



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANTÔNIA ROZÂNGELA DA SILVA
JAQUELINE DE LIMA SILVA

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Bananeiras/2026

ANTÔNIA ROZÂNGELA DA SILVA
JAQUELINE DE LIMA SILVA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Pedagogia, em cumprimento às exigências para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva
Gurgel Dutra.

Bananeiras/2026

Ficha Catalográfica elaborada na Seção de Processos Técnicos
Biblioteca Setorial de Bananeiras - UFPB/CCHSA
Bibliotecária-Documentalista: Bruna Morais CRB 15/813

S586l Silva, Antônio Rozângela da

A lucidade na educação do campo: experiências no 1º ano do Ensino Fundamental/ Antônio Rozângela da Silva, Jaqueline de Lima Silva . – Bananeiras: [s.n], 2026.

44.; il.

Orientador: Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Monografia (Licenciatura em Pedagogia)

1. Educação do campo. 2. Lucidade. 3. Ensino fundamental. I. Silva, Jaqueline de Lima. II. Dutra, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel . III. Universidade Federal da Paraíba. IV. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. V. Título.

UFPB/CCHSA/BS

CDU 37 (042)

ANTÔNIA ROZÂNGELA DA SILVA
JAQUELINE DE LIMA SILVA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 12/08/2026 para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
(Orientadora)

Profa. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro
(Avaliadora)

Profa. Dra. Luciene Chaves de Aquino
(Avaliadora)

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônia Rozângela da Silva¹
Jaqueline de Lima Silva²

RESUMO

A ludicidade é uma abordagem pedagógica que auxilia a aprendizagem e a valorização da identidade e da cultura das crianças do campo, aproximando os conhecimentos escolares das realidades camponesas. Este trabalho tem como objetivo geral refletir os significados da prática pedagógica lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola do Campo e como objetivos específicos, descrever situações de atividades lúdicas exploradas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em Escola do Campo e identificar as contribuições e os desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas. O interesse para desenvolver o estudo articula-se a experiência profissional e a formação inicial nos Estágios Supervisionados Curriculares desenvolvidos na escola do campo, uma vez que o contato com a sala de aula possibilita reflexões sobre a prática docente, permitindo compreender situações de aprendizagem que ampliam os conhecimentos, valorizam a cultura, os costumes e as vivências das crianças do campo. A fundamentação teórica encontra sustentação nas discussões de Tizuko Kishimoto e António Nóvoa, por exemplo. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em educação, do tipo participante. Os dados foram constituídos por meio de observações registradas em diário de bordo, bem como da organização de registros da prática pedagógica, como os planejamentos, as atividades das crianças e as fotografias. Os dados sistematizados deram origem a dois eixos de análise: atividades lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental e contribuições e desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas. Os achados da pesquisa evidenciam que as atividades com foco na ludicidade primaram pela brincadeira e o protagonismo das crianças, motivando a interação e a aprendizagem dos conhecimentos, como a formação leitora, a escrita de palavras, o respeito pela natureza e as habilidades matemáticas. As cantigas e as brincadeiras incentivaram à imaginação, a coordenação motora e a noção espacial. Os desafios para a promoção das atividades lúdicas dizem respeito às questões estruturais da escola, a carência de investimento para formação continuada dos professores e a desconfiança das famílias, com relação ao trabalho lúdico. Assim, ampliar os conhecimentos e valorizar a cultura popular e as tradições, com foco na ludicidade, evidencia um caminho possível para o desenvolvimento da prática pedagógica no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ludicidade. Ensino Fundamental Anos Iniciais.

ABSTRACT

Playfulness is a pedagogical approach that aids learning and the appreciation of the identity and culture of rural children, bringing school knowledge closer to rural realities. This study aims to reflect on the meanings of playful pedagogical practices in the 1st year of Elementary

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Campus III, e-mail: antonia222rozangela@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Campus III, e-mail: jaqueline.silva@academico.ufpb.br

School within the context of a Rural School. As specific objectives, it seeks to describe situations of playful activities explored with children at this stage and to identify the contributions and challenges in promoting playful learning. The interest in developing this study is linked to professional experience and initial training during Supervised Curricular Internships conducted in the rural context, given that classroom contact enables reflections on teaching practice, allowing for an understanding of situations that expand knowledge and value local culture, customs, and life experiences. The theoretical framework is supported by the discussions of authors such as Tizuko Kishimoto and António Nóvoa. It is characterized as qualitative research in education, specifically participant research. Data were gathered through observations recorded in a logbook, as well as the organization of pedagogical practice records, such as lesson plans, children's activities, and photographs. The systematized data led to two axes of analysis: playful activities in the 1st year of Elementary School; and contributions and challenges in promoting playful learning. The research findings show that activities focused on playfulness prioritized play and children's protagonism, motivating interaction and the acquisition of knowledge such as reading literacy, word writing, respect for nature, and mathematical skills. Songs and games encouraged imagination, motor coordination, and spatial awareness. On the other hand, the challenges relate to the school's structural issues, the lack of investment in continuing teacher education, and families' distrust regarding playful work. Thus, expanding knowledge and valuing popular culture and traditions, with a focus on playfulness, proves to be a possible path for the development of pedagogical practice in rural areas.

Keywords: Rural Education. Playfulness. Elementary School – Early Years.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação do campo tem suas origens nas lutas e nos movimentos sociais, marcados pela resistência das populações camponesas, aquelas, muitas vezes, invisibilizadas, relegadas ao esquecimento, ao preconceito, ao estereótipo, convivendo com direitos negados, a exemplo do acesso à terra, aos meios de produção e ao acesso pleno à educação de qualidade contextualizada com o campo. Holanda (2017, p.13) pontua que o objetivo fundamental desta educação “[...] é a troca de informações, de saberes, de valorização da cultura, dos costumes e das tradições, onde educandos e educadores se fundem em uma mesma linha de conhecimentos e pensamentos”. Logo, o campo é um espaço de persistência na busca por garantia de direitos, como a terra e à educação de qualidade, para atender crianças, jovens e adultos, respeitando a cultura e valorizando as identidades, diante da realidade de vida dos sujeitos.

Nesse cenário, a escola do meio rural esteve historicamente associada ao atraso e a instabilidade social dos que vivem no e do campo, nesse aspecto, as políticas públicas para a educação camponesa necessitam garantir, não somente a presença das escolas nas

comunidades, mas o fortalecimento da organização curricular e didático-pedagógica em alinhamento com o campo. Andrade (2006, p. 25) afirma que o entrave para a educação do campo está na “consolidação da proposta, dos conteúdos, do método de ensino e da efetivação do projeto político pedagógico que é a coluna dorsal da escola e da organização do trabalho pedagógico”.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Campo /DCNEB (Brasil, 2013) colocam em evidência a educação do campo ao mesmo tempo em que estabelece e norteia suas propostas pedagógicas ao contemplar a “diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gêneros, geração e etnia” (Brasil, 2013, p. 282). Entretanto, as escolas ainda enfrentam dificuldades no que concerne à infraestrutura, formação docente e materiais didáticos, que estejam alinhados com às particularidades desse público, isto é, que faça sentido e promovam aprendizagem significativa para a vida dos sujeitos inseridos nesse espaço.

Mesmo diante dos desafios para a promoção da educação do campo, ressalta-se que se trata de um direito fundamental, a garantia de uma educação de qualidade, com práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos sujeitos camponeses, valorizando suas culturas e respeitando suas particularidades e vivências. Dessa maneira, no campo é possível trabalhar de forma contextualizada, com práticas lúdicas, na tentativa de tornar o processo aprendizagem mais significativos, motivando a participação dos estudantes.

Assim sendo, no contexto da educação do campo, a ludicidade pode ir além do brincar com brinquedos industrializados, pode envolver elementos da própria cultura local, ou seja, materiais que estão no cotidiano das crianças, como, sementes, folhas, manejo com a terra, materiais recicláveis, atividades ao ar livre e brincadeiras tradicionais do campo. Essa abordagem tende a valorizar os saberes locais, além de aproximar os conhecimentos escolares das realidades dos estudantes.

O termo “ludicidade” tem origem na palavra latina “ludus”, que compreende jogos e brincadeiras. De acordo com Rau (2007, p. 31), seus estudos definem ludicidade como “ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito”. Tal processo visa assegurar o pertencimento dos indivíduos ao considerar a cultura local, tendo em vista a valorização dos saberes, costumes e tradições.

Bechara (2011), no dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras, define o significado de lúdico, como jogos, brinquedos e divertimentos. Deste modo, o jogo e a brincadeira são compreendidos por educadores como recursos mediadores de aprendizagem em todas as fases da vida, em particular na infância, por estarem articulados com as linguagens próprias das crianças. Para Santos (2007, p. 12) o lúdico é:

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Posto isso, o trabalho com a ludicidade demonstra ser algo extremamente significativo para o cenário da educação campesina, sobretudo quando ela apoia-se no entendimento de que os povos do campo carregam uma vasta riqueza de experiências, fruto das vivências cotidianas. Ademais, a ludicidade pode ser uma ferramenta crucial para o resgate e o fortalecimento de brincadeiras tradicionais de uma comunidade, podendo manter vivo os costumes locais e valorizar a identidade dos educandos.

O interesse pelo tema ludicidade, no contexto da escola do campo, remonta das experiências de vida, profissionais e formativas de ambas as autoras, construídas entre 2023 e 2026 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Augusto Bezerra, situada no Sítio Caboclo, município de Bananeiras/PB. O sítio Caboclo localiza-se, aproximadamente, há 13 km do centro de Bananeiras. Segundo Silva (2011, p. 68), “no ano de 1998 moravam 62 famílias na comunidade”. Em conversa com o gestor para conhecer melhor a comunidade ele mencionou que atualmente o número de famílias que residem na localidade é de aproximadamente 112. Os moradores trabalham em suas próprias propriedades ou em áreas rurais de outras localidades próximas, desenvolvendo atividades na agricultura familiar. Há também aqueles que se deslocam para a zona urbana de Bananeiras, realizando diversas funções no setor de serviços, ligados ao turismo e a expansão imobiliária.

