



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O LÚDICO COMO DINAMIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Manaus – AM
2026

Stella Galvão Martins de Almeida

**O LÚDICO COMO DINAMIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado
do Amazonas, sob a orientação da Profa. Dra. Meire
Terezinha Silva Botelho de Oliveira

Manaus – AM
2026

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A4471	Almeida, Stella Galvão Martins de O lúdico como dinamizador no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental / Stella Galvão Martins de Almeida. Manaus : [s.n], 2026. 61 f.: color.; 21.0 cm. TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2026. Inclui Bibliografia. Inclui Apêndice. Orientador: Oliveira, Meire Terezinha Silva Botelho de. 1. Estágios. 2. PAIC. 3. Lúdico. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Jogos. I. Oliveira, Meire Terezinha Silva Botelho de (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título CDU(1997)37.013
-------	--

STELLA GALVÃO MARTINS DE ALMEIDA

**O LÚDICO COMO DINAMIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia pela Universidade do Estado
do Amazonas, sob a orientação da Profa.
Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de
Oliveira

Data de Aprovação: 12/06/2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MEIRE TEREZINHA SILVA BOTELHO DE OLIVEIRA**
Data: 25/06/2026 12:02:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ERICA VIDAL ROTONDANO**
Data: 25/06/2026 12:40:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Profª Dra. Érica Vidal Rotondano
Universidade do Estado do Amazonas

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA CARVALHO DE ARAUJO**
Data: 26/06/2026 23:17:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Cristina Carvalho de Araújo
Universidade do Estado do Amazonas

Manaus-AM

... o jogo proporciona às crianças uma aprendizagem significativa, colocando-os como seres ativos do processo. Por meio dos jogos, os estudantes ficam mais motivados a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativos mentalmente. (Cunha, 2023)

Dedico esta monografia a minha família, por todo amor e incentivo ao longo da minha jornada acadêmica e aos meus amigos, que acolheram meus surtos e meus choros ao mesmo tempo que também estavam lidando com seus próprios Trabalhos de Conclusão de Curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força e perseverança para continuar me dedicando aos estudos e a conclusão deste trabalho.

A minha orientadora, professora Meire Botelho, sempre tão paciente, compreensiva e dedicada, que tornou possível a realização desta pesquisa.

A minha família, por sempre estar ao meu lado, pelo apoio incondicional para a realização do meu sonho.

Ao meu pai Mário, pois espero que tudo o que ele vê em mim, consiga se concretizar, pois com ele ao meu lado, me apoiando, tudo dará certo, mesmo que tenham algumas pedras no meio do caminho.

A minha mãe, que me ensinou sobre ter fé e que sempre acreditou no meu potencial.

Ao meu pai Rodrigo, pois mesmo longe, sempre estar presente, me passando coragem e orientações, agradeço por tudo, estou aqui hoje por conta do amor e carinho que você e todos da família me passam.

Por fim, agradeço a minha maior inspiração, meu avô George, pelos conselhos, conversas e amor incondicional, pois ele sempre foi o meu porto seguro, obrigada por estar sempre comigo, te amo, Vô!

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática o lúdico como dinamizador no processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O foco central é contribuir, a partir dos estágios supervisionados e da experiência no Programa de Apoio à Iniciação Científica, para minimizar práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas na terceira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo particular, objetivou-se pesquisar as contribuições teóricas encontradas na literatura sobre a ludicidade como fator de desenvolvimento do aluno; investigar a importância do lúdico no processo de ensino e propor intervenções que dinamizem a aprendizagem dos alunos. Os teóricos que subsidiam os nossos argumentos são: Gilles Brougère (2002; 2024); Lev Vygotsky (2021) e Tizuko Kishimoto (2011; 2023; 2024). A pesquisa foi de natureza qualitativa, consistindo inicialmente de levantamentos bibliográficos e fichamentos de obras sobre a ludicidade no meio educacional. O método utilizado na pesquisa foi a pesquisa-ação e como técnica de pesquisa foram utilizados os registros do caderno de campo dos estágios e a observação participante. Os instrumentos de coleta de dados foram os registros das observações realizadas durante o período de Estágio Supervisionado e do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC). O lócus foi dividido em duas Escolas Públicas da cidade de Manaus. Os sujeitos são dois professores do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas respectivas turmas. Os dados coletados foram analisados com base nas contribuições teóricas sobre a ludicidade e nas experiências vividas durante o período da pesquisa. Como resultado das interpretações, identificou-se que atividades lúdicas favorecem a participação ativa dos alunos, aumentando sua curiosidade e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico. A pesquisa pretende contribuir com o debate sobre o tema, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no âmbito das Escolas de Educação Básica, visando ampliar as reflexões sobre a utilização do lúdico como potencializador do processo educacional dos alunos. Conclui-se que o lúdico jamais ficará obsoleto diante das práticas descontextualizadas, portanto, continua essencial para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: estágios, PAIC, lúdico; ensino-aprendizagem; jogos.

ABSTRACT

This study focuses on playfulness as a dynamic factor in the teaching-learning process during the early years of elementary school. The central aim is to contribute, through supervised teaching practices and experience in the Undergraduate Research Program, to minimizing mechanical and decontextualized teaching practices in the third grade of elementary school. Specifically, the objectives were to examine the theoretical contributions found in the literature regarding playfulness as a factor in student development; to investigate the importance of playfulness in the teaching process and to propose interventions that stimulate student learning. The theorists who support our arguments are: Gilles Brougère (2002; 2024), Lev Vygotsky (2021), and Tizuko Kishimoto (2011; 2023; 2024). The research was qualitative in nature, initially consisting of literature reviews and summaries of works on playfulness in the educational setting. The research method employed was action research, and the research techniques used were field notebook records from the internships and participant observation. The data collection instruments consisted of records of observations made during the Supervised Internship and the Undergraduate Research Program. The study was conducted at two public schools in the city of Manaus. The subjects were two third-grade teachers in the early years of elementary school and their respective classes. The collected data were analyzed based on theoretical contributions regarding playfulness and on the experiences lived during the research period. As a result of the interpretations, it was identified that playful activities foster students' active participation, increasing their curiosity and making the teaching-learning process more meaningful and dynamic. The research aims to contribute to the debate on the topic within undergraduate education programs and in the context of elementary schools, seeking to broaden reflections on the use of play as an enhancer of the educational process for students. It is concluded that play is essential for more meaningful learning that is aligned with students' needs.

Keywords: internship, PAIC, playful activities; teaching and learning; games.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aluno brincando com apontador.....	38
Figura 2: Aluno brincando com seu desenho.....	38
Figura 3 e 4: Alunos jogando o jogo da roda gigante.....	40
Figuras 5 e 6: Alunos jogando o jogo trinta e um.....	42
Figuras 7 e 8: Alunos jogando o jogo Yoté.....	42
Figura 9: Explicação sobre o jogo e suas regras.....	48
Figuras 10 e 11: Explicação do jogo quadro decimal para cada dupla.....	48
Figuras 12 e 13: Cartas de Feliz Aniversário.....	51
Figuras 14: Pintura com guache e carta.....	51
Figura 15: Pinturas com guache de flores.....	51
Figura 16: Pinturas e desenhos.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	15
1.1 Metodologias ativas no processo educacional.....	26
2. EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NO PROGRAMA DE APOIO À INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PAIC).....	31
2.1 Jogos lúdicos Matemáticos como Dinamizadores da Aprendizagem.....	33
2.2 O cotidiano Escolar e as vivências com o Lúdico na sala de aula.....	36
2.2.1 O lócus da Pesquisa: a escola do Estágio Supervisionado.....	37
2.2.2. A Escola das Práticas do Programa de Apoio à Iniciação Científica.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A - Plano de Aula sobre Jogos Matemáticos.....	56

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma escassez de atividades lúdicas e dinâmicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Além disso, as aulas ainda são predominantemente expositivas, o que limita o engajamento das crianças e dificulta a construção de aprendizagens significativas.

A partir desta constatação, percebe-se a necessidade de transformar esse processo monótono e repetitivo em um movimento que perpassa em conjunto da ludicidade, do brincar, dos jogos e das metodologias ativas que são processos potencializadores da aprendizagem. Portanto, essa pesquisa teve como objetivo demonstrar a importância de atividades lúdicas e do brincar no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Vigotski (2007), a atividade lúdica é um espaço privilegiado de afloramento de novas formas do entendimento do real e que por sua vez estabelece espaços para o desenvolvimento e/ou ampliação de vários repertórios, como o motor, o cognitivo, o social e o emocional das crianças.

Em vista disso, percebe-se que muitas escolas priorizam intensamente a busca por melhores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), focando no aprimoramento da leitura, da escrita e no preparo para avaliações aplicadas pelos governos municipal, estadual e/ou federal. Esse direcionamento acaba deixando em segundo plano a ludicidade, o brincar e as metodologias ativas que poderiam fortalecer a aquisição de conhecimentos e habilidades, além de promover um aprendizado significativo, prazeroso e dinâmico.

Assim, neste estudo, objetivou-se como foco central: contribuir, a partir dos estágios supervisionados obrigatórios e das experiências no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), para minimizar práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas no terceiro ano da turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo particular, objetivou-se pesquisar as contribuições teóricas encontradas na literatura sobre a ludicidade como fator de desenvolvimento do aluno; Investigar a importância do lúdico no processo de ensino para propor intervenções que dinamizem a aprendizagem dos alunos.

A metodologia abordada é de natureza qualitativa e o método escolhido foi a pesquisa-ação tendo como técnicas a observação participante, por permitir a integração do pesquisador dentro de seu eixo de pesquisa, envolvendo-se

integralmente de modo articulado e participativo. Utilizou-se ainda os registros dos Cadernos de Campo dos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia da UEA.

A escolha do tema se justifica, pelas vivências durante nosso percurso educacional na Escola, visto que não tínhamos experiência com atividades lúdicas e o método utilizado era um modelo mais mecânico e repetitivo, somente com aulas expositivas, sendo sempre o professor como provedor do conhecimento e os estudantes como os receptores. Ademais, esse método era mais visto durante as disciplinas de Matemática, no qual o professor explicava o básico no quadro e mandava os alunos responderem atividades no caderno, não podendo perguntar sobre suas dúvidas com os seus colegas, pois era considerado como conversa paralela e os alunos eram repreendidos por isso.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma contextualização sobre o elemento lúdico compreendendo autores que contribuem para a pesquisa em educação, principalmente, com relação ao entendimento do elemento lúdico no processo educativo, a partir de teóricos como Gilles Brougère (2002; 2024), Lev Vigotski (2021) e Tizuko Kishimoto (2011; 2023; 2024). Ao longo do capítulo será discutido a importância das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, e como elas podem potencializar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, além disso será exposto sobre as metodologias ativas dentro do processo educacional.

