosa, é raro ver uma criança que não goste de participar, no início ela se sente retraída, mas depois ela consegue interagir com as outras.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As reações que as crianças demonstram com a utilização de atividades lúdicas são positivas, percebe-se pelos relatos das professoras que os alunos demonstram mais interesses em tais atividades, logo suas participações são mais ativas nas aulas, facilitando assim o desenvolvimento dos mesmos. Pudemos constatar tais informações na aplicação das oficinas, durante este período notamos que todas as crianças se dispuseram em participar das atividades propostas, mesmo aquelas que inicialmente estavam tímidas acabavam interagindo no decorrer das ações.

Portanto, as atividades lúdicas são de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser atrelada somente a educação infantil, suas contribuições no cotidiano escolar são nítidas, as interlocutoras demonstraram através de seus relatos, por isso deve-se utiliza-las em qualquer nível de ensino.

### **3.4 As contribuições do projeto de extensão “atividades lúdicas para o currículoda escola do campo no município marajoara de Breves-PA”**

O Projeto de Extensão intitulado “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará”, sob a coordenação do Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes, iniciou seus trabalhos no dia 01 de agosto de 2017 e tinha como objetivo qualificar teórica e tecnicamente 05 (cinco) docentes de uma escola do campo e 07 (sete) graduandos de Pedagogia para a sistematização de atividades lúdicas relacionadas aos eixos temáticos da Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do município de Breves-PA.

O projeto estava atrelado a Pró-reitora de Extensão, mais especificamente a Diretoria de Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal do Pará – UFPA, além disso, o projeto estava atrelado a linha de extensão denominada “metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem”. A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, foi onde ocorreu sua execução. Tal escola localiza-se na zona rural do município.

Para além de seus objetivos, o projeto possuía duas metas, que consistiam em sistematizar 01 (um) Caderno Pedagógico com atividades lúdicas sobre os eixos temáticos da referida proposta do município, bem como em confeccionar 60 (sessenta) jogos pedagógicos sobre conteúdos de matemática, alfabetização e eixos temáticos da proposta curricular das escolas do campo. Para que tais metas fossem alcançadas, foi necessário a realização de encontros mensalmente, e devido não

disponibilizarmos de transporte para ir à escola, a maioria dos encontros eram realizados no campus Universitário do Marajó-Breves.

Durante este período, somente o coordenador do projeto ia à escola para reuniões com os docentes, pois a rabeta que havia conseguido não possuía espaço para suportar toda a equipe. Vale ressaltar que o projeto não obteve recursos financeiros, e apenas uma vez conseguiu junto a secretaria de educação um barco para transportar toda a equipe à escola.

Para que o caderno pedagógico fosse confeccionado, foi necessário um trabalho de pesquisa bem longo, pois apesar de que a ludicidade é bastante debatida na educação infantil, ainda temos poucos materiais destinado ao debate da ludicidade no ensino fundamental. Nossa equipe realizava pesquisas sobre jogos que abordavam os temas geradores adotados pelo município, ou seja, jogos que tratavam ou que poderiam ser adaptados para os temas de Diversidade, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Relação Escola Comunidade e Direitos Humanos. Além de pesquisar e adaptar, a equipe poderia criar jogos, sendo que todos deveriam estar de acordo com os critérios da ficha de planejamento abaixo:

Figura 2: Ficha para Planejamento de Atividades Curriculares Lúdicas.

<b>PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS</b>		
<b>Nº</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	
A	NOME	
B	Nº DE PARTICIPANTES	
C	FAIXA ETÁRIA	
D	EIXO TEMÁTICO RELACIONADO	
<b>Nº</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS PARTES CONSTITUTIVAS</b>	
01	OBJETIVO(S)	
02	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
03	RECURSO(S) NECESSÁRIO(S)	
04	CONTEÚDO(S) ABORDADO(S)	
05	OBSERVAÇÕES	

Elaboração:

Fonte: Elaborada por Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

A meta era de que o caderno pedagógico tivesse 60 atividades relacionadas às temáticas de alfabetização, ensino de matemática e os eixos temáticos adotados pelo município. Ao final de sua produção, o caderno pedagógico englobava 154 atividades relacionadas as temáticas acima mencionadas, além de trazer atividades recreativas. A seguir apresentamos de que forma está dividido o caderno.

Quadro 14: Tópicos abordados no Caderno Pedagógico Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo.