Na referida escola, vivenciamos experiências profissionais em uma turma multianual do 1º e 2º anos, enquanto professora, bem como na condição de graduanda de Pedagogia, foram realizado três estágios: Estágio Supervisionado III Educação Infantil, Estágio Supervisionado V Ensino Fundamental 3º e 4º Anos e o Estágio Supervisionado VI Educação do Campo. Essas trajetórias profissionais e formativas foram construídas a partir da valorização da cultura, das vivências e da realidade das crianças. Parte das atividades

planejadas e desenvolvidas foi focada em elementos lúdicos porque possibilita às crianças o desenvolvimento da aprendizagem, motivando várias habilidades como, a criatividade, o raciocínio lógico, a imaginação, a socialização, a atenção e a participação.

A partir das experiências docentes em sala de aula e das vivências no Estágio Curricular Supervisionado na Escola do campo, nas quais prestigiemos o trabalho pedagógico com a ludicidade, desenvolvemos o desejo de aprofundar os estudos nessa temática, focando na seguinte questão: Como a prática pedagógica com foco na ludicidade, auxilia a aprendizagem das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola do Campo? Esta problemática nos direcionou para o seguinte objetivo geral: Refletir os significados da prática pedagógica lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola do Campo. Como objetivos específicos elencamos: Descrever situações de atividades lúdicas exploradas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em Escola do Campo e identificar as contribuições e os desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas.

A presente pesquisa justifica-se por meio de três campos interligados: o pessoal, acadêmico e o social. No contexto pessoal, articula-se a experiência profissional e a formação inicial nos Estágios Supervisionados Curriculares desenvolvidos no ambiente escolar do campo, uma vez que o contato com a sala de aula possibilita reflexões sobre a prática docente, permitindo compreender a importância de situações de aprendizagens que valorizam a cultura, os costumes e as vivências das crianças do campo.

No âmbito acadêmico, se justifica pela contribuição para a ampliação da discussão sobre a educação do campo, com destaque para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, ao refletir práticas pedagógicas que consideram a realidade dos estudantes do campo, priorizando metodologias lúdicas contextualizadas, que prezam pela identidade e as particularidades das comunidades camponesas no município de Bananeiras na Paraíba. O estudo constitui-se ainda mais uma referência disponibilizada para estudantes e demais interessados na área da educação do campo e na ludicidade. Por fim, a relevância social está relacionada às políticas educacionais voltadas à educação escolar que dialoguem cada vez mais com a realidade do campo, alinhada à sua cultura, à rotina cotidiana e às experiências das comunidades. Assim, este estudo favorece a valorização da população do campo, estimulando o fortalecimento de práticas educacionais mais significativas e próximas às formas de viver e ser dos sujeitos camponeses, valorizando a cultura das famílias.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa entende que, tanto o professor em serviço quanto o professor em formação inicial, no contexto escolar do campo, se deparam com desafios formativos para o trabalho pedagógico. Nesse contexto, Carpanezi, (2024, p. 04) menciona que “a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes devem ser entendidos como um processo contínuo e permanente. Esse processo não começa apenas com a formação inicial, mas se estende ao longo de toda a vida profissional”. Portanto, a formação do professor não se restringe a graduação, ela se constrói continuamente por meio das vivências em sala de aula, da análise crítica da própria atuação, do diálogo e da busca constante por atualização. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente se revela em um processo contínuo e flexível, que se adapta às mudanças sociais e educacionais e às demandas dos estudantes, promovendo uma prática mais reflexiva, crítica e adequada à realidade.

De acordo com Nóvoa, (2001, p. 03) “o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores”. Portanto, para autor, o professor reflexivo adota uma postura crítica e analítica sobre a prática pedagógica, a observa, questiona e replaneja continuamente suas ações ajustando-a, às necessidades postas pela realidade, sejam das cidades ou do campo, transformando a experiência em conhecimento para aprimorar seu fazer profissional.

A escola é um ambiente repleto de particularidades, desafios e contradições, assim, ao refletir as práticas, os professores precisam de humildade para observar seu trabalho, seus resultados, perceber a onde precisam melhorar, se os objetivos estão sendo alcançados, se os educandos estão respondendo satisfatoriamente. Para Nóvoa (2001, p. 4), essa postura exige reflexão contínua, pois “[...] o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. É um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise”.

Nessa linha de raciocínio, o estágio supervisionado curricular também se configura um campo de pesquisa e de reflexão, permitindo ao professor em formação inicial, compreender a relação teoria-prática e os fenômenos cotidianos da escola articulados a sua ação docente, assim, seus aprendizados, seus erros, além da troca de experiência com a comunidade escolar, tornam-se a base fundamental da reflexão. Ghedin (2004, p. 61) destaca

que “[...] O estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas”.

O estágio tem uma importância significativa na vida acadêmica do graduando durante o processo de formação, pois a sua realização não se resume ao cumprimento das etapas estabelecidas enquanto componente curricular, vai muito além, é constituindo-se um campo de pesquisa e de produção de conhecimento, permitindo ao estudante analisar às práticas do professor regente e as suas próprias práticas.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta e Lima, 2012, p. 133).

A docência na educação do campo, seja na condição de estagiário ou de professor, exige preparos específicos, pois se trata de um paradigma de educação, voltado para áreas rurais, destinado a grupos como agricultores, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros. Seu objetivo é promover o crescimento integral de crianças e jovens em um ambiente que reconheça e respeite suas culturas e valores, conforme sinaliza o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010).

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (Brasil, 2010).

Para que essas diretrizes se tornem realidade, são necessários investimentos e medidas concretas que assegurem uma educação de qualidade, condizente com as comunidades rurais.

Se não for assim, o regime de colaboração pode ficar restrito ao plano legal, sem gerar transformações relevantes nas condições de educação das comunidades rurais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, dispõe sobre a oferta da educação do campo, confirmando um dos direitos assegurados aos povos camponeses.

Art. 28. Estabelece na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdo curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidades de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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.

Parágrafo Único O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

A educação do campo tem suas raízes a partir das lutas dos povos camponeses e, sobretudo, dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um movimento social brasileiro que luta pela reforma agrária, redistribuição de terras improdutivas e justiça social no campo, bem como os sindicatos dos trabalhadores rurais, que insatisfeito com uma educação organizada nos aspectos urbanocêntrico, ou seja, em um modelo já existente, sem qualquer preocupação com a realidade e particularidades dos sujeitos do campo, provocam o debate e abre perspectivas para novas práticas curriculares.

Segundo Bergamasco e Aparecida (2013, p. 7), a expressão educação do campo surgiu como um movimento mais amplo, a partir de 1997, no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária promovido pelo Movimento dos Sem Terras (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF-UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse movimento buscou definir princípios que denotam um diferencial da educação do campo como expressão da população camponesa, respeitando a diversidade que lhe caracteriza. Esse primeiro encontro foi o marco inicial para que a educação do campo estivesse voltada aos interesses da população que reside no campo, uma educação contextualizada, adaptada que conversasse mediante a realidade de um povo que teve negado, por anos, os direitos fundamentais.

Assim, a educação do campo, alinha suas diretrizes específicas ao contexto rural destacando a importância de integrar o processo de ensino à realidade, à cultura, aos conhecimentos e as vivências das comunidades rurais, para melhor vinculá-lo à vida dos estudantes. As Diretrizes Operacionais Básicas nas Escolas do Campo foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e complementadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Dentre seus princípios e diretrizes, estão a identidade própria, a diversidade e a flexibilidade. Pilares políticos-pedagógicos que vinculam o currículo com os saberes, a memória coletiva e as práticas culturais da população, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos na proposta pedagógica e a adequação do calendário escolar e da organização didática às condições de vida e trabalho rural.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinada à educação do campo deverão atender as especificidade e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de proposta de educação do campo contextualizada (Brasil, 2010, art. 6º).

Nessa perspectiva, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado pelo governo federal em 2012, por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro, visa reforçar a política de educação rural no Brasil. O Programa oferece apoio técnico e financeiro aos estados e aos municípios para melhorar a qualidade da educação das populações rurais. Garante ainda o direito à educação dessas comunidades, levando em consideração suas identidades, culturas, estilos de vida e necessidades particulares.

O Pronacampo visa combater as desigualdades históricas das escolas rurais, incentivando práticas de ensino que considerem o contexto e a realidade do campo, superando as defasagens históricas, na perspectiva de acesso à educação de qualidade. Assim, “[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, em consonância com os princípios da diversidade, pertencimento e territorialidade”. (Brasil, 2025, p. 02).

Portanto, as políticas públicas governamentais voltadas a educação dos povos camponeses enaltecem a cultura, os costumes e a identidade, assim, seus modos de vida se conectam com a escola, o currículo e o trabalho pedagógico. Na esfera pedagógica a abordagem lúdica dialoga com as propostas e fundamentos da educação do campo, respeitando e valorizando as particularidades dos sujeitos e suas comunidades.

A ludicidade na educação do campo é uma estratégia pedagógica que valoriza as experiências, os saberes e a cultura das crianças que vivem no meio rural. Ela se expressa por meio de brincadeiras, jogos, cantigas, histórias, festas populares, práticas agrícolas, cuidados com os animais e contato com a natureza, atividades que fazem parte da rotina dessas crianças. Ao incorporar as vivências lúdicas no processo pedagógico, o aprendizado se torna prazeroso, sem perder a essência da educação campesina, que reforça a identidade cultural e reconhece os conhecimentos desenvolvidos nas comunidades, conectando o saber escolar e à realidade vivenciada pelos estudantes. Assim, é essencial que o professor do campo reconheça os camponeses como protagonistas de sua própria história, valorizando as experiências, conhecimentos e habilidades, integrando-os de forma reflexiva e sistemática ao projeto pedagógico da escola. Nessa perspectiva, a ludicidade se mostra como uma ferramenta relevante na formação dos campesinos, uma vez que permite modos de aprendizagem mais dinâmicos, agradáveis e conectados ao cotidiano e as linguagens das crianças do campo, tornando relações interpessoais mais valiosas, a sociedade adquire conhecimentos e desenvolve a criatividade e valoriza mais a cultura. (Barbosa, 2026). A ludicidade é uma forma de cultivar a criatividade, aprender de forma prazerosa, divertir-se e interagir uns com os outros. De acordo com Sant'Anna (2011, p. 20) “[...] em meados de 367 a.C., apontou a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido, e no século XV, já proclamava que o ensinamento deveria ser através dos jogos”.