Ademais, no segundo capítulo, falaremos sobre as experiências vividas nos estágios supervisionados obrigatórios e no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) e sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas, voltadas para a disciplina de Matemática, em duas escolas públicas em salas de aula do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que é possível promover experiências duradouras, divertidas e significativas para as crianças, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que, ao proporcionar essas experiências lúdicas no ambiente escolar, amplie não apenas o processo de ensino-aprendizagem, como também as relações interpessoais e as potencialidades humanas, como a afetividade, a reciprocidade e a construção de saberes para toda a vida.

1. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas escolas, a utilização de atividades lúdicas pelos professores é escassa para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de ensino-aprendizagem é focado em atividades voltadas a provas e vestibulares, ou seja, é um processo mecanizado tendo como objetivo de decorar os conteúdos trabalhados, com aulas principalmente expositivas, em que o professor é o provedor de conhecimento e o aluno, sem espaço de fala, é quem recebe.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação e deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (Freire, 2021, p. 44).

Além disso, a brincadeira, algo essencial para o desenvolvimento infantil, é vista como uma perda de tempo se feita dentro de um ambiente educacional, como se fosse algo banal e que os estudantes podem brincar em suas casas, com isso dito, Ângela Meyer Borba (2007) nos traz que,

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc (Borba, 2007, p. 35).

Por conseguinte, percebe-se a necessidade de transformar esses processos educacionais tradicionais, que muitas vezes são métodos mecanizados, estagnados e de decoração de conteúdos, em um processo que perpassa junto a ludicidade, a brincadeira, o jogo e as metodologias ativas, que são processos potencializadores da aprendizagem, que auxiliam os estudantes a serem protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, além de tornar o conhecimento aprendido mais duradouro. Como diz Paulo Freire (2021):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (Freire, 2021, p. 39).

Utilizar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem muitas vezes é trabalhoso, pois se a atividade proposta pelo professor não for feita de forma livre e espontânea pelo aluno, a ludicidade é apagada e o que domina é uma atividade pedagógica direcionada (Kishimoto, 2023), entretanto, segundo a autora Tizuko Kishimoto (2023), se a atividade ou jogo lúdico for dotado de natureza livre demais, isso altera a ideia central de um jogo educativo. Com isso, é necessário manter-se um equilíbrio entre o prazer e o aprender.

Deste modo, Kishimoto (2023), apresenta um termo chamado *jogo educativo*, em que descreve o início do seu surgimento - situado na Grécia e Roma antigas -, com Platão, com a ideia de aprender brincando; Aristóteles, com a utilização de jogos que imitam ocupações adultas; com Horácio e Quintiliano, que expõem em seus escritos pequenos doces em formato de letras, produzidas pelas doceiras da época para a aprendizagem do alfabeto. Assim, percebe-se que, desde a antiguidade, atrelar a educação com jogos era uma forma de potencializar o processo de ensino, que era visto como “preparo para a vida futura” (Kishimoto, 2023, p. 15).

Ademais, Kishimoto (2023) descreve o decrescente interesse na utilização dos jogos com o surgimento da Religião Cristã, que visava uma educação disciplinadora a seus fiéis. “Aos alunos resta a memorização e a obediência. Nesse clima não há condições para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e da embriaguez” (Kishimoto, 2023, p. 15). Mas no Período Renascentista, Rabecq-Maillard instaura o surgimento do jogo educativo, por conta de novas ideias que levaram ao ressurgimento dos jogos dentro dos meios educacionais, o jogo se transforma em uma habilidade intrínseca dos humanos. (Kishimoto, 2023). Além disso,

O início do século XIX presencia o término da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas. Há um esforço para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Mas é com Froebel que o jogo, entendido como objeto da ação do brincar, caracterizado pela

liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil (Kishimoto, 2023, p. 16)

Segundo Kishimoto (2024), Friedrich Froebel declara que com a educação, o ser humano não só adquire conhecimento, mas que também leva a conhecer Deus, o espiritual, o que anima toda a natureza. Com isso, Froebel traz que “ao elevar o homem a imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e “ser produtiva e criativa” (Froebel, 1912c, p. 21 apud Kishimoto, 2024, p. 59). Nessa perspectiva, deu-se início à transformação do modo de ver o brincar dos infantes, que se tornam uma parte primordial do trabalho pedagógico.

Outrossim, Vigotski, na visão de Kishimoto (2011, p. 37) considera que “[...] toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais”. Dessa maneira, Kramer (2007) explica que a ideia da criança e sua infância é considerada uma construção histórica e social da modernidade. Os infantes têm sua carga histórica e suas características, como a imaginação, que cria mundos fantásticos junto de suas brincadeiras e jogos, que são percebidas como expressões de cultura. Com isso, segundo Kramer (2007), o brincar se torna uma especificidade marcante das crianças.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece a entendê-las e também a ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana por que o homem tem infância (Kramer, 2007, p. 15).

Gilles Brougère (2024) apresenta a *cultura lúdica*, que se diversifica conforme o meio temporal e social das crianças, em que a adquirem brincando consigo mesmas ou com outros. O autor expõe que “Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo” (Brougère, 2024, p. 20-21).

Ademais, Kishimoto (2024) revela que, Froebel, com a ideia de que a natureza é a reveladora da vida, criou o *kindergarten*, que se traduz para jardim de crianças, com o intuito de educar os infantes desde o nascimento para que usufruam de um desenvolvimento pleno. Froebel (apud Kishimoto, 2024) elucida que a criança

sem sua liberdade perde o estímulo de uma atividade espontânea, que é tida como essencial no processo de desenvolvimento das crianças. Posto isso, Kishimoto (2024) cita que:

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas [...] (Kishimoto, 2024, p. 68).

Além disso, Tizuko Morchida Kishimoto (2024) expõe a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e dos jogos de Froebel, que torna o jogo infantil como o eixo educacional da pedagogia do *kindergarten*, em que as atividades propostas dentro desse eixo são direcionadas para o desenvolvimento de poderes “considerados inatos da criança” (Kishimoto, 2024, p. 66). Essa metodologia propõe:

...Dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e [...] *brinquedos e jogos*, atividades simbólicas livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a libertar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons (Kishimoto, 2024, p. 64).

Em consonância, Froebel elucida que para o ser humano conseguir expressar a espiritualidade de Deus teria de se ter “a liberdade para autoatividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus” (Froebel, 1912c, p. 11 apud Kishimoto, 2024, p. 59). Portanto, Froebel, por meio de sua metodologia de dons, ocupações, brinquedos e jogos, abre espaço para o infante ter sua ação livre, ter o livre arbítrio e a iniciativa de se expressar por fala e/ou movimentos e simbolizar seu imaginário. Assim criando um processo de ensino-aprendizagem em que o centro é a criança.

Com isso, Froebel (apud Kishimoto, 2024) explicita que o estudante é o protagonista do seu processo educacional, tendo liberdade de escolha e autonomia em sua aprendizagem. Ademais, a utilização de jogos dentro da pedagogia froebeliana está intrinsecamente ligada ao uso dos chamados dons, que nada mais são do que objetos propostos por Froebel que auxiliam em diferentes construções de

conhecimento. Outrossim, sobre o uso dos jogos, Tizuko Kishimoto (2011) apresenta que,

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto de suporte de brincadeira) para estimular a construção de conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (Kishimoto, 2011, p. 42).

Ao pensar em uma sala de aula estática e mecanizada, em que os alunos têm que seguir as regras instituídas pela escola - como, todos os estudantes sentados em suas cadeiras em fileiras, não pode haver conversas paralelas, não podem ficar em pé e tendo o(a) professor(a) como sendo o transmissor do conhecimento - há a percepção de que o trabalho pedagógico não está voltado às crianças, mas sim ao modo mercantilista. Como elucida Paulo Freire, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício da educação: o seu caráter formador” (Freire, 2021, p. 34).

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (Kramer, 2007, p. 17).

Deste modo, a utilização de metodologias diferenciadas e uma nova dinâmica de ensino, como o emprego de atividades lúdicas, auxiliaria na potencialização de uma aprendizagem ativa e significativa para os estudantes. Kishimoto (2011) expõe que quando situações com o lúdico são criadas intencionalmente por uma pessoa adulta em vista de estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa do jogo e esta dimensão que os educadores precisam explorar.

Assim, contanto que se mantenha as condições para que as crianças tenham suas ações intencionais, o brincar e se expressar no jogo, o/a professor(a) estará potencializando o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Segundo Kishimoto (2011),

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (Kishimoto, 2011, p. 41).

Desta forma, o papel do profissional da educação torna-se o de mediação e de escuta ativa durante o processo de ensino-aprendizagem junto às atividades lúdicas, que, se realizadas livremente pelos estudantes, criam espaço para o desenvolvimento social, afetivo e emocional durante os jogos e brincadeiras. Além disso, Borba (2007) expõe que, “[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (2007, p. 39).

Outrossim, Brougère (2024) evidencia que quando a criança joga, ela aprende aquilo que é familiar ao jogo, para mais tarde aplicar o que aprendeu a outras habilidades ao longo da sua vida. Ou seja, quando o infante brinca, ele adquire e/ou transforma conhecimentos que podem ser utilizados ao longo de seus anos de aprendizagem, que acabaram por se relacionar a outras ideias aprendidas dentro de suas vivências.

Segundo Kishimoto (2011), a criança ao brincar, o faz de uma maneira muito concentrada, com muitas risadas e que normalmente é acompanhado pelo ato lúdico, que se contrapõe ao ato de trabalho, que é visto como mais sóbrio. Para mais, o lúdico adquirido pela criança ao jogar, não é só um processo interno, é também externo, sendo uma produção da sociedade adulta, a criança se adapta às regras impostas pela concepção adulta, ela reformula e interpreta para seu entender, logo, existem estruturas já existentes que definem as atividades lúdicas, em que as crianças assimilam-as diferentemente uma das outras. (Brougère, 2024). Posto isso, Brougère elucida que,

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis

para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se (Brougère, 2024, p. 24).

Um exemplo é do jogo de cartas UNO em que, ao jogar com amigos e/ou familiares, normalmente, antes de iniciar uma partida, é perguntado quais regras irão compor aquele jogo, pois, sendo UNO um jogo difundido globalmente, suas regras, para cada pessoa ou grupo, podem ser diferentes. Ou seja, as regras a qual o jogo é regido em Manaus, em um ambiente social específico, são completamente diferentes às do Rio de Janeiro, isso também ocorre dentro dessas cidades, modificações de regras para se adequar ao meio ou até a idade dos participantes é muito comum.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (Kishimoto, 2011, p. 27).