<b>Tópicos</b>	<b>Número de Atividades propostas</b>
Parte I – Eixos Temáticos	18
Parte II – Recreação	15
Parte III – Alfabetização, Letramento e Leitura	55
Parte IV – Ensino de Matemática	66

Fonte: Caderno Pedagógico

As atividades encontradas no caderno estão expostas de forma sistemática, facilitando assim o planejamento dos docentes que tem acesso a este material. Sabemos que ainda é realidade em nosso município o acesso precário a internet e no meio rural está dificuldade é mais acentuada, logo o caderno torna-se uma ferramenta de fácil acesso aos docentes. Vale ressaltar que a maioria das atividades propostas são de possível realização no meio rural, pois não demandam de tantos materiais.

Entre tais atividades podemos citar como exemplo a atividade intitulada "Dado das regiões", que tem como objetivo possibilitar a construção da valorização das diferentes culturas que existem no Brasil. O jogo inicia em círculo, em pé, o professor apresenta ao grupo um dado gigante ou uma caixa de papelão montada como um dado, com suas seis partes distintas cada lado representa uma região brasileira. Estabelecem-se algumas tarefas para cada lado que o dado cair (Ex: se for a região norte, todos devem citar características da região/ se for a região sul, todos devem falar uma especificidade dessa região / e assim com as demais regiões). Poderão ainda ser determinadas tarefas físicas ou competitivas, quem realizar a tarefa errada poderá ir sentando. Nesta atividade o docente necessitará somente de uma caixa de papelão para sua realização.

Outra atividade que também podemos exemplificar chama-se "passando o chapéu", nesta atividade o único recurso material necessário são dois chapéus, que após dividir a turma em dois grupos e cada grupo formar uma fila, que será repassado

de cabeça em cabeça até que chegue ao último de cada fila. Vale ressaltar que não pode usar as mãos, braços ou pernas. A equipe que terminar primeiro vence.

Entretanto, o caderno possui também atividades que necessitam de mais elaboração e recurso, mas que pode ser adaptada de acordo com a realidade escolar. É o caso da atividade intitulada “bezette”, que estimula a identificação de quantidades, soma, subtração e estratégia. Para sua realização, necessita-se de uma embalagem de feltro, 25 argolas, uma haste e 3 dados de madeira, podemos utilizar materiais alternativos como garrafa pet para fazer a haste e as argolas, papelão para confecção dos dados e sacola de TNT.

Figura 3: Materiais utilizados no jogo



Fonte: Caderno Pedagógico Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo, p. 178. 2018.

Figura 4: Materiais alternativos para confecção do jogo bezette.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=jogo+bezette+MATERIAL+RECICLAVEL>.

Nas imagens acima temos duas formas de elaboração do material utilizado no jogo, ou seja, apesar de o caderno trazer ilustrações de como é a aparência do jogo, fica a critério do docente utilizar tais materiais.

Após a elaboração do caderno, passamos para a segunda meta do projeto, que era a realização de oficinas a fim de implementar as atividades contidas no referido documento, além de proporcionar um processo de capacitação para os participantes do projeto de modo geral.

A escola em que o projeto desenvolveu contava com cerca de 110 alunos e 05 docentes, e apesar de que o projeto tinha como público-alvo apenas os alunos do ensino fundamental, optou-se por incluir todos os alunos da escola, desde as crianças da educação infantil até os adolescentes do 8º ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que as oficinas ministradas ocorreram em três etapas.

A primeira etapa ocorreu de 19 a 21/09/2017, era uma oficina voltada as atividades de alfabetização, que visam estimular e facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para a realização da segunda etapa, optou-se pelas datas de 04,05,18,19, 25 e 26/10/2017, nestes dias foram ministrados somente jogos voltados ao ensino da matemática. Vale ressaltar que nestas duas etapas somente o corpo escolar e o coordenador do projeto fizeram-se presentes, devido à dificuldade de transporte. Além disso, ambas as oficinas contaram com um total de carga horária de 36 horas, cada.

A oficina destinada aos jogos relacionados aos temas geradores adotados pelo município ocorreu no dia 13/12/2017. Nesta oportunidade, conseguimos junto a secretaria de educação um barco para fazer o transporte da equipe de colaboradores do projeto de extensão. Nossa equipe era formada por 07 discentes de duas turmas de licenciatura em pedagogia, e o coordenador do projeto. Saímos em viagem por volta das 06h para chegarmos à escola ainda pelo turno da manhã, após um percurso de cerca de 04 horas, chegamos na escola por volta das 10h.

Figura 5: Participantes do projeto indo para a escola para a realização da oficina.