Há evidências de que os jogos já estavam presentes na cultura de determinados povos da antiguidade, como os gregos, que deixaram provas que primavam pela educação para o físico, a competição e o preparo para a guerra. Embora existam relatos sobre o uso de jogos antigos, esses registros são raros, por isso, é bem mais difícil saber a origem do jogo. Conforme aponta (Pedreira 2018) a educação por meio de jogos é apreciada por todas as idades. Assim como nos dias atuais, o lúdico tem contribuído na aquisição dos saberes e na conservação da memória do que vivenciou na infância. Conforme Kishimoto (2011, p. 32), “[...] o jogo é visto como instrumento de ensino: de matemática e de outros conteúdos..... e é valorizado como instrumento de educação para ensinar conteúdos, conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados”. Ao perceberem a importância dos jogos para educação, sua implantação nas escolas ocorreu como forma de brincar depois de cumpridas as tarefas. Entretanto, para além do passatempo, os jogos são compreendidos como ferramenta de aprendizagem, auxiliando de forma

significativa em todas as áreas de ensino. As atividades com jogos devem ser realizadas desde as primeiras fases da vida, pois trazem benefícios educacionais, auxiliando na formação de conhecimentos e no caráter da criança.

O conceito de ludicidade não se refere apenas a jogos e brincadeiras, mas a recreação, imaginação, prazer e liberdade. A ludicidade é um recurso potente para a aprendizagem, mas nas escolas, ainda é pouco reconhecida e explorada, incluindo a escola do campo. Kishimoto (2010, p. 11) relata que “organizar com os pais momentos para os contos e vivências de brincadeiras típicas da comunidade aumenta o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propicia a aprendizagem do respeito às formas de vida dos vários grupos”. A partir dos jogos e brincadeiras a criança constrói o conhecimento e o processo de aprendizagem acontece de forma mais espontânea.

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.01).

Assim, a ludicidade ao ser explorada nas escolas do campo, conecta-se à realidade das crianças o que fortalece a identidade cultural, e a interação social. Portanto, a escola do campo pode enxergar no lúdico uma forma de promover situações de aprendizagem mais envolventes e ligadas a sua localidade. Ao articular o cotidiano rural, caracterizado pela convivência com a natureza e pelas tradições, com o trabalho pedagógico, o docente torna o processo de aprendizagem mais interativo e conectado à vida dos estudantes. De acordo com Kishimoto (2010, p.12), fazer cabana com folhas e galhos, brincar nos troncos das árvores, são brincadeiras que expressam valores de comunidades rurais.

As brincadeiras realizadas no campo não são simples diversões, pois a interação ao ar livre faz a criança se conectar ao ambiente e o brincar se transforma em conhecimentos diferentes do que estão nos livros didáticos. Nesse contexto, é importante o professor integrar a cultura local e valorizar os conhecimentos que elas trazem de casa.

Portanto, a ludicidade no contexto da educação do campo reflete sobre a valorização da cultura e dos saberes das crianças camponesas, pois, tornam o ensino mais próximo da realidade, rompendo com a ideia de que o brincar é apenas passatempo, uma vez que atua como um facilitador cognitivo, afetivo e motor no processo de desenvolvimento integral das crianças.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo que reflete os significados da prática pedagógica lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola do Campo situa-se como uma pesquisa qualitativa em educação, ao procurar entender a realidade da educação do campo a partir das vivências, experiências e percepção dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Deslandes, Gomes, Minayo, 2010, p. 21).

A pesquisa qualitativa tem uma base bastante sólida nas relações sociais, nas vivências e experiências dos sujeitos, não se restringindo a números ou quantidades. Seus princípios estão interligados aos significados, valores e atitudes dos grupos humanos ou pessoas individuais. A pesquisa qualitativa se mostra altamente produtiva para o campo da Educação, pois permite uma análise detalhada das relações, práticas e dinâmicas que compõem o cotidiano escolar.

Segundo Serra (2025, p. 11), "a pesquisa qualitativa no campo da Educação tem se consolidado como uma abordagem essencial para a compreensão das complexas dinâmicas educacionais". O ambiente da sala de aula é repleto de particularidades necessitando assim, de um olhar mais atento para compreender as inúmeras possibilidades e desafios que o compõem, desse modo, a pesquisa qualitativa dialoga diretamente com o campo escolar.

Mediante esse contexto, optamos pela pesquisa qualitativa para nos guiar na compreensão da realidade da escola do campo no que se refere ao trabalho pedagógico com o lúdico, valorizando os conhecimentos, as vivências e os desafios que fazem parte da vida escolar. O presente estudo ainda se caracteriza com a pesquisa participante, em razão de estarmos imersas no campo da investigação, seja por meio da experiência profissional ou do estágio supervisionado curricular. A interação dos pesquisadores, com o campo e demais

sujeitos envolvidos, é definida como uma investigação do tipo participativa. Conforme Gomes e Angnes (2026, p. 15), “[...] a Pesquisa Participante enfatiza a importância da participação e da construção coletiva do conhecimento como elementos fundamentais para a transformação social. Nessa abordagem, a realidade é vista como uma construção social que emerge das interações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa”.

A experiência profissional na escola *locus* da pesquisa, na condição de docente, teve duração de 2 anos (2024 e 2025), o que possibilitou uma imersão na realidade escolar, fortalecendo significativamente a prática pedagógica com as crianças do campo e a construção dos dados para a realização deste TCC.

Para a pesquisadora em formação inicial, a imersão na escola ocorreu ao longo de três estágios, a saber, Estágio Supervisionado III Educação Infantil, Estágio Supervisionado V Ensino Fundamental 3º e 4º Anos e o Estágio Supervisionado VI Educação do Campo, entretanto, neste último, foram construídos os dados da pesquisa. O estágio teve 60 horas de duração, conforme estabelecido pelo Regulamento de Estágio (2011), cumprindo a carga horária e obedecendo as seguintes etapas formativas: 20 horas em sala de aula na Universidade, para orientações e socializações das atividades; e no campo de estágio, 40 horas, assim distribuídas, 10 horas de observação participante; 10 horas de planejamento e 20 horas de intervenção em sala de aula. Para o registro da pesquisa foi utilizado o diário de bordo, para que não houvesse esquecimento das vivências.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (Minayo, Deslandes, Gomes, 2002, p. 59).

A professora supervisora do Estágio Supervisionado VI Educação do Campo foi Aline Fernandes de Lima, com 35 anos de idade, formada pela Escola Estadual de Ensino Médio Professor Pedro Augusto de Almeida localizada em Bananeiras, em 2014, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Campus III, em 2020. Ela iniciou sua experiência profissional em 2022, atuando como professora da Educação Infantil, posteriormente com passagem na Educação de jovens e adultos (EJA) e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Augusto Bezerra, situada no Sítio Caboclo no município de Bananeiras PB, apresenta uma estrutura física pequena e bem

organizada, promovendo um espaço acolhedor para a comunidade escolar. A instituição dispõe de três salas de aula, uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois banheiros, sendo os dois para as crianças, professores e funcionários, uma cozinha, uma diretoria e um almoxarifado. Os sujeitos atendidos na referida escola, são crianças da zona rural de Bananeiras, mais precisamente dos sítios Umari, Raposa e Caboclo. A escola atende um total de 70 estudantes, sendo 48 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, 49 residem no sítio Caboclo, 10 no sítio Umari e 07 no sítio Raposa. Esse público está dividido em diferentes faixas etárias, distribuído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. À noite, a escola oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para 22 moradores do entorno.

A sala de aula, espaço da pesquisa é arejada, com janela, lousa, mesa e cadeira para o professor, carteiras para as crianças, armários para guardar materiais didáticos, um cantinho da leitura, com almofadas, fantoches e tapete, duas prateleiras para organização dos livros, ventilador, murais para exposição das atividades e na parede é colado um alfabeto.

A escola foi premiada como referência de aprendizagem pelo desempenho obtido pela turma do 2º ano pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE). Esta avaliação externa mensura o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A premiação foi concedida em 2025, pelo reconhecimento do desempenho da turma e dos professores.

Figura 1- Prêmio e faixa de divulgação.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2026.

A pesquisa foi realizada com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, com origem familiar oriunda da zona rural, que vivem da agricultura e da construção civil, esta última atividade relacionada ao aquecimento imobiliário em Bananeiras, em razão do turismo. A renda familiar das crianças varia entre R\$ 700,00 e 900,00 reais mensais e 95% delas são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), do governo federal, que faz a transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. (Fichas de matrícula 2024-2026); (Brasil, 2026).

As pesquisadoras participantes são estudantes de Pedagogia, Jaqueline de Lima Silva tem 41 anos, formada em magistério, nível médio, com experiência profissional em Educação do Campo, atuando na docência desde 2022, com experiência de três anos em turmas multianuais no Ensino Fundamental 1º e 2º anos. Atualmente atua em uma escola da zona urbana. A trajetória profissional possibilitou o contato com diferentes realidades educacionais, contribuindo para a construção de um olhar mais sensível e reflexivo sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Antônia Rozângela da Silva, com 32 anos é origem de família do campo, sempre cultivou o interesse de estudo na área da educação do campo, que se tornou mais profundo, durante a formação em Pedagogia e no desenvolvimento deste estudo.