Com esta experiência, torna-se evidente que regras de um mesmo jogo podem diferir conforme o contexto sociocultural de um grupo. Ainda que o jogo seja o mesmo, as práticas construídas por diferentes grupos modificam a dinâmica e criando uma identidade própria para aquela vivência lúdica.

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis (Borba, 2007, p. 39).

À vista disso, Borba elucida que “brincar com o outro [...] é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” (2007, p. 41). Desse modo, o brincar com o outro passa a ser um passo essencial para a construção do social da criança, além de auxiliar na formação de sentimentos de coletividade e no imaginário infantil.

Brougère (2024) expõe que, durante o jogo, toda interação tem uma compreensão das significações que são dadas às pessoas, objetos inanimados ou ações que integram essa interação. A criança atua a cargo do significado que dará aos objetos ou indivíduos, se adequando a relações entre outros componentes da interação, para reagir e também criar novas significações, que serão interpretadas por outros. “A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social” (p. 27).

O lúdico como potencializador do processo de ensino-aprendizagem se apresenta como um meio de construção de relações afetivas e significativas, em que as brincadeiras acabam se tornando um fator de amadurecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), também conhecida como Zona de Desenvolvimento Iminente (Vigotski, 2021). Sendo que,

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

Desta forma, Vigotski (2021) apresenta a da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a transforma em uma figura chave para o processo educacional dos estudantes, pois é nesse momento de formação em que o desenvolvimento mental se torna mais dinâmico e mais propenso a assimilar conhecimentos, que, para Vigotski, é o que mais importa para a escola. “A zona de desenvolvimento iminente define com presteza quais são as possibilidades de a criança dominar com orientação, com ajuda, com indicação ou em colaboração o que ainda domina” (2021, p. 195). Além disso,

... para a dinâmica do desenvolvimento mental na escola e para o aproveitamento relativo do aluno, o momento mais importante, mais influente, mais potente não é o nível de desenvolvimento mental no dia de hoje, mas a zona de desenvolvimento iminente. Em resumo, para a dinâmica do desenvolvimento e para o aproveitamento escolar não se mostram essenciais as funções amadurecidas no dia de hoje, que não são nada além de condições, e sim as funções que estão em estágio de amadurecimento. O que está em amadurecimento é o mais importante (Vigotski, 2021, p. 194-195).

Com isso, as atividades lúdicas são reconhecidas como um espaço privilegiado do surgimento de novas formas de entendimento do real e é um elemento que instaura espaços para desenvolvimento em vários sentidos como: o cognitivo, o afetivo e o social. Ademais, Kishimoto (2011) considera que o jogo é formado de modo diferente, pois o contexto social de um local o compõe segundo o modo de vida e de seus valores, outrossim, para Vigotski (2021), toda conduta de uma pessoa, incluindo o jogar e o brincar, é edificada como resultado de processos sociais.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar o salto acima de seu comportamento comum (Vigotski, 2021, p. 235).

Logo, em vez de olhar o jogo como só uma forma de lazer, é primordial ver nele um lugar de afloramento e aprimoramento da cultura lúdica, que torna o jogo possível e que potencializa gradativamente a atividade/jogo lúdico (Brougère, 2024). Pois como diz Brougère: “O que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos” (2002, p. 16).

Além disso, Vigotski (2021) expõe que, mesmo a criança em idade escolar, o brincar ainda a compõe, mesmo que de forma limitada, como nas aulas de educação física, o aluno passa a ter uma consciência maior de circunstâncias imaginárias e da realidade em que ele vive.

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres do cotidiano (uma atividade necessariamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira nos demonstrou que, nela, se cria uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (Vigotski, 2021, p. 238-239)

Assim, Vigotski (2021) apresenta o ápice das atividades lúdicas: a transformação de uma situação pensada e/ou imaginária levada para a vivência da criança, para o real. Quanto mais a criança brinca, mais ela pode aprender, como

fala Brougère (2002, p. 14), “[...] é a experiência que o indivíduo vivencia que pode ter o efeito educativo”.

Desta forma, Kishimoto (2023) expõe que o objetivo do jogo educativo é o entrelaçamento e o perfeito equilíbrio entre duas funções: a função lúdica, que oferece o prazer, desprazer e diversão, se for escolhido voluntariamente pelo infante, e a função educativa, que visa ensinar algo a criança utilizando o jogar.

Se um professor escolhe um jogo da memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação delas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. Da mesma forma, certos jogos perdem rápido sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente. O uso de quebra cabeças e jogos de encaixe como modalidades avaliativas constrange e elimina a ação lúdica. Se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo torna-se instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O “brinquedo” já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático (Kishimoto, 2023, p. 19)

Posto isso, o lúdico como elemento pedagógico nas escolas desenvolve o prazer de brincar como um dos pontos principais a serem considerados, pois a aprendizagem necessita de uma significação e/ou ressignificação dos conteúdos aprendidos. Tizuko Kishimoto (2011) apresenta que,

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança, ou múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2011, p. 40-41).

Desse modo, a utilização de atividades lúdicas irá promover uma educação mais integral e afetiva, pois, quando o aluno tem opções de atividades, sua relação com a aprendizagem, o ambiente e com as pessoas a sua volta se intensifica positivamente, promovendo, assim, um processo centralizado na criança e em suas escolhas.

Diante disso, segundo Vigotski (2021 p. 214), “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados”, razão pela qual Kramer (2007) defende que os direitos sociais necessitam de garantir que o trabalho pedagógico deve sempre considerar as

diferentes singularidades das ações das crianças e levar em conta o direito infantil do brincar e da produção cultural na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Posto isso, a autora Sônia Kramer postula que é essencial certificar de que as necessidades dos estudantes sejam atendidas - a de aprender e a de brincar - e que é preciso que os profissionais saibam “entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (Kramer, 2007, p. 20).

Outrossim, a ludicidade, além de ser dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem das crianças é, também, essencial no auxílio ao desenvolvimento da criatividade, da colaboração entre os alunos, do imaginário infantil e da socialização dos estudantes entre si e entre os professores. Além disso, Brougère elucida que “é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo” (Brougère, 2024, p. 30).

Por fim, compreende-se que a escola é um espaço de representações simbólicas profundas para as crianças e professores, os quais podem promover o processo de sistematização do conhecimento, focalizando a educação para a vida inteira, sobretudo quando se estabelecem relações sociais e dialógicas, pois em conformidade com Freire (2021):

... quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2021, p. 47).

É essencial a compreensão de que as atividades lúdicas são livres e que, muitas vezes, atividades lúdicas podem se tornar nulas desse seu caráter lúdico se a sistematização de conhecimentos for o foco principal da atividade. Para que isso não ocorra, Borba (2007) apresenta que é necessário que seja permitida dentro dessas atividades “[...] a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício” (Borba, 2007, p. 43).

Com isso, o lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem deve ser trabalhado de forma espontânea e que a curiosidade, liberdade e as decisões possam ser feitas pelos estudantes além do profissional da educação mediar esse

processo, respondendo dúvidas e perguntas feitas pelos seus alunos. Assim, o que auxiliaria o brincar, as brincadeiras e os jogos à adentrarem com ainda mais força no campo educacional, segundo Borba (2007) seria,

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. [...]. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (Borba, 2007, p. 44).

Compreende-se que utilizar o lúdico como potencializador do processo de ensino-aprendizagem, portanto, não será somente às crianças que irão aprender, mas também os educadores. É no encontro com essas ideias tão necessárias que uma pergunta é criada sobre o sistema atual da educação: como ele pode ser mudado esse pensamento? Essa é uma resposta que ainda está em construção, nada é imutável, mas ainda assim o sistema educacional continua estagnado.

Sabe-se que, com o uso dos jogos lúdicos, busca-se não apenas preparar os alunos para as provas externas, mas primordialmente desenvolver a apreciação de aprender, além da aprendizagem no decorrer do processo educacional, transformando uma educação mercantilizada e mecânica em uma mais significativa e contextualizada, tornando mais facilmente preparados quando tais avaliações chegarem, por ser uma consequência do processo educativo em que os alunos de fato terão aprendido e assimilado os conteúdos necessários e as avaliações serão o espelho das habilidades adquiridas.

1.1 Metodologias ativas no processo educacional

Nas escolas, fala-se muito sobre as metodologias que serão utilizadas dentro da sala de aula, contudo, é necessário entender seu significado primeiro, isto é, quais são os aspectos que a definem. Com isso, metodologia é uma estruturação de procedimentos e/ou métodos utilizados para a realização de uma pesquisa, é

nela que se é definido o como fazer, quando fazer e quem irá fazer algo, sempre visando alcançar um determinado objetivo. Dessa forma, será apresentada as matrizes conceituais das metodologias ativas e como elas auxiliam no processo educacional.

Daros (2018), apresenta que o surgimento dos conceitos das metodologias ativas remonta ao início do século XX, que está estreitamente ligada, inicialmente, com a ideia de uma escola ativa porque, “John Dewey, [...], nos anos 1930, já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre a teoria e a prática, pois defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno” (2018, p. 34).

O autor elucida que, para Dewey, o pensar não ocorre isolado de ação, ou seja, na sala de aula, cabe ao docente expor conteúdos em forma de problemas, não podendo dar respostas aos alunos. Assim, isto levaria a criança a pensar e elucidar sobre os conceitos expostos pelo professor futuramente, comparando com os conhecimentos já adquiridos.

Ademais, Daros (2018) postula as ideias de Kilpatrick (1975) que, baseado nas ideias de Dewey, todo tipo de atividade educacional seria efetuada por projetos, não precisando de diferentes esquemas, sendo o processo de ensino-aprendizado baseado no cotidiano estudantil.

... as propostas pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975) foram disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Naquela época, os conceitos científicos não eram construídos juntamente com os alunos, que deveriam apenas memorizar os conhecimentos *aprendidos*. Desse modo, impossibilitava uma melhor inserção e participação dos estudantes em seus ambientes sociais. Nesse sentido, o ideário da Escola Nova veio para contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo e enfatizando a necessidade do protagonismo durante a aprendizagem (Daros, 2018. p. 35)

Outrossim, Decroly (apud Daros, 2018) expõe que a criança necessita de um ensino que seja voltado aos seus interesses, em que,

... os centros de interesse são formas de trabalho que permitem ao estudante aprender a partir de seu próprio interesse, escolhendo a temática a ser desenvolvida. Decroly (1929) foi um dos precursores da educação transdisciplinar, do ensino globalizado, centrado no aluno, contrapondo-se totalmente ao ensino fragmentado, centrado no professor, conforme característica do método tradicional” (Daros, 2018, p. 35-36).