Fonte: Aline Rodrigues Cavalcante de Souza

A partir das atividades encontradas no caderno, selecionamos cinco de cada campo: alfabetização, matemática e temas geradores, para realizamos durante as oficinas na escola. Esta etapa envolveu todos os membros do projeto. A Secretaria Municipal de Educação nos auxiliou através da disponibilização de um barco para que pudéssemos chegar até a escola onde o trabalho desenvolveu-se.

Ao chegarmos no local fomos recebidos pelo corpo escolar, através da professora-coordenadora pedagógica, que nos apresentou para os demais servidores que compõem a equipe. Após este momento, aguardamos a chegada dos alunos para iniciarmos a oficina. Enquanto aguardávamos, observamos que alguns discentes utilizavam o transporte escolar (um barco) para chegar à escola, enquanto outros vinham em suas próprias embarcações. Na maioria dos casos vinha somente os alunos. É comum no meio rural as crianças irem até as escolas sozinhas, pois geralmente os pais ficam em casa para desenvolver atividades domésticas e/ou adentrar a mata a fim de conseguir recursos para alimentação ou para venda.

Após a chegada dos alunos iniciamos a divisão da equipe para a realização da oficina. Fomos subdivididos em duas duplas e um trio e direcionados as salas onde ficaríamos para desenvolvermos as atividades. Após um bloco de três atividades desenvolvidas, as turmas eram trocadas e iniciávamos a formação novamente. Fizemos uma pausa para o momento do lanche e em seguida demos continuidade com as outras turmas. Assim sucedeu-se até a trabalharmos com todas as turmas.

A oficina contou com o total de carga horária de 08 horas, e neste período pode-se perceber o envolvimento dos alunos, palestrantes e dos profissionais da escola que buscaram colaborar integralmente com a equipe. A seguir apresentamos um dos registros do momento de aplicação da oficina.

Figura 6: Oficina ministrada aos alunos da Escola São Pedro



Fonte: Aline Rodrigues Cavalcante de Souza

Com a realização da terceira oficina culminou-se a realização do Projeto de Extensão Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará.

Nota-se que este contribuiu de forma significativa para a escola de Ensino Fundamental São Pedro, quer seja através das oficinas que visavam a formação dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia, para que os mesmos pudessem apreender a relevância da ludicidade para a formação do ser humano; quer seja pela confecção e entrega do Caderno Pedagógico de Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo que irá auxiliar no processo de planejamento das aulas e nas práticas pedagógicas dos docentes, facilitando assim a dinamização do currículo através da potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

O projeto trouxe grandes contribuições na formação dos docentes e alunos do curso de Pedagogia. Nota-se que as docentes que atuavam na escola já possuíam conhecimento acerca da ludicidade, inclusive faziam uso da mesma. No entanto, as atividades lúdicas eram trabalhadas de forma descontextualizada. A partir de nossas observações, constatamos que para determinada docente a ludicidade estava mais atrelada aos trabalhos relacionados aos alunos com deficiência, a outra (apesar de demonstrar profundo conhecimento sobre a temática e de utiliza-la continuamente) as utilizavas, mas nem sempre demonstrava seus objetivos com o emprego das mesmas. Enquanto a outra docente demonstrava que apesar de buscar utilizar as atividades lúdicas, acabava encontrando dificuldades em conseguir utiliza-las devido à dificuldade de encontrar atividades que possuíssem relação com os conteúdos.

A partir das ações que o projeto desenvolveu, nota-se que os professores que atuavam na escola puderam desenvolver um trabalho pedagógico atrelado a ludicidade de forma sistemática, pois a partir da construção do caderno pedagógico, e as oficinas realizadas durante a execução do projeto, pudemos compartilhar e construir saberes, uma vez que professores, professores em processo de formação e alunos da escola participaram de um momento de troca de experiência.

Para nós alunos do curso de Pedagogia este momento rendeu grandes análises e contribuições para nossa formação acadêmica, pois pudemos vivenciar as peculiaridades da escola do campo de perto, além de analisarmos a ludicidade em seus mais variados aspectos. A construção do caderno pedagógico foi um momento enriquecedor porque pudemos analisar de forma sistemática atividades, brincadeiras e jogos lúdicos para empregarmos de forma contextualizada na escola São Pedro.

Para que essa contextualização ocorresse, foi necessário buscarmos tais atividades, ou que as mesmas passassem por um processo de adaptação, e se caso não encontrássemos, ainda processamos a criação de algumas, a fim de que o caderno fosse um instrumento que representasse a realidade cultural, social e econômica da escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho de conclusão de curso buscou entender como a ludicidade pode contribuir na dinamização da proposta curricular de uma Escola do Campo localizada no município marajoara de Breves-PA.