Além dos registros do estágio e das experiências profissionais das autoras, a pesquisa contou ainda com os registros fotográficos, as atividades desenvolvidas com as crianças e os planejamentos didáticos, uma vez que estes instrumentos são indispensáveis, pois, permite ao docente e aos estagiários planejar suas ações e refleti-las, observando se os objetivos foram alcançados ou se são necessárias estratégias mais adequadas à realidade da turma.

Planejar, enquanto processo (e não como ato isolado pontual), é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado (e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem), para atingir finalidade que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade e agir de acordo com o antecipado. Implica, portanto, enquanto o processo, a elaboração do plano/projeto e a sua realização interativa, qual seja, uma realização que é efetivamente pautada no plano elaborado (Vasconcellos, 2012, p. 09).

O planejamento não é uma atividade isolada, mas um processo constante de antecipação das ações futuras, no qual se estabelecem metas e direções com base na proposta curricular, na realidade e nas demandas existentes.

Com a etapa da construção dos dados realizada, revisamos os registros de aula e os planejamentos para selecionar as atividades das crianças e as fotografias, organizando os

dados mais significativos que respondessem aos objetivos geral e específicos do estudo. Assim, selecionamos oito atividades, para subsidiar as análises da pesquisa, a seguir expostas no quadro.

Quadro 1 - Atividades selecionadas.

Atividades	Recursos Utilizados	Objetivos
Piquenique Literário	Livro literário, toalhas, roupa dos personagens, fichas com palavras, cesta e placas.	Estimular o gosto pela leitura, a interação social entre as crianças e a conexão com a natureza.
Pescaria	Caixa da pescaria peixes e varas de pesca.	Identificar as letras que compõem o próprio nome, o reconhecimento das letras do alfabeto e estimular a escrita de palavras simples.
Projeto Meio Ambiente	Mudas de plantas, enxada e adubo.	Desenvolver o cuidado, a responsabilidade e o respeito pela natureza.
Brincadeira do Elástico	Elástico.	Desenvolver a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a noção espacial e a agilidade por meio de brincadeira tradicional.
Contação de História no Avental	Livro, avental pedagógico, personagens da história, folhas, galhos, pedras, lápis de cor.	Proporcionar momentos de interação, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, com foco no trabalho com materiais concretos presentes no cotidiano das crianças.
Resolução de Problemas de Adição	Lápis, borracha, grãos de milho e feijão.	Entender a operação de adição, com foco na junção de quantidades, por meio de materiais concretos conhecidos.
Cantigas	Caixa de som, aparelho celular, caixa musical, microfone, lápis de cor.	Ampliar os conhecimentos já existentes, valorizando a cultura popular e as

		tradições.
Brincadeiras Populares: Passa-anel e jogo do bambolê.	Bambolês e anel.	Trabalhar com brincadeiras do cotidiano das crianças, ampliando novos conhecimentos por meio do brincar.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Após a tarefa de leitura dos registros e da organização do quadro, sistematizamos os dois eixos de análise, a saber: atividades lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental e contribuições e desafios para as aprendizagens lúdicas. As referidas categorias estão refletidas na seção dos resultados e discussões, exposta a seguir.

4 A LUDICIDADE NA ESCOLA DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO INICIAL

Os resultados e as discussões deste trabalho estão sistematizados em duas subseções, relacionadas aos objetivos delimitados na presente pesquisa. A primeira subseção aborda a categoria de análise: atividades lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental e a segunda subseção, contribuições e desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas.

4.1 Atividades lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola do Campo

O trabalho desenvolvido com foco na ludicidade tem resultados relevantes para a aprendizagem das crianças, uma vez que as atividades permitem um aprendizado pautado na interação e no desenvolvimento afetivo. Assim, além de se desprender do ensino tradicional, a ludicidade abarca significados de leveza, prazer e brincadeiras, motivando nos educandos, maior interesse em participar das situações de aprendizagem propostas.

[...] As atividades lúdicas, em âmbito escolar, promovem a interação, a aprendizagem e o diálogo. Por meio do lúdico as criança se sentem estimuladas a desenvolver as atividades propostas pelo docente e, ao mesmo tempo, possibilitam as diferentes habilidades que são essenciais para aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do respeito mútuo, haja vista que essas atividades geralmente são desenvolvidas através da interação com outras crianças (Silva, 2018, p. 11).

Em nossas práticas pedagógicas, sempre primamos por situações promotoras de autonomia, de interação entre as crianças, sobretudo, aquelas que garantem divertimento, criatividade e aprendizagens essenciais. Assim, selecionamos oito atividades para descrever neste trabalho, são elas: o piquenique literário; pescaria; projeto meio ambiente; brincadeira com elástico; contação de história no avental; resolução de problemas de adição, cantigas e a importância do brincar.

O *piquenique literário* tratou-se de um projeto pensado e organizado pela Secretaria de Educação de Bananeiras/PB, para todas as escolas do município.

Quadro 2 - Piquenique literário.

Atividade	Objetivos
Piquenique literário.	Estimular o gosto pela leitura, a interação social entre as crianças e a conexão com a natureza.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

O projeto acontecia semanalmente, sobre a responsabilidade de um docente diferente. O piquenique literário foi organizado para três turmas do turno da manhã, a primeira com 1º e 2º anos; a segunda turma com o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e a terceira turma com o maternal (Creche), com crianças de 2 e 3 anos.

O piquenique literário foi realizado embaixo de uma árvore, no quintal de uma moradora, vizinha à escola. Todas as crianças e os livros foram acomodados sobre toalhas estendidas ao chão. A professora do 1º e 2º ano se acomodou entre as crianças e conduziu a contação de história “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque (1970), duas crianças representaram os personagens, uma menina representou a Chapeuzinho Amarelo e um menino representou o Lobo.

Após a contação da história foi entregue para cada criança uma placa com as palavras, escritas em lados opostos, sim e não. Em uma cesta foram colocadas várias palavras para que as crianças as retirassem e as lessem, após a criança realizar a leitura, ela respondia a seguinte pergunta: a palavra que o colega retirou da cesta, aparece na história, sim ou não, a criança levantava a placa que achasse correspondente a resposta. Esta foi uma atividade pensada para que todas as crianças pudessem participar desde o maternal até o 4º ano. Ao final da

atividade, as crianças escolheram livros, os quais foram lidos para os colegas, construindo um momento de escuta, imaginação e construção de conhecimentos.

Figura 2 - Piquenique literário.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2024.

O Piquenique literário contemplou diversos elementos lúdicos, como a leitura em um ambiente externo à sala de aula, a interação entre as crianças, o contato com livros de forma livre e prazerosa, a imaginação despertada pelas histórias e a participação ativa nas atividades. Essa atividade esteve alinhada aos princípios da Educação do Campo, pois utilizou um espaço presente na realidade das crianças como ambiente de aprendizagem. De acordo com Tiriba (2010, p. 9) “é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens”.

Essa prática contribuiu para superar a compreensão de que o ensino não ocorre apenas dentro da sala de aula, valorizando o campo como um espaço educativo rico em experiências e conhecimentos. Dessa forma, a atividade teve como objetivo estimular o gosto pela leitura a interação social entre as crianças e conexão com a natureza favorecendo de forma divertida aprendizagens mais significativas e contextualizadas, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza a cultura.

A atividade da *pescaria* foi pensada com base na realidade das crianças, levando em conta seus conhecimentos prévios e as experiências compartilhadas por elas no cotidiano.

Quadro 3- Pescaria.

Atividade	Objetivos
Pescaria.	Identificar as letras que compõem o próprio nome, o reconhecimento das letras do alfabeto e estimular a escrita de palavras simples.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Durante as discussões em sala de aula, ouvimos relatos que costumavam acompanhar seus pais e parentes em pescarias, no açude Jandaia, localizado no Sítio Raposa. Assim, entendemos que pescar em família fazia parte das experiências das crianças e da cultura local. Conforme Rodrigues (2018, p. 126), em sala de aula, as experiências de vida merecem reconhecimento e, isso “[...] se realiza na valorização dos saberes das crianças, na preocupação com o bem estar social, na impulsão para serem construtores de suas próprias vidas e no respeito à condição de criança, ou seja, levam com seriedade os gestos comunicados pelos alunos, no respeito às suas famílias e às suas origens”.

Nesse sentido, buscamos incorporar as experiências de vida das crianças às estratégias didáticas para o trabalho com a alfabetização, conectando os objetos de conhecimento escolares às suas vivências reais. A pescaria foi desenvolvida para trabalhar o princípio alfabético, ou seja, o conhecimento das letras, articulado a formação do próprio nome e a de outras palavras simples como, macaco, banana, sapo, jaca, caju, pato, na tentativa de promover uma atividade divertida, na qual as crianças pescavam as letras e formavam palavras orientadas pela professora.

Figura 3 - Pescaria.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2024.

A atividade da pescaria conectava-se aos objetivos de aprendizagem: identificar as letras que compõem o próprio nome, reconhecer as letras do alfabeto e escrever palavras simples. Para o trabalho com o próprio nome, as crianças pescavam, individualmente, as letras necessárias para formá-lo, favorecendo o reconhecimento e a sequência das letras. A professora solicitava uma letra específica e as crianças deveriam pescá-la entre as letras disponíveis, promovendo o reconhecimento das letras e de seus respectivos nomes. O trabalho com o próprio nome é uma estratégia de alfabetização, pois parte de uma palavra que tem significados para a criança, ao reconhecer e identificar as letras ela compreende que as palavras são compostas por uma sequência de letras e avança de maneira significativa e prazerosa na construção da leitura e escrita. Para a formação de palavras, a professora ditava uma palavra simples e as crianças pescavam as letras correspondentes, até completarem a escrita corretamente. Para (Ferreiro 2008) alfabetizar com o próprio nome é importantíssimo, à medida que as crianças vão se apropriando do método e compreendendo a quantidade das letras e combinação dos sons elas passam a adquirir conhecimentos e descobre a leitura e a escrita de outras palavras, a escrita do próprio nome é o referencial para a alfabetização.