Além disso, Daros (2018) apresenta que, segundo Ausubel (1982), para o processo de aprendizagem ocorra, é essencial que o estudante tenha interesse em aprender e que a escola favoreça um conteúdo que seja significativo, isto é, um conteúdo que se articule com a vida cotidiana dos alunos. Posto isso, Moreira, Masini (2011) apontam que:

Para Ausubel a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor* ou, simplesmente *subsunçor* (*subsumer*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo” (Moreira, Masini, 2011, p. 17).

Ademais, ao falarmos de metodologias ativas, também é importante elucidar sobre a aprendizagem significativa, com foco na teoria de David Ausubel. Segundo Moreira, Masini (2011) Ausubel pensava que o ser humano tinha um armazenamento de informações organizado, em que uma estrutura cognitiva se formava por hierarquias de conhecimento, pois para ele a “[...] aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (Moreira, Masini, 2011, p. 17).

Diante disso, as concepções apresentadas são formas de edificar um sujeito que seja crítico, transformador e reflexivo, além de ser uma forma de combater a prática metodológica tradicional vigente. Com isso, Daros (2018) nos traz que,

... essas teorias fornecem subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, em uma perspectiva de construção de conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias de abordagem ativa. É necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo, possui caráter dinâmico e não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação (Daros, 2018, p. 36).

Outrossim, os autores Souza, Vilaça, Teixeira (2020, p.39) trazem que as metodologias ativas são vitais para os alunos, pois potencializa elementos, como:

... o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração da teoria com a prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa (Souza, Vilaça, Teixeira, 2020, p. 39).

O objetivo visado pelas metodologias ativas é o de desenvolver no aluno autonomia baseada no desenvolvimento da busca por resolução de problemas, além de ter envolvimento direto com as relações sociais dos estudantes, auxiliando no convívio e cooperação durante as atividades.

Exposições interativas entre professor-alunos é uma forma fácil e divertida, em que, com essa participação bidirecionada, os estudantes estarão participando ativamente do seu processo de aprendizagem (Souza, Vilaça, Teixeira, 2020). Contudo, o modelo de ensino tradicional ainda está muito arraigado dentro da sociedade contemporânea, como aponta Daros (2018, p. 39):

Enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados. Nesse contexto, é relevante reforçar que a educação básica e o ensino superior são lóci de aprendizagem e devem criar condições para que os estudantes adquiram habilidades educacionais, profissionais, analíticas e de trabalho, ou seja, saibam utilizar o pensamento científico, articulado com as novas tecnologias da informação e da comunicação (Daros, 2018, p. 39).

Além disso, as metodologias ativas auxiliam no desenvolvimento social dos alunos, sentimentos positivos e afetividade são elementos que impactam no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, também podemos citar que o trabalho em equipe é essencial para fixação dos conteúdos, pois “Os alunos vivenciam o conteúdo e podem trabalhar a autoconfiança ao tomar decisões e desenvolver habilidades para cooperar em grupo” (Souza, Vilaça, Teixeira, 2020, p. 39).

Em conclusão, as metodologias ativas são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos se tornam o centro de seus estudos, em que os mesmos não são mais só meros receptores de conhecimentos, mas sim protagonistas na construção ativa de conhecimentos conceituais e sociais.

No próximo capítulo, considerando que a temática deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) emergiu a partir da inserção em ambientes escolares, na qual atuou-se na condição de acadêmica pesquisadora, discorreremos sobre as experiências nos Estágios Supervisionados e no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC).

2. EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NO PROGRAMA DE APOIO À INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PAIC)

Esse capítulo tem como intuito expor as experiências acadêmicas no Curso de Pedagogia, no componente curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório e no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), voltadas para a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem no terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para demonstrar como as atividades lúdicas podem transformar e enriquecer o processo educacional dos estudantes.

Ao iniciarmos, é importante elucidar sobre os espaços de sala de aula, onde temos como foco nossas vivências, que se tornam base para nosso futuro como profissionais da área da educação, pois ali é onde ocorre um dos processos mais agregadores de conhecimentos para nossa formação, onde iremos viver a rotina de um espaço escolar já estruturado, em que experienciamos a teoria e a prática juntas, em que nos transformamos e seremos transformados pelo espaço, pelos profissionais e pelos alunos da escola. Com isso, Lima e Pimenta (2017) expõem que:

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar o próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É a ação refletida e no redirecionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (Lima e Pimenta, 2017, p.119).

Ao longo dos Estágios Supervisionados Obrigatórios e do PAIC, aprendemos que a educação para a formação profissional de professores é um processo contínuo, que sempre terá como exigência uma abertura e diálogo com o novo, que gera a constante construção e reconstrução da teoria e da prática profissional.

Durante esse período, começamos a nos (re)construir no nosso papel formativo, entendendo que cada ação e intervenção dentro de uma sala de aula demonstra um compromisso na construção de uma sala de aula participativa e democrática, além de visar o desenvolvimento integral dos alunos. Como futuros professores, temos que manter em mente que:

Falar em formação do professor, portanto, é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção do ser humano que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação. A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano (Lima e Pimenta, 2017, p.118).

Assim, ao falar da formação de professores, o Estágio sempre será uma das principais bases, pois é nesse campo onde os futuros profissionais se colocam no lugar de professor, em que aprendem sobre o cotidiano e as dificuldades que existem nesse meio. No livro *Estágio e Docência*, 8ª edição - 2017, p.115, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, declaram que:

... o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade (Lima e Pimenta, 2017, p.115).

Enfim, o Estágio Supervisionado Obrigatório e o PAIC, bem como outras experiências formativas que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferece via edital, se tornam a base para o processo de formação de profissionais humanos e dedicados, pois se constituem em um processo que nos impulsiona a nos tornarmos professores e pedagogos mais engajados, comprometidos e transformadores de sua realidade.

Portanto, é neste espaço escolar onde percebemos que a educação não é só uma mera transmissão de conhecimentos, vai muito além do ensinar mecanizado, que está agregado a educação tradicional, mas onde pode desenvolver-se uma educação lúdica, com metodologias ativas, jogos e brincadeiras, pois a educação integral envolve o acolhimento, a mediação do professor, a escuta ativa e afetiva, sendo uma permanente construção, reconstrução e troca de saberes entre os estudantes, os professores e toda a comunidade educativa, incluindo a participação de estagiários, bolsistas do PAIC, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), monitoria, dentre outros.

2.1 Jogos lúdicos Matemáticos como Dinamizadores da Aprendizagem

Ao adentrar no Estágio Supervisionado Obrigatório, em diálogo com as professoras regentes, diagnosticou-se que o foco do nosso Projeto do PAIC e dos Planos de Ação Docente deveriam envolver temáticas voltadas para o ensino da Matemática, de modo especial de modo dinâmico, portanto, a partir da utilização de jogos matemáticos como estratégia pedagógica, esperava-se que os alunos tivessem maior engajamento diante da aprendizagem da matemática, visto que o uso de atividades lúdicas torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico.

Desse modo, essas atividades lúdicas criam a possibilidade dos estudantes se tornarem mais participativos e curiosos sobre o seu processo formativo, através de questionamentos, tendo a colaboração entre os colegas e a mediação do professor como auxílio durante esse processo. Como afirma Freire (2021, p. 25): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A utilização de jogos lúdicos para uma educação matemática é essencial, visto que a inserção dessas atividades abre uma porta ao que chamamos de aprender brincando, uma aprendizagem significativa, gerando prazer ao aprender. Esses jogos são entendidos como atividades de resolução de problemas, em que, ao jogar, o aluno potencializa as suas habilidades de pensar e elucidar resoluções, pois a exploração de jogos matemáticos potencializa o processo de ensino-aprendizagem e torna as aulas mais práticas, divertidas, dinâmicas e participativas. Segundo Grando (2004, p.19):

É fundamental inserir as crianças em atividades que permitam um caminho que vai da imaginação à abstração, por meio de processos de levantamento de hipóteses e testagem de conjecturas, reflexão, análise, síntese e criação, pela criança, de estratégias diversificadas de resolução de problemas em jogos (Grando, 2004, p. 19)

Visto isso, o uso de jogos lúdicos como fator dinamizador no processo de ensino-aprendizagem é essencial para se ter uma aprendizagem mais significativa, além disso, Grando (2004) também aponta várias vantagens na incorporação de

jogos lúdicos dentro das salas de aula voltadas para o ensino da disciplina da matemática:

a) desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafios dos jogos); b) O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; c) dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição 'sadia', da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender. (Grando, 2004, p. 31-32)

Além disso, com a implementação de atividades lúdicas e envolventes, o estudante se transforma de ser passivo dentro do processo educacional, para se tornar o ponto central de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, como apresenta a autora Cunha (2023) em sua monografia:

... o jogo proporciona às crianças uma aprendizagem significativa, colocando-os como seres ativos do processo. Por meio dos jogos, os estudantes ficam mais motivados a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativos mentalmente (Cunha, 2023, p. 26-27).

Para mais, essa ação visa fortalecer habilidades matemáticas fundamentais como a resolução de problemas e o raciocínio lógico. De maneira que o que antes poderia ser considerado difícil e até temível, pode transformar-se em uma experiência capaz de reduzir a resistência e o desinteresse frequentemente associados aos conteúdos matemáticos.

... o ato de aprender a jogar com os outros contribui ativamente para o desenvolvimento da personalidade, despertando a afetividade e a parte emocional. Podemos dizer que, do ponto de vista da criança, o jogo não deve representar uma mera lembrança do vivido, mas a chave para a transformação de uma realidade nova que vá de encontro às exigências necessárias à criança, onde ela pode reproduzir muito além do que já viu, utilizando conhecimentos que ela já adquiriu e usou como base para formulação de outros (Cunha, 2023, p. 25).

Dessa forma, o uso de jogos matemáticos lúdicos visa aprimorar as habilidades que os alunos precisam desenvolver tanto para os conteúdos curriculares da etapa específica em que ele está, quanto como instrumento capaz de torná-los mais facilmente preparados para as avaliações externas, visto que muitos

possuem aversão à disciplina por muitas vezes considerarem difícil, mas a partir dos jogos eles podem aprender de uma forma mais dinâmica e divertida. Como bem pontua a autora Cunha (2023):

... o professor deve aproveitar esses momentos para inserir de forma prazerosa os conceitos matemáticos que ele deseja, pois dessa forma o aluno é capaz de aprender sem perceber, evitando assim “as falas de martírio” destinadas à matemática. Sendo assim, os jogos podem fornecer subsídios importantes para que o aluno compreenda melhor a matemática, ajudando-o a superar dificuldades de aprendizagem e a construir de forma consistente seu conhecimento, por meio da motivação e do incentivo, assim desenvolvendo seu raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas (Cunha, 2023, p. 24).