Através de nossas pesquisas, podemos constatar que a ludicidade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois propicia uma prática pedagógica que estimula os alunos de forma mais dinâmica. É importante frisar que a ludicidade não se limita ao processo de desenvolvimento da criança, podendo ser utilizada em todas as etapas da vida humana.

Buscou-se ainda compreender se a ludicidade possui espaço no currículo das escolas do campo, trazendo um breve percurso histórico dessas instituições e abordando o currículo que é trabalhado nelas. Sabemos que a educação do campo é marcada por uma história de luta e reivindicações de movimentos sociais que buscam um modelo socioeconômico que esteja em consonância com a identidade do campo. Por isso apontamos alguns eventos que contribuíram para essas mudanças, entre eles citamos a LDB 9.394/96, o I ENERA que ocorreu em 1998, o PRONERA instituído pela portaria de nº 10/1998, o Seminário de Articulação Nacional por uma Educação do Campo realizado pelo Instituto Cajamar/SP, entre outros eventos que foram instituídos por movimentos sociais que buscam contribuir para uma educação do campo pautada nos saberes históricos, sociais e culturais do campo.

Apontamos ainda as contribuições que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo trouxeram para a temática a fim de garantir um currículo e propostas pedagógicas contextualizados ao campo. No decorrer do capítulo evidenciamos que o currículo é dinâmico e que está atrelado a diversos aspectos que vão além da seleção de conteúdos e que o mesmo deve estar em consonância com as concepções sociais do local em que está inserido. No entanto, quando analisamos o currículo das escolas do campo, notamos que o mesmo não atende este quesito,

pois muitas vezes a educação que chega as populações do campo é apenas uma continuação da educação que é ministrada na cidade, não levando em conta as peculiaridades desse espaço.

Nesse sentido trouxemos ainda, as contribuições que a ludicidade possibilita para o processo de desenvolvimento do ser humano, demonstrando que a mesma faz parte da vida humana e que não se limita a vida humana. Apesar de apontarmos os benefícios e as contribuições que a ludicidade traz para a educação, nota-se que ainda existe receio em utiliza-la durante a aula, principalmente em turmas do ensino fundamental, como se a ludicidade estivesse atrelada somente a educação infantil. Para contribuir com nossa discussão, trouxemos Almeida (2003) para enfatizar a natureza do jogo em cada fase do desenvolvimento humano. Por fim, evidenciamos as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos acerca da utilização da ludicidade e apresentamos quatro dissertações (CAETANO, 2013; RITTER, 2016; EVARISTO, 2017 e ROLIM, 2017) que tivemos contato a partir da revisão da literatura. Tais produções vêm fomentar os debates acerca da contribuição da ludicidade para o processo de aprendizagem.

Na terceira seção, trouxemos nossas considerações acerca do currículo implementado nas escolas do campo de Breves-PA. Para isso, fizemos uma breve contextualização acerca do histórico do município. A logística para chegar até os distritos é através de barcos, exceto o perímetro da estrada que faz parte do distrito sede rural que abrange também algumas escolas dos rios. As escolas do campo enfrentam diversos problemas que vão além da infraestrutura dos prédios, estendem-se aos “processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação e acompanhamento de educadores” (LOPES, 2013, p. 70).

Apresentamos ainda a proposta curricular do ensino fundamental a fim de verificar o espaço destinado a ludicidade na proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. Para realizar nossa análise, utilizamos quatro índices que se associavam à ludicidade: ludicidade, brincadeiras, jogos e dinâmicas de grupo. A partir dessas palavras-chaves, pudemos constatar que durante toda a extensão do documento que se refere aos anos iniciais, encontramos somente 7 atividades que abordam a ludicidade, dentre mais de 700 conteúdos.

Trouxemos ainda a análise das repostas obtidas através da aplicação do questionário aberto que realizamos com as docentes da instituição. O questionário

possuía 11 questões que visam saber de que forma a ludicidade é empregada em sala de aula. Por isso, questionamos acerca da utilização da mesma nas disciplinas que englobam a grade curricular, nos eixos temáticos que são utilizados, a frequência e a finalidades da utilização de atividades lúdicas e a participação dos alunos durante a realização das mesmas.

Por fim, trouxemos as contribuições que o Projeto de Extensão intitulado “Atividades Lúdicas para o Currículo da Escola do Campo no Município Marajoara de Breves-Pará” trouxe para a escola e os envolvidos. As oficinas ministradas ocorreram nos meses de setembro, outubro e dezembro de 2017 e foi o momento onde expusemos e realizamos os jogos pedagógicos confeccionados pela equipe que integrava o projeto.