O projeto *Meio Ambiente* foi desenvolvido para oferecer às crianças contato com a natureza da comunidade na qual a escola está inserida, objetivando desenvolver o cuidado, a responsabilidade e o respeito pela natureza.

Quadro 4 - Projeto Meio Ambiente.

Atividade	Objetivos
Projeto Meio Ambiente.	Desenvolver o cuidado, a responsabilidade e o respeito pela natureza.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

A atividade ocorreu em um local externo, em frente a escola, onde, inicialmente, foi realizada uma discussão sobre a relevância das plantas para a vida humana e o equilíbrio do planeta, enfatizando suas vantagens para os seres humanos, animais e o meio ambiente. Posteriormente, as crianças receberam mudas de plantas e participaram do processo de plantio.

Figura 4 - Projeto Meio Ambiente.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2024.

Durante a atividade foram dadas instruções sobre os cuidados essenciais para o crescimento saudável das plantas, incluindo a preparação do solo, a rega e a relevância da preservação ambiental. Ao manipularem a terra, observarem as plantas e se envolverem ativamente em todas as fases do plantio, as crianças puderam aprender de maneira prática, explorando os componentes da natureza e adquirindo conhecimentos a partir da experiência vivida. Essa atividade trouxe muitos benefícios para as crianças da Educação do Campo, pois valorizou o contexto em que vivem e reforçou a conexão que já têm com a terra e com os recursos naturais que fazem parte do seu dia a dia. Ao se envolverem no plantio, as crianças aprenderam sobre a responsabilidade e cuidado com a natureza, além de expandirem seus conhecimentos sobre o cultivo de plantas.

A educação ambiental é de extrema importância para ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental é crucial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Essa etapa escolar é o momento ideal para introduzir conceitos e práticas ambientais, uma vez que as crianças estão em um estágio de desenvolvimento em que absorvem mais informações e formam valores e atitudes. Ao iniciar a educação ambiental desde cedo nas escolas, é possível instigar o interesse das crianças pelo tema, promovendo a conscientização sobre a importância de preservar o meio ambiente e ensinando práticas sustentáveis, como reciclagem, economia de água e energia, entre outros. Além disso, ao trabalhar a educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível construir uma base sólida para que futuramente possamos usufruir de um ambiente limpo, sustentável e preservado (Silva, *et al*, 2024, p. 8 - 9).

Envolver as crianças em práticas ambientais é de extrema importância, ademais, o contato direto com a natureza torna o aprendizado prazeroso, pois parte de elementos presentes no contexto de vida, respeitando os princípios da Educação do Campo. Essa abordagem defende que os conhecimentos, as vivências e a cultura dos povos do campo, sejam valorizados como parte essencial do processo educativo.

A *brincadeira do elástico* teve como objetivo desenvolver a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a noção espacial e a agilidade durante a aula de Educação Física em um espaço fora da sala de aula.

Quadro 5 - Brincadeira do elástico.

Atividade	Objetivos
Brincadeira do Elástico.	Desenvolver a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a noção espacial e a agilidade por meio de brincadeira tradicional.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Essa atividade foi particularmente significativa, pois muitas crianças não estavam familiarizadas com a brincadeira tradicional e tiveram a chance de experimentá-la pela primeira, o que proporcionou momentos de aprendizagem, interação e diversão. Ao pular e executar os comandos propostos, as crianças aprimoram a coordenação motora, o equilíbrio, a noção espacial e a agilidade. Além dos benefícios físicos, a atividade promoveu a interação social, o cumprimento de regras e a colaboração, uma vez que as crianças precisavam cooperar e esperar sua vez para participar. A atividade, realizada ao ar livre proporcionou um maior contato com o ambiente externo, tornando a aula mais lúdica e interativa.

Figura 5 - Brincadeira do Elástico.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2023.

Kishimoto (2010, p. 101), aborda que “Brincadeiras de movimentos, como corrida, pular corda, pular o elástico, fazer fila, brincar com pernas, pés e mãos, pega-pega, esconde-esconde, comuns em todas as partes do mundo, carregam elementos simbólicos”. Brincar de elástico não são apenas práticas motoras, são também linguagens culturais e expressões de

autonomia, nas quais o corpo se manifesta com liberdade, ao brincar ao ar livre a criança se diverte, desenvolve a psicomotricidade, e a lateralidade, brincadeiras de movimentos são indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança.

A atividade de contação de história no avental foi um momento planejado com intencionalidade, visando a interação e a promoção do diálogo, de forma prazerosa. Na ocasião, a história contada foi “*Os três porquinhos*”, escrita por Joseph Jacobs, publicada no ano de 1890, pela editora BrasiLeitura.

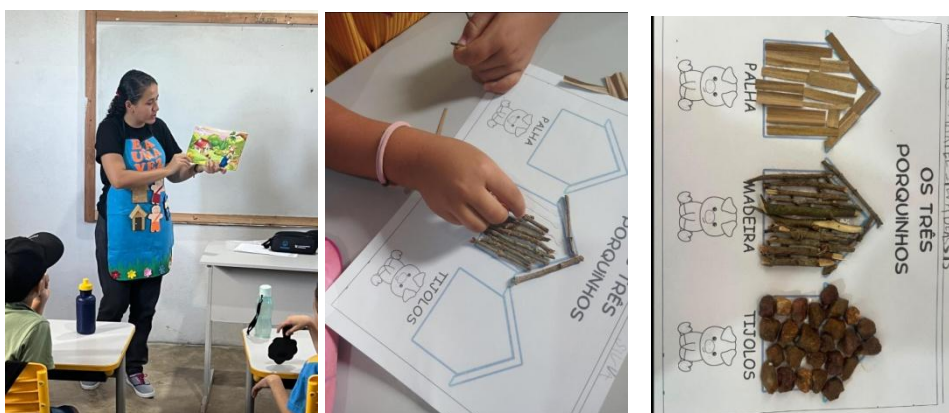
Quadro 6 - Contação de História no Avental.

Atividade	Objetivos
Contação de história no avental.	Proporcionar momentos de interação, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, com foco no trabalho com materiais concretos presentes no cotidiano das crianças.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Para a contação foi utilizado um avental pedagógico, que conta com um material em feltro, um tipo de tecido bastante utilizado em peças artesanais e confecção de materiais escolares. Para a contação ele serviu como base de fixação dos elementos que compõem a narração, tais como: as casas dos porquinhos, os porquinhos, o lobo e a árvore. Estes recursos foram produzidos, principalmente, em etileno acetato de vinila, conhecido por EVA e palitos de picolé. À medida que a história era contada, às crianças adicionavam os elementos ao avental usado pela professora, os quais continham velcro no verso para facilitar a fixação, permitindo assim, que os educandos participassem, tornando a contação mais lúdica e visual.

Figura 6 - Contação de história no avental.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2026.

Como complementação da atividade foi solicitado que as crianças trouxessem para a escola materiais naturais, de fácil acesso em suas residências, como pedras, galhos e folhas, para realização de uma colagem em papel, com as casas de cada porquinho, proporcionando um momento divertido e contextualizado com a história.

Como é importante na formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter todo um caminho de descoberta e de compreensão do mundo, absolutamente infinito... Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário a ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias para solucionar questões - como os personagens fizeram... - é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto (Abramovich, 1997, p. 1).

Conforme destaca a autora, contar histórias para às crianças têm um significado importantíssimo contribuindo para sua formação e seu desenvolvimento, além de despertar a curiosidade e a imaginação. Desse modo, inserir a contação de histórias no cotidiano escolar é permitir uma maior compreensão do mundo, estimulando o gosto e o prazer pela leitura, resultando na formação de futuros leitores.

A atividade de matemática para a resolução de problemas de adição foi realizada utilizando materiais concretos, como grãos de feijão e milho. Esses elementos foram trazidos pelos próprios educandos de suas casas, a pedido da professora, com a intencionalidade de separarem e organizarem os grãos para a aula, permitindo interação com materiais já conhecidos.

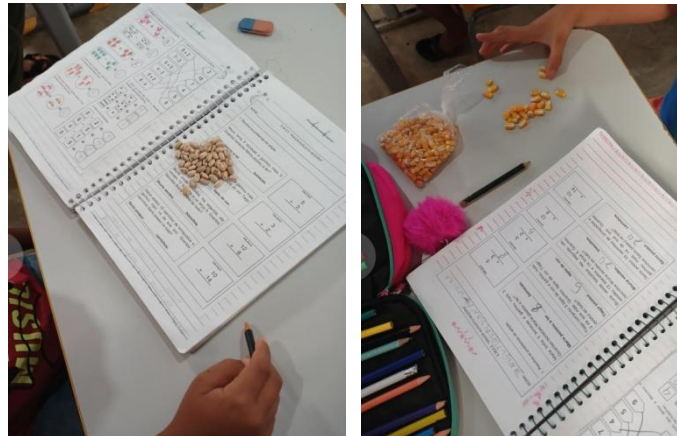
Quadro 7 - Resolução de Problemas de Adição.

Atividade	Objetivos
Resolução de Problemas de Adição.	Entender a operação de adição, com foco na junção de quantidades, por meio de materiais concretos conhecidos.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Na sala de aula o conteúdo trabalhado envolveu problemas simples de adição. Desse modo, foi entregue duas atividades, a primeira, solicitava a contagem de objetos como bonecas e borboletas e a escrita dos números correspondentes às quantidades. A segunda explorava problemas de adição para serem interpretados e resolvidos, utilizando os grãos para auxiliar na contagem.

Figura 7 - Resolução de problemas de adição.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2026.