Ademais, Grando (2004) afirma que ao utilizar jogos matemáticos em sala de aula o mais importante é que os objetivos a serem alcançados sejam claros, que a metodologia utilizada seja propícia a série e ao conteúdo a qual os alunos que irão jogar estão e que seja uma atividade mais desafiadora aos estudantes para o desencadeamento do processo de resolução de problemas e da formação de sujeitos curiosos, inventivos, em um exercício permanente de promoção da autonomia. Como diz Freire (2021, p. 33): “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos”.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), mais conhecida como BNCC, apresenta que o aprendizado da Matemática está intimamente ligado ao discernimento dos significados dos objetos matemáticos, que culminam em conexões entre os estudantes, com seus cotidianos e as temáticas diversas da matemática. Com isso,

... recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização para que se inicie o processo de formalização (Brasil, 2018, p. 276).

Assim, considerando que a criança precisa seguir no processo de desenvolvimento a fim de consolidar os aprendizados adquiridos no seguimento da educação infantil, acreditamos que quanto mais experiências no brincar a criança

vivenciar, mais condições terá para ampliar seu processo de ensino-aprendizagem e suas relações interpessoais e, também, ao mesmo tempo, consolidar potencialidades humanas, como a afetividade e a reciprocidade no jogo.

2.2 O cotidiano Escolar e as vivências com o Lúdico na sala de aula

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se deu por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, iniciando-se com levantamentos bibliográficos e fichamentos de obras sobre o lúdico no meio educacional. Segundo Minayo (2010, p.21)

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. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2010, p.21).

Ademais, o método empregado nesse trabalho foi a pesquisa-ação, utilizando a observação participante e os registros dos cadernos de campo dos Estágios Supervisionados como técnicas de pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram os registros das observações realizadas durante o período de Estágio Supervisionado e do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC). Minayo (2011, p. 70) apresenta

... a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica seu contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2011, p. 70).

As vivências no cotidiano escolar ocorreram em duas escolas públicas em salas de aulas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira, durante os Estágios Supervisionados Obrigatórios e a segunda, através do Projeto

de Iniciação Científica (PAIC), em que foi observado seus respectivos cotidianos, e o desenvolvimento de atividades voltadas ao lúdico na sala de aula, visando propiciar uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e lúdica.

2.2.1 O lócus da Pesquisa: a escola do Estágio Supervisionado

Por se tratar de um bairro pequeno e em um corredor viário, situado entre duas avenidas principais, reside dentro dele, pequenos comércios e casas simples e amontoadas, não tendo espaço para a adição de estruturas grandes, como as escolas. Por conta disso, não há escolas públicas próximas que atendam ao público da educação infantil, havendo só essa escola para esse segmento e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no bairro.

A escola é bem pequena e, devido à essa limitação de espaço, não possui área externa e o ambiente interno é pequeno e pouco iluminado pela luz natural. As aulas de educação física eram realizadas em uma quadra pública do bairro, que apresentava sinais evidentes de descuido, tanto na sua estrutura interna quanto nas grades que a cercam. A sala de aula da regência foi a do 3º série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que na sala haviam 22 carteiras, com 14 alunos matriculados, 07 meninos e 07 meninas, uma mesa da professora e um armário de documentos e arquivo de atividades.

A sala era muito fechada, mal tendo espaço para andar, muitas vezes, esbarrávamos nas carteiras ao passar. As carteiras estavam postas em fileiras nas laterais do cômodo, para ter espaço para um pequeno corredor de passagem: eram 04 fileiras, com 04 cadeiras na 1ª fileira, 02 de cada lado da sala, 06 cadeiras na 2ª e 3ª fileiras, 03 de cada lado e na 4ª fileira as carteiras eram encostadas na parede, 03 de cada lado, sem espaço algum para se sentarem, conseqüentemente, inutilizáveis. Nas paredes, acima do quadro, havia o alfabeto e, também, dois posters pendurados na parede da porta de entrada: um sobre sílabas simples e o outro sobre gêneros textuais.

Ademais, o cotidiano escolar dos estudantes da turma aparentava ter uma rotina previsível, repetitiva e, em certos aspectos, vazia de significados. Todas as terças-feiras o livro didático reinava como o principal meio de ensino, as atividades propostas seguiam o que parecia ser um roteiro padronizado: às vezes leitura do conteúdo, seguida de uma explicação rápida e, logo após, exercícios no próprio livro

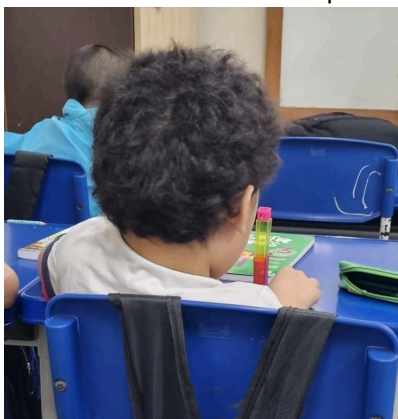
ou no caderno. O foco parecia estar mais em cumprir o conteúdo programado do que em promover uma aprendizagem mais viva, mais real.

De acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a aprendizagem é baseada no conhecimento prévio e o conteúdo da instrução deve ser estruturado em torno dele. Esta abordagem à educação tem um forte foco pedagógico e muda a ênfase da mera transmissão de conhecimento para formação intencional de significado nos alunos (Costa Júnior, et al, 2023, p.53).

Com isso, percebe-se uma carência de uma aprendizagem mais significativa, aquela que faz sentido para o aluno, que se conecta à sua realidade e que desperta seu interesse em aprender. Em vez disso, percebeu-se que havia crianças alheias ao que acontecia dentro da sala de aula. Algumas brincavam, outras desenhavam distraidamente, outras dormiam, outras construíam coisas com seus apontadores. A desconexão com o processo de ensino-aprendizagem ficou em evidência: se não há envolvimento, não há curiosidade, como resultado, não há aprendizagem significativa que vá motivar esses alunos. Ou seja,

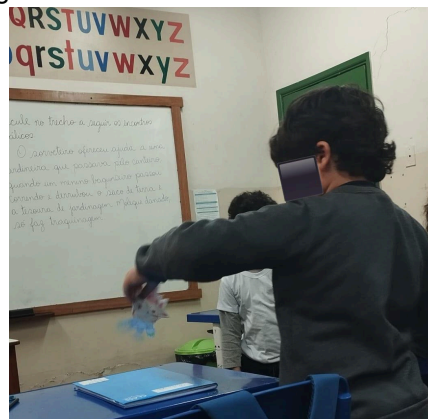
O aluno não compreende o que está fazendo ou por que deve fazê-lo. Sua preocupação é tratar de adivinhar a resposta que o professor quer e com isso conseguir uma boa nota para ser promovido. O ensino tradicional, portanto, incentiva a postura positivista, em que o principal responsável pelo fracasso escolar é o próprio aluno [...] (Aranão, 2011, p. 8).

Figura 1: Aluno brincando com apontador



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figura 2: Aluno brincando com seu desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Contudo, há o lado das professoras, pois muitas estão cansadas, adoecidas física e emocionalmente, tentando manter a ordem, cumprir prazos, elaborar

relatórios e dar conta de um currículo extenso para os alunos. Muitas já não têm energia para inovar ou repensar práticas, segundo um relato de uma das professoras da escola do Estágio, ela falou que não tem tempo nem dinheiro para tornar as coisas mais interessantes para crianças que não ligam para o que ela vai ensinar.

A fala dessa professora pode ser a de muitas, e que, por consequência, o ensino acaba se tornando mais mecanizado, abandonando o que deveria ser o coração da escola: o encontro entre ensino e aprendizagem com propósito e dinamicidade. É urgente repensar esse cotidiano estagnado. O livro didático é uma ferramenta, mas jamais deve ser o único caminho para ensinar.

O aprendizado mecânico é o processo de memorizar fatos e informações sem entender os princípios ou conexões subjacentes. Geralmente é usado para memorizar sequências de objetos, como números de telefone. Em contraste, a aprendizagem significativa envolve a compreensão das relações entre conceitos e ideias e é mais provável que seja transferida para a memória de longo prazo (Costa Júnior, et al, 2023, p.54).

É preciso abrir espaço para práticas que envolvam, despertem o interesse e valorizem a experiência do aluno. Da mesma forma, é essencial cuidar das professoras, oferecendo uma formação contínua, apoio emocional, e, principalmente, tempo para planejar com qualidade. Sem mudanças reais, continuaremos presos a um modelo que esgota os professores e desmotiva os alunos.

O professor desempenha o papel de mediador na construção do conhecimento, criando situações para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções para os problemas apresentados. Com base em suas respostas, cabe ao professor organizar outros questionamentos e contraexemplos para averiguar se ela está realmente segura quanto às respostas que deu. É provocado, então, o desequilíbrio interno onde será desafiada e incentivada a comprovar ou mudar seu pensamento (Aranão, 2011, p. 12-13).

Ao longo do período de Estágio Supervisionado nesta Escola, tivemos várias oportunidades de regência da turma, pois a professora regente estava passando por dificuldades com a saúde de um familiar, a qual duas delas foram voltadas para o componente curricular de matemática.

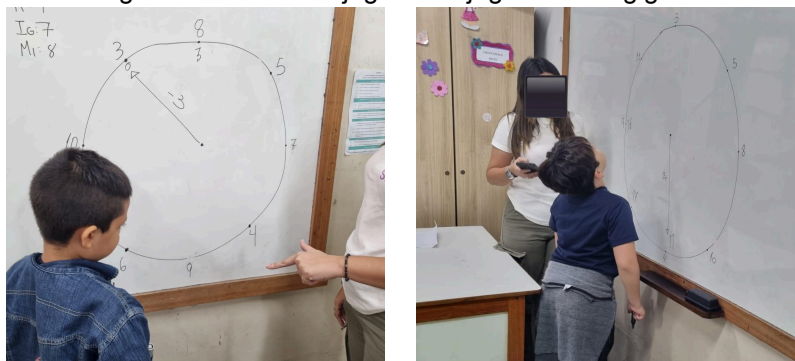
Em um desses dias de regência, foi apresentado às crianças uma atividade chamada **Roda Gigante**, que ocorreu em um tempo de aula, em que foi desenhado um círculo no quadro branco e postos números aleatórios dentro dele em suas laterais. Após isso, foi desenhado uma seta com um número posto ao lado, que tem um símbolo de uma das operações matemáticas junto a ele (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Assim, o aluno iniciava a operação matemática pelo número que a seta estava apontando e seguia no sentido horário até terminar as operações, colocando o resultado do lado de fora da roda gigante - exemplo: o número ao lado da seta é +2, o aluno iniciará a soma a partir do número que a seta está apontada, exemplo, o número 8, ficaria então $8+2=10$ e seguiria somando até terminar a roda.