Através de nossas análises, pudemos perceber que a ludicidade ainda é pouco abordada nas diretrizes e na proposta curricular do município. Com efeito, a mesma contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Concluem-se, portanto, que ainda é necessário expandir o debate acerca da ludicidade, e motivar o processo de implementação das atividades lúdicas nos documentos oficiais que orientam as escolas do campo.

Nesse sentido, o projeto de extensão foi de grande relevância para a escola São Pedro, pois proporcionou formação para os docentes, que apesar de demonstrarem conhecimento acerca da ludicidade e de utiliza-la em sala de aula, trabalhavam-nas de forma descontextualizada. As ações que o projeto desenvolveu contribuíram para que os professores pudessem desenvolver um trabalho pedagógico atrelado a ludicidade de forma sistemática, compartilhando e construindo saberes, através de um momento de troca de experiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 11<sup>a</sup> ed. 2003.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, Rayane Rocha. **Práticas lúdicas: linha de transmissão intergeracional da cultura comunitária do assentamento recreio**. (Dissertação; Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14796>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo/Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes**. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. *In*: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, Luta de Classe, Movimentos sociais e as Políticas de Educação do Campo. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Org). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. P. 45-66.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição 1988**. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002, CNE. Federal da Grande Dourados.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 09 abr. 2018.

BREVES. Prefeitura Municipal de Breves. **História de Breves**. 2020. Disponível em: <http://breves.pa.gov.br>. Acesso em: 10 de mar 2020.

BREVES. **Proposta Curricular (Anos Finais) do Ensino Fundamental**. Breves, 2014, Secretaria Municipal de Educação.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. 2013. **Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada**. (Dissertação; Mestrado em Educação). Belém, Universidade do Estado do Pará, 2013. Disponível em: <http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0106.pdf>. Acesso em: 02 de jan 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007** – Disponível em: [http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf). Acesso em: 25 de agosto de 2019.

CARMO, Eraldo Souza do. 2010. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó**. (Dissertação; Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Belém, Universidade do Estado do Pará, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jsp/ui/handle/2011/2693>. Acesso em: 02 de jan 2019.

DE SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008). Acesso em 27 de agosto de 2019.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole Ltda, 2004.

ESCOLAS.INF.BR. **Escolas São Pedro**. Breves. 2020. Disponível em: <https://www.escolas.inf.br/pa/breves/26>. Acesso em: 10 de mar 2020.

EUGENIO, Benedito. No interior da sala de aula: as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 4, n. 3, p. 139-150, 2016.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil: dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Luziânia, Brasil, 1998**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149798>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 3º ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In GERALDI, C.M.G.; GARCIA, M.F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.13-30.

GUHUR, D. M. P., & DE SOUZA, I. M. **Educação do campo: primeiras aproximações**. Roteiro 34.2 (2009): 129-144. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063335.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – **O Jogo com Elemento da Cultura**. São Paulo, Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LIMA, Natamias Lopes de. 2011. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA**. (Dissertação; Mestrado em Educação). Belém. Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jsui/handle/2011/2816>. Acesso em: 02 de jan 2019.

LIMA, Natamias Lopes de. 2017. **Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Belém, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/natamias.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. 2013. **PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. (Dissertação; Mestrado em Educação). São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2013%20Wiama%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 02 de jan 2019.

MACHADO, F. H. O lúdico como um diferencial no despertar da criatividade. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole Ltda., 2004.

MELO, José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

MENEZES, Ana Célia; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no SemiÁrido. V.1 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. P.33-47.*

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. A. I. A. **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores: Reflexões Sobre o PRONERA e o PROCAMPO. Reflexão e Ação** (Online), v. 22, p. 220- 253,2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Educação do Campo Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: O Instituto, 1981. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.** 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campono Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf_1). Acesso em: 28 de agosto de 2019.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do Campo: currículo, identidades e culturas.** Dourados, 2015. Mestrado (Dissertação em Educação), Universidade

SANTOS, Clarice Aparecida. **Especial à página do MST.** Disponível em <http://www.mst.org.br/2015/09/02/2-enera-vem-para-reabrir-os-circuitos-da-historia-da-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

SENDIN. M.M. **Manual de atividades lúdicas: Brincar.** São Paulo, 2011. Disponível em [http://saudedamente.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Manual\\_de\\_Atividades\\_Ludicas.pdf](http://saudedamente.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Manual_de_Atividades_Ludicas.pdf). Acesso em: 07 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. Currículo e identidade social: territórios contestados. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**, v. 7, p. 190-207, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe, Bahia**. (Dissertação; Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

WEISS, Luise. **Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.