O desenvolvimento da experiência proporcionou ampliar os conhecimentos matemáticos acerca da operação de adição, com a participação ativa das crianças, que ao trazerem para a sala de aula os próprios materiais didáticos, advindos do contexto do campo e presentes na alimentação, sentiram-se motivadas para a realização da situação de aprendizagem.

Os materiais concretos possuem um papel importante na construção do conhecimento matemático, pois o interesse pela matemática tem muito a ver com a forma que ela é ensinada, e os materiais concretos são uma ótima ferramenta de ensino. Quando bem planejados e executados, as atividades com esses materiais promovem o aprendizado, devido a possibilidade dos materiais concretos envolverem quem aprende de forma ativa, pois permite o exercício prático para a compreensão de diferentes situações e, com isso desenvolvem uma melhor percepção dos conteúdos ensinados em sala de aula, oferecendo às crianças, atividades interessantes, que partem do real e de preferência do manipulável, e dos conhecimentos que eles já dominam, facilitando a descoberta e favorecendo a construção do saber (Freitas, 2021, p. 18 e 19).

Os materiais concretos influenciam de forma positiva o ensino da matemática, pois, a forma como é explorado o objeto de conhecimento, no caso desta atividade, a adição, as crianças precisaram manipular os grãos, separá-los e reuni-los, relacionado ao conceito de quantidades e aos números, o que potencializa, sobremaneira, a compreensão de conceitos abstratos ligados às habilidades de contagem e operações matemáticas.

Quadro 8 - Cantigas

Atividade	Objetivos
Cantigas.	Ampliar os conhecimentos já existentes, valorizando a cultura popular e as tradições.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

A atividade com o gênero textual cantigas foi trabalhado alinhado aos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema, com a proposta de ampliar a experiência com novas cantigas. O trabalho com as cantigas populares é uma importante forma de aproximar as crianças da cultura da região e das tradições populares. As cantigas de roda são produções musicais anônimas, ensinadas oralmente, semelhantes ao folclore. As letras são composições rimadas, explorando temas lúdicos ou afetivos. A utilização das rimas e do ritmo da melodia facilitam a memorização e o gosto pela música (Araújo, 2019).

A atividade foi conduzida com três cantigas, *Ciranda Cirandinha*, *A canoa virou* e *Peixe vivo*, utilizando os recursos didáticos de uma caixa musical em papelão e um microfone, construído de etileno vinil acetato. Dentro da caixa musical continha fichas em formato de círculo, com imagem e trechos das letras da cantiga, cada criança era convidada a retirar uma ficha para fazer o reconhecimento da cantiga e cantá-la usando o microfone. Quando a criança não conhecia a cantiga, com o auxílio do aparelho de telefone celular e da caixa de som, era colocada a canção, para que todos pudessem ouvir e cantar juntos.

Ciranda Cirandinha

Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. O anel que tu me deste era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou. Por isso, dona Rosa, entre dentro desta roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora (Domínio popular, S.D).

A canoa virou

A canoa virou, pois deixaram ela virar, foi por causa da Maria que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava a Maria do fundo do mar. (Domínio popular, S.D).

Peixe vivo

Como pode o peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver, como poderei viver sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia? (Domínio popular, S.D).

Figura 8 - Gênero textual cantigas.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2026.

A atividade prosseguiu com a pintura de três cartazes, com as três cantigas já referendadas. Desse modo, a turma foi dividida em três grupos, para coletivamente realizar a pintura de três cartazes, nos quais constavam as letras das cantigas e desenhos referentes às temáticas. Após essa etapa, as crianças identificaram os encontros vocálicos presentes em palavras das letras das cantigas. Para finalizar, realizamos a leitura das palavras, destacando os encontros vocálicos, expondo, posteriormente, os cartazes em um mural.

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) prevê o trabalho pedagógico com o gênero textual cantigas para o 1º ano do Ensino Fundamental, focando no conhecimento e no registro das cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana. A experiência deve focar nas habilidades de identificação e (re)produção das cantigas, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido (Brasil, 2018).

Cantigas de roda (também conhecidas como cirandas ou brincadeiras de roda), entendida como um gênero da literatura infantil são brincadeiras infantis de caráter folclórico. As cantigas carregam uma melodia de ritmo claro e rápido, favorecendo uma ligeira assimilação. Por sua simplicidade, letra fácil e rimada as cantigas são capazes de despertar o interesse dos pequenos, além de encantá-los causando, assim, uma aproximação entre estes, por meio da brincadeira podendo levá-los a despertar sua imaginação e a apreciação da sua cultura. Desse modo, é perceptível que essa tradição oral pode aguçar uma evolução integral das crianças (Santos, 2022, p. 13 e 14).

Trabalhar as cantigas com as crianças é permitir que elas aprofundem as experiências sobre sua cultura e os costumes, além de trabalhar a oralidade, a interação, o movimento do

corpo, a fruição da melodia, entre outros objetos de conhecimento do currículo formativo das crianças do campo.

Por fim, para trabalhar com *Brincadeiras populares* promovemos um diálogo valorizando os conhecimentos prévios das crianças, para que elas expressassem as brincadeiras que conheciam e gostavam de brincar, assim foram destacadas, andar de bicicleta, jogar futebol, brincar de bonecas, pular corda, entre outras. Com base nos conhecimentos prévios e nos gostos das crianças, selecionamos as brincadeiras, dentre elas o passa-anel e o jogo do bambolê.

Quadro 9 - Brincadeiras Populares

Atividade	Objetivos
Brincadeiras populares: passa-anel e o jogo do bambolê.	Trabalhar com brincadeiras do cotidiano das crianças, ampliando novos conhecimentos por meio do brincar.

Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

A brincadeira do *passa-anel* é muito tradicional e apreciada pelos brincantes, é um clássico popular que atravessa gerações e fronteiras culturais, divertindo crianças em várias partes do mundo. A origem exata é incerta, entretanto, ela tem a capacidade de reunir brincantes em torno do jogo da adivinhação (UNICENTRO, 2026).

Os participantes devem sentar em roda ou em formato de meia lua. Cada participante deve unir as palmas das mãos. Escolhe-se uma pessoa para passar o anel entre as mãos de cada integrante. Enquanto passa o anel ele diz: “Guarde esse anel bem guardadinho”. Sem deixar que os integrantes percebam, ele deve colocar o anel entre as mãos de um dos participantes. Durante toda brincadeira os integrantes devem ficar com as mãos unidas para ninguém descobrir com quem está o anel. Após passar por todas as pessoas ele pergunta para um dos participantes da brincadeira: “Com quem está o anel?” Se essa pessoa acertar, ela tomará o lugar de quem está passando o anel e a brincadeira será reiniciada. Quando a pessoa escolhida não acertar com quem está o anel há duas regras possíveis de serem adotadas.

Ela deverá pagar um “mico” (falar um versinho ou imitar alguém). Feito isso, a brincadeira reinicia e é perguntado a uma outra pessoa com quem está o anel. Outra possibilidade é ir perguntando para cada um dos integrantes da roda com quem está o anel até que se descubra com quem ele ficou.

As atividades com brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, contribuindo com habilidades físicas, mentais, cognitivas, sociais e emocionais. A

brincadeira passa-anel acompanha gerações de crianças, conquistando espaço nas práticas lúdicas.

As brincadeiras com o uso do bambolê foi outro momento lúdico desenvolvido com as crianças, de forma livre e espontânea. As atividades foram realizadas fora da sala de aula em um espaço externo à escola, sem cobertura e com o chão de terra, cercado por um muro de concreto em torno do prédio, o que auxilia na segurança das crianças. Para a condução da brincadeira foi entregue um bambolê individualmente, sem direcionar a brincadeira, primando pela criatividade das crianças. Posteriormente, com o auxílio dos círculos de plástico, foi realizada a brincadeira do morto-vivo, um jogo popular tradicional que exercita a atenção, a agilidade e a coordenação motora, guiada por comandos de ficar de pé ou abaixar no espaço do círculo.

Figura 9 - Brincadeiras Popular.



Fonte: Acervo da pesquisa - 2026.

Ainda usando os círculos foi realizada a brincadeira da ilha, que consistiu na entrega de um círculo para cada criança, sendo retirado um deles, em cada fase da brincadeira. Ao ouvirem a palavra “ilha”, oralizada pela professora, as crianças precisavam procurar e ocupar outra ilha, ou seja, não permaneciam no mesmo espaço em que se encontrava. Finalizamos esse momento, destacando o respeito às regras que compõem cada brincadeira e os benefícios dos movimentos para o corpo. Esta experiência foi regada de diversão, novos conhecimentos, coletividade e respeito.

A infância é uma etapa importante do desenvolvimento do ser humano que possui singularidades que devem ser não só reconhecidas, mas, sobretudo, respeitadas e promovidas. Dentre as características mais marcantes desse período de vida, pode-se destacar o brincar como sendo de grande importância para a aprendizagem das crianças, desde os primeiros anos de vida. Assim, o aspecto lúdico constitui uma das mais importantes questões a serem consideradas quando se trata da infância, de sua promoção e do seu direito à formação humana. Desse modo, a atividade principal é aquela que governa, promove e impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança em diferentes momentos de sua vida (Oliveira; Paschoal, 2021, p. 10).

O brincar é uma das linguagens da infância, uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Por meio do brincar, a criança conhece e interage com o mundo em que vive, desenvolve habilidades intelectuais, criatividade e imaginação. Desse modo, compreende-se que é indispensável proporcionar momentos de brincadeiras entre os educandos, o brincar é parte integral do processo de aprendizagem e desenvolvimento da vida de qualquer criança.

4.2 Contribuições e desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas

Nesta seção, abordamos as contribuições e os desafios para o trabalho com a ludicidade na escola do campo. As reflexões são construídas por meio das leituras teóricas, dos nossos olhares e experiências vivenciadas na sala de aula, seja como profissional ou como docente em formação inicial, realizando o estágio curricular supervisionado.