Ademais, os estudantes ficavam em seus lugares na sala e um por vez ia ao quadro resolver o desafio da roda gigante. Além disso, os nomes das crianças foram escritos no quadro branco, pois, ao final de cada rodada, eram corrigidas as respostas e um ponto era contado por cada resposta correta. Essa atividade foi muito bem recebida e todas as crianças participaram do processo. Os alunos auxiliaram uns aos outros ao longo do jogo, criando um clima cooperativo e alegre naquele tempo de aula.

Ao jogar, os estudantes estavam trabalhando na contagem mental, além de terem trabalhado com todas as operações matemáticas que estavam estudando (adição, subtração, multiplicação e divisão). Além da cooperação, a autoestima positiva também foi um ponto forte visto durante esse processo, ao terminar a rodada, e saberem quantos pontos ganharam, as crianças ficavam felizes e aparentavam estar mais confiantes ao jogarem as próximas rodadas, pois o medo de errar se foi.

Figura 3 e 4: Alunos jogando o jogo da roda gigante



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Com isso, percebemos que, ao modificar as atividades tradicionais e utilizar atividades mais dinâmicas e prazerosas para os estudantes, as crianças deixaram de ser passivas em seu processo educacional, pois adentraram em um ambiente de descoberta e exploração, então, por consequência, o engajamento e a curiosidade de aprender dos alunos aumenta.

Diante de tantas opções prazerosas para a criança desenvolver o pensamento lógico matemático, e sabendo-se que ela é um ser autenticamente lúdico, é inconcebível que muitos educadores insistam em fazer justamente o contrário, lançando mão de exercícios de ligar um conjunto a outro, copiar diversas vezes os numerais até levar a memorização e utilizar-se de livros distantes da realidade infantil (Aranão, 2011, p. 47).

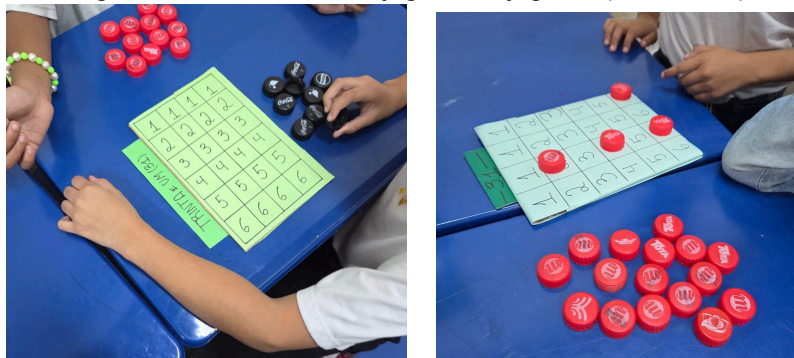
Outrossim, ao conversarmos com a diretora da escola e a professora regente, tivemos a oportunidade de levar jogos feitos com materiais recicláveis para as crianças brincarem com eles por dois tempos de aula. Os jogos foram feitos com papelão, cola branca, tesoura, papel cartão e uma caneta de cor preta permanente e suas peças eram tampinhas de garrafa pet. Os jogos escolhidos foram o **31 (Trinta e Um)** e o **Yoté**, ambos os jogos foram apresentados pela professora do componente curricular Metodologia do Ensino/Aprendizagem em Matemática, do 7º período do nosso Curso de Licenciatura em Pedagogia ENS/UEA.

O jogo 31 (trinta e um), utiliza a operação da adição, em que os alunos têm que somar os números no tabuleiro e chegar até exatamente o número 31 para ganhar. As regras do jogo são: no tabuleiro, o primeiro jogador escolhe um número colocando uma de suas peças em cima dela e fala esse número escolhido em voz alta, em seguida, o segundo jogador coloca sua peça em cima de outro número, tendo que somar o número anterior com o que escolheu e falar em voz alta o resultado, e assim por diante. Com isso, é trabalhado o desenvolvimento de habilidades como: lógica, cálculo mental, análise numérica, adição de números, etc.

O Yoté é um jogo de matriz africana, sendo um tabuleiro com 30 quadradinhos, com 12 peças para cada jogador, tendo como objetivo do jogo tentar capturar todas as peças do adversário ou encurralar as peças de uma forma que o outro não consiga jogar mais. Esse jogo auxilia no raciocínio lógico e na subtração de peças ao longo das jogadas. As regras do jogo Yoté são:

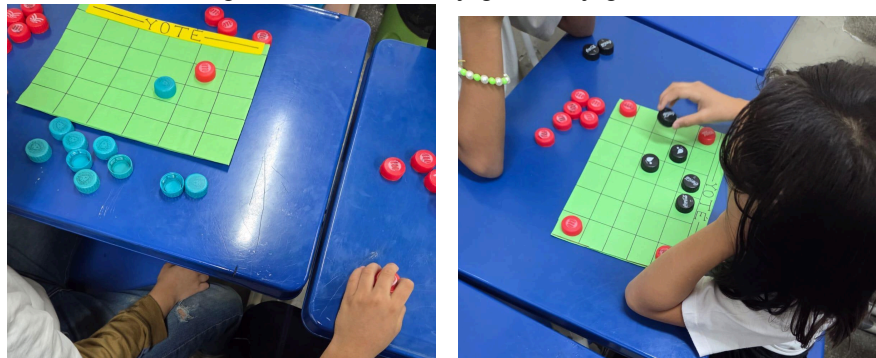
- No início do jogo uma pessoa começa colocando a primeira peça no tabuleiro, e logo em seguida a outra coloca sua peça.
- A partir da segunda rodada, os jogadores podem, em vez de adicionar outra peça, movimentar as peças que estão no tabuleiro.
- As peças não se movem na diagonal! Além disso, o jogo é por turnos, um jogador joga e termina sua rodada, então o outro jogador faz a sua jogada, e assim por diante.
- Captura de peças: passa a sua peça por cima da outra (igual o jogo de damas) e captura a peça do adversário, toda vez que isso acontecer você poderá escolher qualquer outra peça do seu adversário que esteja no tabuleiro para capturar. Ou seja: capturou uma, seu oponente perde outra! e vice versa.
- Pode ocorrer múltipla captura! Você captura uma vez, escolhe a outra peça, se tiver a chance de conseguir capturar outra peça, também retira outra peça.
- Cada captura = +1 peça. 2 capturas = +2 peças, e assim por diante.
- Se ambos os jogadores tiverem só 3 peças no tabuleiro e não tem como movimentá-las, aí o jogo empata.

Figuras 5 e 6: Estudantes jogando o jogo 31 (trinta e um)



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figuras 7 e 8: Alunos jogando o jogo Yoté



Fonte: Acervo Pessoal, 2025

Os dois jogos tiveram não só uma explicação oral, como também uma explicação mais concreta, em que um desenho dos jogos foi feito no quadro branco para as crianças visualizarem durante a apresentação deles. Durante a apresentação dos jogos, percebeu-se a animação dos estudantes quando viram que iriam ter uma aula em que poderiam brincar uns com os outros e se divertir durante um momento em que normalmente estariam fazendo atividades no livro didático.

Decidiu-se que os alunos escolheriam qual jogo deveriam jogar primeiro, e ao deixar que tomassem essa decisão, foi percebido que muitas crianças se voltaram para o jogo Yoté, por pensarem que o 31 era um jogo mais difícil. Mas, ao longo da brincadeira, elas foram percebendo que o Yoté não é um jogo tão simples, mas sim um jogo dinâmico, que tem a necessidade de um pensamento rápido e raciocínio lógico para prever o que o outro jogador iria fazer durante sua rodada.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (Borba, 2007, p.41).

Por fim, foi percebido um interesse maior dos estudantes pela matemática pois, todo dia de estágio, as crianças ficavam pedindo para jogar “o jogo de matemática no quadro, que parece um relógio”. Foi animador constatar a gratificação dos alunos pelo simples sair de atividades no caderno e nos livros didáticos, não que não sejam importantes, mas o aprender brincando atraiu muito mais a atenção das crianças e também proporcionou um sentimento de satisfação e alegria de estarem jogando.

Portanto, utilizar o lúdico dentro da sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial para uma formação mais integral da criança, contribuindo tanto para o emocional e social quanto para o processo de ensino-aprendizagem, em que se é construído um ambiente mais dinâmico e significativo para os estudantes.

2.2.2. A Escola das Práticas do Programa de Apoio à Iniciação Científica

A sala de aula do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que o PAIC tornou vida, se encontra como a última sala de um longo corredor de portas. É uma sala ampla, com várias fileiras de cadeiras, com a mesa da professora estando na parte de trás da sala, do lado da porta de entrada, e o quadro branco em sua parede oposta. A sala não tinha armários, mas sim 2 mesas adicionais no canto direito da sala, em frente a porta, onde ficavam os livros didáticos de todas as crianças e materiais da professora. O período que ficamos foi no horário da tarde sempre após o cochilo de depois do almoço, pois a turma é de tempo integral.

Ao adentrar pela primeira vez na sala de aula, as crianças ainda estavam dormindo. Os alunos, ao acordarem lentamente, ficaram intrigados com a nova pessoa dentro da sala deles, muitos ficaram olhando duas vezes, franzindo as sobrancelhas, pareciam estar tentando lembrar: “essa pessoa estava aqui antes de eu dormir?”. Aos poucos, depois de colocarem os tatames, travesseiros e cobertores em seu lugar designado, muitas crianças aproximaram-se e fizeram perguntas como: “Qual é o seu nome?”, “Você é filha da professora?”, “Quantos anos você tem?”, “Tem certeza que não é filha da professora?”.

Muito curiosas, as crianças ficaram animadas com a novidade em sua sala, fazendo perguntas e compartilhando sobre si mesmas e sobre seus amigos, apresentaram cada um que estavam na sala, com seus nomes e características físicas ou das vestimentas, para melhor compreensão da nova pessoa que as rodeava, como: “aquela ali é a xxxxxxxxxxxx, ela tem cabelo cacheado e está com a blusa amarela”.

O primeiro período de regência aconteceu abruptamente, a professora de sala teve que se ausentar para ir em uma reunião. Assim, sem nem saber as personalidades e nem a maioria dos nomes dos alunos, ficamos responsáveis pelos 24 que estavam presentes nesse primeiro dia. O tema da aula de ciências e as atividades no livro didático que as crianças tinham que fazer era sobre a água e seu consumo.

A aula foi iniciada logo com perguntas, para extrair os conhecimentos prévios que os estudantes tinham, ao fazer isso, foi percebido um aumento de interesse por parte das crianças, pois todas tinham algo a dizer. Os alunos foram muito colaborativos, indagadores e curiosos, pois adoraram responder as perguntas

e ter suas respostas ouvidas e validadas, foi criado, assim, um ambiente de aprendizagem enriquecedor tanto para os alunos quanto para os professores, além da criação de um ambiente mais afetivo e de fácil conversação. Como elucida Freire,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se olhada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 2021, p. 44-45).

Dessa forma, a criação de um ambiente mais indagador abre espaço para eles relatarem suas narrativas, foi perceptível o quão necessário era ter um momento de escuta sensível das crianças, poder ter esse momento de conversa foi essencial para a aclimação dos alunos com a nova pessoa dentro de sala, que estaria ensinando-os por 2 tempos de aula naquele dia. Ademais, outra forma a qual utilizamos durante os dias na escola foram comportamentos não verbais, como sorrisos e a postura corporal que, segundo Staccioli (2013, p. 11):

... a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura de corpo e tom de voz. Dizer algo para a criança com tom irônico ou ameaçador provoca confusão e até mesmo o bloqueio da verbalização. A posição do corpo também tem um significado [...], especificamente, sentar-se de frente para a criança, de forma que os olhares possam se cruzar, propicia uma comunicação melhor e, ainda, dá a criança a impressão de ser aceita. [...]. Um sinal de anuência e um sorriso são dois comportamentos não verbais que confirmam e dão segurança à criança (Staccioli, 2013, p. 11).

Após essa imersão nos conhecimentos prévios dos estudantes, deu-se início a leitura do conteúdo do livro, a qual foi explicado sobre água doce e água salgada, e também sobre a quantidade de água que tinha no mundo. Com isso, ocorreu a possibilidade de serem elaboradas mais perguntas, por exemplo: “Vocês sabem onde que tem água doce? e a salgada?”, “Vocês já foram em um desses locais?”, “E as geleiras, são feitas de água doce ou salgada?”. Desse modo, as crianças, mais uma vez, tiveram seu momento de protagonismo, a qual falaram sobre tudo que sabiam sobre a água, levando assim, a uma aprendizagem mais significativa daquele momento.

O conhecimento prévio é essencial para um aprendizado significativo porque permite que uma pessoa faça conexões significativas entre novas informações e o conhecimento existente. Por exemplo, se uma pessoa está aprendendo sobre a história da Segunda Guerra Mundial, é provável que ela faça conexões entre novas informações e seu conhecimento existente sobre a guerra (Costa Júnior, et al. 2023, p. 60).

Ademais, também houve uma explicação inicial sobre as fases básicas da água - sólido, líquido e gasoso -, pois os alunos indagaram sobre as geleiras e também sobre a chuva e como a água estava naquele ambiente. Ao deixar os alunos livres a pensar, não focando só na atividade obrigatória que os estudantes tinham que completar nos seus livros didáticos, mas sim, levando a aula além disso, utilizando os conhecimentos prévios e a curiosidade emergente das crianças, refletimos que “[...] o conteúdo escolar é aprendido significativamente quando a mediação educacional é baseada no conhecimento prévio do aluno em cada disciplina principal (Costa Júnior, et. al. 2023, p. 54)”.

Percebemos, então, que o que fazemos em sala é importante. A mudança de uma metodologia tradicional para uma diferenciada, cheia de perguntas e que todas as respostas são importantes, não só impactaram os alunos, mas também, nós, professores. Um ambiente de afeto e de escuta, se torna um ambiente essencial para o processo contínuo de ensino-aprendizagem.

A escuta é algo mais que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor. [...] Quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão, pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses que estão elaborando. Intervém, no máximo, para confirmar, retomar (como se diz em psicologia, espelhar), repropor, para problematizar (ou, como se diz, para negociar) (Staccioli, 2013, p.10).

Em um dos dias, a professora da turma explicou que os alunos ainda não tinham chegado a aprender sobre as operações matemáticas, que ocorreria após eles terminarem o assunto do sistema decimal, então, o plano de levar para a escola jogos lúdicos com uma base nas operações matemáticas - os mesmos que foram utilizados na Escola 1 - teria que ser modificado. Com isso, ao pesquisar como transformar uma aula mais tradicional e sistemática em um processo mais prazeroso, foi encontrado um vídeo de 5 anos atrás no Youtube, de uma professora,

que, queria transformar suas aulas em momentos mais divertidos e significativos para as crianças.

Ao levar a ideia para a professora da turma, ela concordou prontamente, pois os alunos ainda estavam com uma leve dificuldade na hora de descobrir a sequência numérica e qual número é maior que outro, dentro dos quadros decimais. Assim, ocorreu um dia para a criação desses jogos lúdicos, junto com a professora, pois ela queria manter aqueles jogos em sua sala, para poderem ser reutilizados por seus alunos ao longo do período letivo.

Posto isso, foi perguntado às crianças se elas queriam uma aula para brincar de alguma coisa, mas que o jogo seria relacionado com a matemática. A ideia foi aceita com muito entusiasmo, os alunos ficaram com sorrisos enormes, já imaginando como seria o jogo, com quem iriam jogar, que seria muito divertido.

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação de brincadeiras (Borba, 2007, p.41).

No dia da aplicação do jogo matemático, a professora da turma deu total liberdade para a regência, em que seria explicado sobre o jogo matemático e de como seria o decorrer desses tempos de aula. Com isso, depois das crianças irem ao banheiro e arrumarem seus pertences, foi explicado que elas iriam jogar um jogo de matemática e que seriam separadas em duplas. Após isso, foi apresentado o jogo, que tinha como base um **quadro do sistema decimal** (unidade, dezena, centena e unidade de milhar), além de 02 sets de cartas numeradas de 1 a 9, para cada quadro.

Ademais, esse jogo estava ali para eles demonstrarem o que já aprenderam, em uma tentativa de mostrar que a matemática pode ser divertida e gratificante, não como uma disciplina chata e difícil como muitos pensam, pois os alunos estavam aprendendo sobre o sistema decimal e no dia anterior da aplicação tiveram do jogo tiveram uma prova sobre o assunto.

Assim, o jogo foi apresentado de uma forma mais concreta, utilizando um desenho do mesmo no quadro branco, que foi a base da explicação do quadro decimal e, logo após, os jogos foram distribuídos entre as duplas. Contudo, a explicação não terminou pois, ao longo da brincadeira, de mesa em mesa, fomos

com as duplas explicando as regras do jogo novamente, só que dessa vez, as explicações foram exemplificadas durante partidas do jogo com os alunos.

Figura 9: Explicação sobre o jogo e suas regras



Fonte: Acervo pessoal, 2026

Figuras 10 e 11: Explicação do jogo quadro decimal para cada dupla



Fonte: Acervo pessoal, 2026

Dessa forma, ao apresentar os jogos de uma forma mais geral e depois individual, esperávamos que os alunos tivessem maior compreensão das regras do jogo, pois assim não teriam como brigar sobre qual regra eles achavam que estava certa ou não, além de terem a possibilidade de se divertirem mais. Com isso, esse jogo matemático teve como objetivo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do sistema decimal e trabalhar a sequência numérica com os alunos, além de diferenciar os números maiores e menores.

As regras do jogo das casas decimais são:

- As cartas dos jogadores devem ser misturadas e postas em uma pilha de cabeça pra baixo, e para iniciar o jogo, é necessário uma rodada de pedra, papel e tesoura, quem ganhar, joga primeiro.

- O jogo é por turnos, ou seja, um jogador joga e termina sua rodada, então o outro jogador faz a sua jogada, e assim por diante, até ter um vencedor;
- Ao pegar uma carta, o jogador deve escolher qual casa decimal colocá-la, não podendo mudar a carta para outra casa depois.
- Ganha o jogador que tiver o maior número dentro do quadro decimal!

Ao observar os alunos jogando, foi percebida a animação e a alegria deles em estarem brincando naquele momento, pois de manhã eles tiveram um dia de avaliação. Portanto, o clima na sala de aula encontrava-se leve e cheio de risadas e até gritos de felicidade quando uma criança ganhava. Muitos estudantes estavam jogando pelo prazer de jogar, não anotando suas pontuações contra o colega, mas sim aproveitando aquele momento de diversão.

Ademais, os alunos estavam sempre chamando para vê-los jogarem, para demonstrar que entenderam como se joga e falar que gostaram muito do jogo com um sorriso no rosto. A professora da turma ficou em sua mesa em todo o momento da brincadeira, mas se levantou para tirar fotos das crianças jogando entre si. A aula terminou quando bateu o sino do intervalo para o lanche, mas antes disso foram distribuídos alguns adesivos que foram separados para dar para as crianças ao término da aplicação dos jogos matemáticos. No final, os estudantes adoraram receber os adesivos e já saíram colando ou em si mesmos, no colega, nos cadernos e até mesmo na professora da turma.

Ao final da atividade, havia uma professora feliz com os acontecimentos do dia, uma professora da turma satisfeita com o decorrer da atividade e, o mais importante, o brilho no olhar e os sorrisos que estavam estampados no rosto de todas as crianças.

Essas experiências, pela avaliação dada pelos estudantes de ambas as escolas, foram muito gratificantes e significativas, visto que desta vez eles se divertiram e aprenderam ao mesmo tempo. Assim, ao utilizar essa metodologia, obteve-se a possibilidade dos alunos se sentirem mais motivados e passarem a ser mais participativos e curiosos, logo exercitando suas habilidades e tirando suas dúvidas sobre o seu processo formativo, mesmo com a possibilidade de errar, puderam (re)construir seus conhecimentos, através da colaboração entre os colegas e a mediação do professor.

Quando falamos de jogos, estamos tratando de uma atividade que pode despertar a atenção de quase todos os alunos de uma sala. O que se percebe é que o ato de jogar diverte sem o compromisso de aprender, algo imposto pelos conteúdos comumente cobrados pelos professores (Cunha, 2023, p. 23).