A ludicidade no currículo escolar enfrenta entraves persistentes, como a compreensão de que o brincar e o jogo são apenas atividades recreativas ou para preencher o horário, quando as tarefas são finalizadas. Entretanto, quando as atividades são planejadas estrategicamente, alinhadas aos objetivos e objetos de aprendizagem, as práticas lúdicas tornam-se ferramentas potentes para trabalho pedagógico. Elas não apenas estimulam competências cognitivas como criatividade, raciocínio e memória, mas promovem o desenvolvimento socioemocional e a autonomia da criança.

Um dos desafios que a escola vem enfrentando nos últimos anos é a integração das contribuições, de diferentes paradigmas teóricos no planejamento e no dia-a-dia da sala de aula. E que existem diferentes processos envolvidos na aprendizagem, bem como uma diversidade muito grande de aprender. E uma delas é a aprendizagem através do lúdico (Sousa, et al, 2013, p. 04).

Embora a abordagem lúdica tenha relevância para a aprendizagem, sendo capaz de desenvolver diversas habilidades, sua implementação pedagógica ainda é limitada, persistindo o preconceito de que brincar não é aprender. Muitas vezes, a escola perde a oportunidade de realizar um trabalho mais consistente com as crianças, por não reconhecer o valor educativo do lúdico, considerando apenas como um passatempo. Superar essa visão exige que os professores recebam a formação necessária para ir além da ideia do lazer e integrar o brincar e as atividades prazerosas e ativas ao planejamento pedagógico. Quando isso ocorre, a sala de

aula se transforma e a imaginação, o interesse e a participação ativa das crianças ganham protagonismo. O sucesso dessa prática não está apenas na diversão e no prazer, mas na capacidade do docente articular intencionalmente as atividades ao currículo, transformando a sala de aula em um espaço de construção ativa, motivada e alinhada ao desenvolvimento integral do estudante (Santos, Silva, 2017).

Eu, Jaqueline de Lima Silva, ao ingressar na escola campo da pesquisa, em 2023, como professora do 1º e 2º ano em uma turma multianual, percebi a ausência da prática lúdica nas abordagens pedagógicas, assim iniciei gradativamente a inserção de brinquedos, brincadeiras e atividades prazerosas e dinâmicas em sala de aula. Constantemente, integro as minhas práticas docentes, atividades lúdicas, de maneira planejada, usando jogos, brincadeiras e materiais concretos ligados ao cotidiano das crianças. A minha experiência motivou outros professores a notarem a relevância das práticas lúdicas e o progresso que elas promovem na aprendizagem das crianças. Assim, os docentes se motivaram a incorporar a ludicidade em suas abordagens pedagógicas. Contudo, para a maioria dos professores, a exploração da ludicidade ainda é ocasional, não compondo o cotidiano da sala de aula.

Durante a pesquisa, observei que uma docente passou a utilizar a ludicidade de forma mais regular, planejada e relacionada à realidade dos estudantes, assim, foi possível observar que o lúdico influenciou de forma positiva na prática de outros colegas de profissão. Como enfoca Nóvoa (2001, p. 03) as mudanças na escola e no trabalho do professor ocorrem também “[...] através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha”. Diante disso, a partilha de experiências dos professores contribui para o avanço profissional e colabora para a melhoria das atividades realizadas na escola. A reflexão sobre os desafios e seu trabalho em sala de aula promove mudanças profissionais, beneficiando não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar.

Eu, Antônia Rozângela da Silva, considero os estágios supervisionados curriculares, em particular o que possibilitou a construção dos dados da presente pesquisa, um espaço de muitas contribuições para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. As trocas de experiências com os colegas do estágio, com a professora regente da turma sobre as práticas pedagógicas inovadoras, atualizadas e dinâmicas, com elementos lúdicos, favoreceram minhas escolhas metodológicas em sala de aula na escola do campo.

Assim, percebo que as contribuições para minha formação, no que diz respeito ao trabalho com a ludicidade são muitas, pois, nos planejamentos dos estágios eu construía um conhecimento novo e sentia prazer em desenvolver uma atividade mais contextualizada em

sala de aula. A ludicidade como abordagem do trabalho pedagógico me motiva a aprimorar as práticas, além da expectativa para realização de tais atividades com as crianças. Durante o estágio, me questionava se elas iam gostar, procurando sempre, em sala de aula, trabalhar com base nos conhecimentos já existentes, para ampliar ainda mais suas realidades e vivências. Trabalhar com a ludicidade promoveu em mim, querer continuar aperfeiçoando esse trabalho.

Com relação aos desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas, podemos destacar conjuntamente, os que ficaram evidenciados nas nossas experiências profissionais e de formação inicial na escola campo da pesquisa. Primeiramente, destacamos as questões estruturais da escola, o espaço para as brincadeiras é pequeno, não é coberto, nos dias de sol as crianças brincam, nos dias de chuva não brincam. Outra limitação diz respeito aos materiais pedagógicos para uso contínuo ou para a realização de atividades, sobretudo, as lúdicas, porque elas exigem equipamentos, brinquedos, livros diversificados e outros materiais, que nem sempre a escola dispõe. Entretanto, os docentes sempre buscam usar materiais alternativos, presentes na comunidade, para poder suprir parte das demandas pedagógicas da escola do campo. Destacamos ainda, os livros didáticos, pouco atrativos, que não trazem uma discussão engajada com o campo, fugindo da realidade dos povos camponeses e enaltecendo uma realidade urbanocêntrica, ou seja, uma educação reprodutivista de um modelo já estabelecido.

O manual didático deve, acima de tudo, está em consonância com a realidade dos alunos que moram no meio rural, pois sabemos que livros didáticos enviados para a zona rural para serem utilizados pelos alunos têm pouco ou nada a ver com o contexto onde vivem e são os mesmos utilizados na zona urbana. É preciso que revejam o que se estão ensinando nas salas de aula no meio rural através do livro didático (Pires e Ferreira, 2011, p. 52).

Outros desafios que percebemos se trata da necessidade de investimento na formação de professores para o trabalho lúdico, seja na escola ou em cursos externos. Para Nóvoa, a graduação e a pós-graduação são importantes, a formação continuada deve continuar ao longo da vida profissional, mas a escola é um dos pontos de referência para a qualificação docente, é nela que devemos assegurar a formação continuada, com a organização dos próprios professores, em conjunto estudando sobre suas necessidades.

Quando trabalhamos de forma lúdica, ainda temos que lidar com a desconfiança dos pais das crianças, porque entendem que a escola não é lugar de brincadeiras ou jogos. Os pais trazem consigo a referência de métodos mais tradicionais, como a memorização e a reprodução de conteúdos, associando o lúdico apenas ao passatempo, acreditam que a

ludicidade não tem fundamentos para o processo de aprendizagem, desacreditando no trabalho do professor.

Por fim, destacamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), que não dialoga diretamente com a realidade da escola e de seus sujeitos, nem integra as particularidades da comunidade na qual a instituição está inserida. Conforme apontam Melo e Molina (2025, p. 159), “o PPP assume um papel estratégico na promoção de uma educação que valorize a identidade e as especificidades culturais dos povos do campo”. Bem como possa valorizar como um dos eixos metodológicos, os jogos, as brincadeiras, as atividades ativas, prazerosas e lúdicas.

Desse modo, diante da importância do documento para orientar a identidade da escola, os seus objetivos e a sua organização, quando o mesmo não contempla, propostas lúdicas, a diversidade, a cultura e as formas de viver da população campestre, ele acaba implicando em um currículo homogêneo e urbanocêntrico, como se a escola do campo apresentasse as mesmas características de uma escola urbana, dificultando assim o seu papel em promover uma educação mais lúdica, crítica e contextualizada. Assim, faz-se necessário que o PPP não seja apenas um mero instrumento para atender as formalidades institucionais, mas uma construção coletiva de toda a comunidade, respeitando e valorizando os saberes locais e as singularidades dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral refletir os significados da prática pedagógica lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola do Campo, assim para respondê-lo, perseguimos os objetivos específicos, refletindo as atividades lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola do Campo e as Contribuições e os desafios para a promoção de aprendizagens lúdicas. Os achados reforçam a importância de pensar em uma prática mais lúdica e contextualizada com a realidade do campo.

A partir dos resultados da pesquisa, evidenciamos que as atividades realizadas primaram pela valorização da cultura do campo, a brincadeira e o protagonismo das crianças, sendo capazes de motivar a interação e a aprendizagem dos objetos de conhecimento do currículo escolar. A ludicidade norteou práticas alfabetizadoras relevantes, como a formação leitora, o conhecimento das letras que compõem o próprio nome, o reconhecimento das letras do alfabeto e a escrita de palavras.

As atividades ao ar livre do piquenique literário e do projeto de meio ambiente, incentivaram a formação leitora, o gosto pela leitura, a sensibilidade e o respeito pela natureza. Por meio das cantigas e das brincadeiras tradicionais foram proporcionados momentos de divertimento, com incentivo à imaginação e à criatividade, além de práticas que aprimoram a coordenação motora, o equilíbrio, a noção espacial e a agilidade das crianças.

O foco no uso de materiais concretos, manipuláveis e conhecidos na comunidade, presentes no cotidiano das crianças, mostraram de forma clara, que somar significa juntar, reunir, adicionar, favorecendo a aprendizagem de conceitos matemáticos relevantes para toda a vida.

Assim, ao ampliar os conhecimentos já existentes e valorizar a cultura popular e as tradições, com foco na ludicidade, evidencia um caminho possível para o desenvolvimento da prática pedagógica no campo. O ato de brincar é uma ferramenta pedagógica relevante e quando organizada, de forma espontânea ou com um propósito, favorece a aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento integral da criança. Assim, esta pesquisa destaca a relevância da ludicidade e a necessidade de considerá-la nos processos educativos, conhecendo as vivências das crianças para que possa ir de encontro com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, respeitando e valorizando as identidades e culturas de cada sujeito.

As contribuições que a ludicidade proporciona para as crianças não são apenas competências que estimulam criatividade, raciocínio e memória, mas promovem o desenvolvimento socioemocional e a autonomia da criança. Os desafios para a promoção das atividades lúdicas que encontramos, dizem respeito às questões estruturais da escola, espaço inadequado para as brincadeiras, limitações de materiais, livros didáticos pouco atrativos e que não trazem uma discussão com a realidade do campo, necessidade de investimento para formação continuada dos professores e a desconfiança dos pais das crianças com relação às atividades lúdicas.

A construção da pesquisa teve significados importantes para nossa formação acadêmica e profissional, além de ampliar nossos conhecimentos sobre a ludicidade em escolas do campo, despertou o sentimento de querer conhecer melhor sobre a temática em estudos futuros em nível de pós-graduação. Outra contribuição trata-se da aprendizagem da pesquisa e da escrita acadêmica, uma vez que agregamos novos conhecimentos que vão nos auxiliar na vida e na profissão docente.

Diante da experiência, eu, Jaqueline de Lima Silva, tenho interesse em continuar como docente, principalmente, em escolas do campo, pretendo me qualificar na área da educação, aperfeiçoar minha prática pedagógica, ampliar meus conhecimentos por meio de formações continuadas e uma pós-graduação em um futuro próximo. Como docente, compreendo que a formação é um processo essencial para oferecer um ensino que atenda as necessidades das crianças.

Por fim, acredito que estou construindo uma prática pedagógica voltada para o lúdico. A ludicidade foi o que me levou para a docência, pois, em 2018 quando iniciei o curso magistério não tinha interesse em seguir a profissão, mas a partir do momento que comecei planejar as aulas voltadas para o lúdico, me apaixonei pela docência, a ludicidade foi o que me motivou a cursar Pedagogia, reconheço que o brincar é essencial para despertar na criança o interesse em participar das atividades.

Eu, Antônia Rozângela da Silva, entendo que minha história com o campo começa desde o nascimento, nascida e criada na zona rural do município de Santana de Mangueira/PB no alto sertão do vale do Piancó, no sítio Gabriel. Primogênita de uma família de quatro filhos, filha de pais agricultores com renda baseada na agricultura familiar. Dessa forma, meus primeiros passos na vida escolar tem início no campo, em uma escola multianual, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Iniciais, estudei na Escola Municipal José Tavares da Silva, situada no sítio Poço do Cachorro, localizada no município acima mencionado.

O interesse pela educação do campo segue junto comigo, faz parte de quem eu sou, contudo, o desejo de abordar a temática no trabalho de conclusão de curso foi uma forma de valorizar minha origem e entender um pouco mais sobre o contexto educacional do campo, com ênfase nas práticas lúdicas. Com base na experiência vivenciada ao longo da graduação, com realização de três estágios na educação do campo e mais as disciplinas abordando a temática, consigo me enxergar como uma educadora da escola do campo. Hoje com maior clareza percebo como é possível trabalhar de forma contextualizada, conforme a realidade de vida de cada sujeito campestre, dessa forma cultivo o interesse em me especializar com área de aprofundamento na educação do campo, porque entendo a importância da formação continuada como indispensável, desse modo, pretendo me qualificar e trabalhar com foco na ludicidade.

Assim, finalizamos, destacando que o texto contempla as reflexões das experiências profissionais de uma professora regente de turma multianual de 1º e 2º anos, bem como as

vivências formativas do Estágio Supervisionado Curricular de uma professora em formação. Ambas estudantes de Pedagogia, unidas neste trabalho de final de curso pelo interesse na temática da ludicidade e na educação do campo. O professor reflexivo passa a conhecer melhor seu trabalho, provocando mudanças em seu comportamento e no fazer profissional, ou seja, ele vivencia uma formação contínua, construindo criticidade pedagógica, se transformando por meio das experiências e dos estudos teóricos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. F. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagotto**: realidade e perspectiva. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). UERGS/ ITERRA: Veranópolis, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000

ABRAMOVICH, Fanny. Por uma arte de contar histórias. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. Disponível em: <https://share.google/do3v79jrsl9gtJvDm> Acesso em: 22 jul. 2026.

ARAÚJO, Andréa. **Canções populares cantadas por crianças em uma roda**. Educa+Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/cantigas-de-roda>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BARBOSA, Givanilton de Araújo. Educação do campo, educação infantil e o brincar na formação da criança. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2026. Disponível em: <https://share.google/1mY1tcicQoGH5mAk9> Acesso em: 12 jul. 2026.

BECHARA, Evanildo (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Política de educação do campo**: Marco Referencial de Equidade na Educação Básica. Brasília: MEC/SECADI, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-no-campo.pdf> acesso em 02 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/SEB/DICEI. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf Acesso em: 19 maio, 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 23 dezembro de 1996. Disponível em: <https://share.google/e1SqcfDDVLkplcdBH>. Acesso em: 01 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. **Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios**. In: Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Disponível em: <https://share.google/V2j8UMrDBEb5UOuRU> Acesso em: 05 jun. 2026.

CARPANEZI, Gileusa Soares da Silva. O desafio da formação docente: análise dos conceitos de reflexão e crítica. In. **CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza/CE. 2024. **Anais**. 2024. Disponível em: <https://share.google/t0YzGTxbHjs5B6JDP> Acesso em: 01 jun. 2026.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: <https://bibliocetas.fct.unesp.br>. Acesso em: 10 jun. 2026

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

NOVA ESCOLA. **Por que alfabetizar com nome próprio?** 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/arquivo/nome-proprio/por-que.shtml>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf> Acesso em: 03 jun. 2026.

FREITAS, Marcos Gomes de. **O uso dos materiais concretos como recurso metodológico para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://share.google/O1CAzQlpPzIoDHn1s> .Acesso em: 25 jul. 2026.

GOMES, C. F. C.; GOMES, T.; ANGNES, J. S. Pesquisa participante e pesquisa-ação: os aspectos epistemológicos e ontológicos. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, Brasil, v. 5, n. 23, 2026. DOI: 10.47402/remici.v5n23272726. Disponível em: <https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/919> .Acesso em: 3 ago. 2026.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004. Disponível em: <https://share.google/XRGEyh3iaWafYmWcC> Acesso em: 13 jul. 2026.

Holanda, Driely Xavier. **O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação do Campo). João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14614/1/DXH06032018.pdf> Acesso em: 21 maio 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Serie Indagaciones, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf> Acesso em: 21 jun. 2026

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. E-book (PDF). Disponível em: <https://share.google/hb89VZ0vWUzN6wLHA> Acesso em: 14 maio 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://share.google/SGWczkdacgQZ43w0r> Acesso em: 08 jun. 2026

MELO, Frans Robert Lima; MOLINA, Adão Aparecido. Os impactos na identidade dos povos do campo decorrentes da ausência do PPP: um estudo nas escolas municipais de Rosana-SP. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 158–169, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://share.google/06IfjPj5lXOOxYHjt> . Acesso em: 5 ago. 2026.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em <https://share.google/BxTZnEz75z196lDgp>. Acesso em: 28 mai. 2026.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A infância e as brincadeiras no ensino fundamental de nove anos: questões para a formação e atuação de professores. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 4, p. 125-141, 2021. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.530> . Acesso em: 24 jul. 2026.

PEDREIRA, Roseane Ramos. **Uma revisão bibliográfica sobre o lúdico com enfoque no ensino de Ciências**. 2018. Monografia (Graduação em Licenciatura em Biologia) – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2018. Disponível em: <https://share.google/hNPSoiUotnir6zX4C> Acesso em: 14 jul. 2026.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia. **O livro didático e a realidade rural**: apontamentos de uma pesquisa. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 10, n. 117, p. 47-53, fev. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10632> .Acesso em: 5 ago. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.). **A formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: <https://share.google/fLOXUSKVACkCHzXYD> Acesso em: 19 jun. 2026.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/tzhsv/ttwk/#p=7> Acesso em: 23 maio 2026.

RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e educação do campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://share.google/8zs4uq6pV3HqCdp90> Acesso em: 23 jun. 2026.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. 2010. **Anais....** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf Acesso em: 20 jun. 2026.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em <https://share.google/gAsgadDQuXQaGZcQs> Acesso em: 4 jul. 2026.

SANTOS, Lilian de Jesus Marques; SILVA, Benedita. **A importância do lúdico na educação infantil**. Monografias Brasil Escola, 2017. Disponível em: <https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 05 ago. 2026.

SANTOS, Marli Pires dos (Org). **O lúdico na formação do educador**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Sylvania Cardeal dos. **A música na literatura infantil: as cantigas de roda como proposta lúdica e pedagógica para o letramento e alfabetização na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/9058>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Prefácio. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Orgs.). **Conceitos em pesquisa qualitativa no campo da Educação**. São Leopoldo, RS: Oikos,

2025. Disponível <https://oikoseditora.com.br/files/Conceitos%20em%20pesquisa%20-%20E-book.pdf> Acesso em: 01 jul. 2026

SILVA, Manoel Vieira da. **Do Sítio Caboclo ao Assentamento Nossa Senhora das Graças: território de exploração versus território de esperança**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5790/1/parte1.pdf> Acesso em: 28 maio 2026.

SILVA, Jacqueline Bessa da, et all. **Educação ambiental**: a importância de trabalhar o tema nos anos iniciais do ensino fundamental. In. X Congresso Nacional de Educação. 2024. **Anais....** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://share.google/1Y1x28xPwHW07LAHN>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SOUSA, Renan Henrique Beserra De et al.. **O lúdico nas escolas do campo**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3929>>. Acesso em: 05 ago. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Escolar**. Arquivos Celso Santos. Disponível em: https://www.janehaddad.com.br/arquivos/Celso_Planejamento_Escolar.pdf Acesso em 12 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO. Laboratório de Educação Infantil - Sala de leitura e brinquedoteca. **Passa Anel**. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/brincadeiras/passa-anel>. Acesso em: 4 ago. 2026.