Essa metodologia visa propor novas formas de aprendizagem para o professor organizar suas aulas, ampliando suas percepções sobre o uso de diferentes metodologias ativas. Ao planejar, realizar a confecção e aplicar os jogos de forma participativa com os estudantes, o professor articula teoria e prática de forma mais perceptível, mostrando aos alunos que a Matemática não se limita só a regras, mas ela também pode ser aprendida de maneira divertida. Segundo o autor italiano Gianfranco Staccioli (2013, p. 10) “o professor encorajador deve procurar estimular na criança autoestima, confiança, segurança, interesse social e a capacidade de cooperar e de desenvolver atividades”.

Assim, os jogos proporcionam experiências que permitem os alunos assimilar conceitos, testar hipóteses e serem autônomos em sua própria aprendizagem. Com o papel do professor sempre como mediador dentro desse processo de ensino-aprendizagem, intervindo e dando direcionamentos caso necessário, ou seja, trata-se,

... de demonstrar interesse constante pelo interlocutor e compreensão em relação ao seu discurso, o qual poderá se enriquecer e se desenvolver de forma mais articulada por causa das perguntas “encorajadoras” do professor e de seu comportamento global de acolhimento. Desse modo, a educadora [...] poderá, realmente, instaurar uma relação “encorajadora” com a criança e contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e multilateral em uma escola da infância verdadeiramente “acolhedora” (Staccioli, 2013, p.12).

As vivências nessas duas escolas foram muito significativas tanto para os estudantes, quanto para nós, professoras. Os afetos construídos ao longo desse período foram muito importantes para a conclusão positiva das atividades lúdicas que foram pensadas com muito carinho para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ademais, uma forma de afetividade positiva demonstrada por diversos alunos foi a entrega de desenhos, pinturas com tinta e até

cartas de feliz aniversário ao longo desse período tão especial que foi o Estágio Supervisionado e o PAIC.

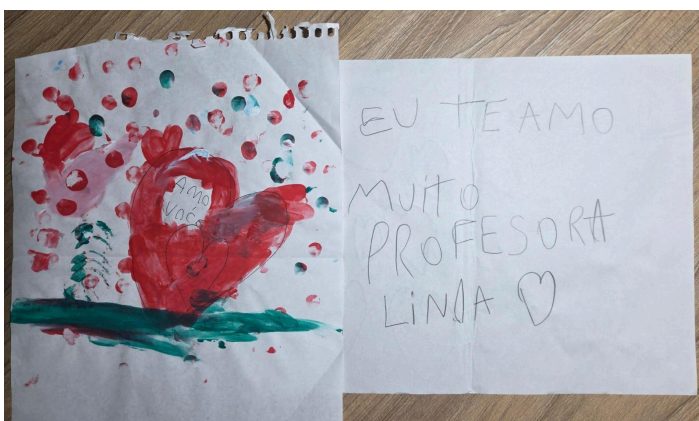
Figuras 12 e 13: Cartas de feliz aniversário



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figuras 14: Pintura a guache e carta

Figura 15: Pinturas a guache de flores



Fonte: Acervo pessoal, 2026

Figura 16: Pinturas e desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2026

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, buscou-se a reflexão sobre a utilização de atividades lúdicas como dinamizadoras da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como elas podem transformar o processo educacional de ensino e torná-lo mais significativo e dinâmico.

A partir dos estudos realizados ao longo da pesquisa, foi possível perceber que as atividades lúdicas não devem ser entendidas somente como uma forma de entretenimento para a criança, mas sim como um recurso que é capaz de dinamizar a construção de conhecimentos promovendo experiências mais significativas e contextualizadas para os estudantes.

É necessário ressaltar que a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com o método de pesquisa sendo pesquisa-ação, utilizando como técnica a observação participante, visto que este tipo de método admite que o pesquisador adentre no ambiente de pesquisa, possibilitando o acompanhamento próximo do cotidiano escolar e das atividades aplicadas em sala de aula, participando integralmente de todo o processo.

Diante disso, o presente trabalho buscou contribuir, a partir das experiências no Estágio Supervisionado Obrigatório e no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), para minimizar práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas na terceira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir de estudos bibliográficos sobre a ludicidade como fator de desenvolvimento do aluno e da investigação sobre a importância do lúdico no processo de ensino, foi possível desenvolver as atividades lúdicas de forma significativa, com isso, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem e potencializando o desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

Os resultados observados demonstraram que a ludicidade gera uma maior participação e engajamento dos estudantes durante as atividades propostas, além do interesse e da interação ao longo dos momentos lúdicos. A ludicidade contribuiu para um ambiente mais acolhedor e afetivo, favorecendo a expressão de dúvidas e perguntas, bem como a cooperação entre os alunos. Assim, demonstrou-se que o lúdico se torna um importante elemento dinamizador do processo educacional, auxiliando os profissionais da educação na promoção de um ambiente que estimule e promova uma aprendizagem mais significativa.

Ressaltamos que é perceptível as múltiplas demandas que os profissionais da educação recebem durante o ano, como o cumprimento de prazos, a elaboração de relatórios e o cumprimento de conteúdos curriculares extensos, o que causa um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois muitos professores, por conta dessas demasiadas demandas, acabam ficando sem tempo para inovar e dinamizar suas práticas de ensino.

Conclui-se que as atividades lúdicas têm um papel relevante e enriquecedor na formação integral dos estudantes, não só contribuindo para a aquisição de conhecimentos conceituais, mas também para o desenvolvimento da criatividade, afetividade, autonomia e da sociabilização dos alunos. Assim, acredita-se que a utilização do lúdico de modo consciente e planejado no ambiente escolar pode promover experiências educativas mais dinâmicas e significativas.

Espera-se que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) possa contribuir para a ampliação de reflexões sobre os processos educativos nas escolas e que, ao proporcionar atividades voltadas para a ludicidade no ambiente escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, potencialize não só o processo de ensino, mas dinamize também a afetividade e a construção de saberes para toda a vida.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, Ivana Valéria D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7. ed. Campinas, SP: 2011.

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

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAFEL, Sandra Denise (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 33-45.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. 17. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2024.

_____. Lúdico e Educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.8, n. 14, jan./jun. 2002.

COSTA JÚNIOR, João Fernando, et al. **Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel**. *REBENA: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S.l.], v. 5, p. 51–68, 2023. ISSN 2764-1368. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/index>

CUNHA, Jessyka Cristina Ferreira da. **O uso de jogos como metodologia facilitadora do processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 60 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

EDUCAKIDS. **COMO TRABALHAR O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL**. YouTube, 14 jan. 2021. 1 vídeo (8:88 min). Disponível em: [https://youtu.be/3Q8KZ7BL -A?si=xOCHyKRVRbAAorR3](https://youtu.be/3Q8KZ7BL-A?si=xOCHyKRVRbAAorR3). Acesso em: 17 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 71. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. 17. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **O jogo e a educação infantil.** Ed. Rev. São Paulo: Cengage Learning, 2023.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAFEL, Sandra Denise (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 13-23.

MINAYO, M. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Trabalho de campo: Contexto de Observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. 2. Ed. 3. reimpr. São Paulo: Centauro, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; e col. **Estágio e Docência.** 8. ed. rev., atual. e ampl. - SP: Cortez, 2017.

SAMIR AUGUSTO. **JOGO DE TABULEIRO - YOTÉ.** YouTube, 27 mai. 2021. 1 vídeo (4:41 min). Disponível em: <https://youtu.be/Hyv8-rFsFf4?si=NN77rvakboTFhvJ3>. Acesso em: 22 set. 2025.

SOUZA, Aliny Leda de Azevedo; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo; TEIXEIRA, Hebert José Balieiro. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: MARTINS, Gercimar (org.). **Metodologias Ativas:** métodos e práticas do século XXI. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Tradução: Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: 2013.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento.** Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A - Plano de Aula sobre Jogos Matemáticos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS ESCOLA NORMAL SUPERIOR CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO	
Acadêmica:	Stella Galvão Martins de Almeida
Período/Turno:	9º - Matutino
Professor(a):	Meire Terezinha Botelho de Oliveira
Turma: 3º ano	Duração: 2h30min
2. COMPONENTE CURRICULAR	
Matemática	
3. JUSTIFICATIVA	
A justificativa deste plano emerge da vivência prática e das observações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, durante o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que se percebe que não ocorre, muitas vezes, a inclusão do lúdico e de metodologias ativas que podem potencializar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	
4. TEMA	
O lúdico como fator dinamizador no processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	

5. OBJETIVOS
Objetivo geral: Implementar o uso de jogos matemáticos como estratégia pedagógica para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Objetivos específicos: - Contribuir com a implementação de atividades lúdicas como fator dinamizador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos;

- Auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de habilidades matemáticas essenciais que contribuam para as avaliações externas;
- Demonstrar como elementos lúdicos auxiliam no processo educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6. HABILIDADES

Unidade Temática: Números

Objetos do Conhecimento:

- Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração;
- Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.

Habilidades:

- (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais;
- (EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (SEQUENCIA DIDÁTICA)

1º Momento: Conversa com os alunos

A roda de conversa é um espaço de voz e escuta, onde o conhecimento é tecido coletivamente, em que o/a professor(a) convidará as crianças a falar sobre a matemática, se gostam ou não dela, por que sim ou por que não e o/a professor(a) perguntará se os alunos gostariam de participar de brincadeiras de matemática, e o/a professor(a) dará a opção dos alunos escolherem qual eles querem jogar primeiro.

Além disso, o/a professor(a) irá conversar com os estudantes sobre competição saudável, em que as brincadeiras só são divertidas quando não há conflitos e brigas sobre quem ganha e quem perde, falando aos alunos de que se ocorrer essas

competições que impeçam a continuidade dos jogos e gerem sentimentos de inimizade e raiva, as atividades terão que ser canceladas ou postergadas para outro momento.

2º momento: Brincadeira na lousa branca: Roda gigante

O/A professor(a) apresentará a brincadeira da Roda gigante, em que, no quadro, será desenhado um círculo bem grande e que, ao seu redor, dentro de quadradinhos, serão postos vários números, e no centro do círculo, uma seta será desenhada apontando para um dos números dentro dos quadradinhos. Será ali que as operações irão iniciar, sempre seguindo o sentido horário. Ao lado da seta será posto o símbolo da adição ou da subtração e ao seu lado um número natural qualquer.

As crianças terão no máximo 2 minutos para responder às operações, nesse momento o/a professor(a) atuará como mediador(a) durante a resolução dessa brincadeira, anotando os nomes e as pontuações dos alunos em outra parte do quadro, e a cada rodada, refazendo a roda gigante e suas operações para outra criança jogar.

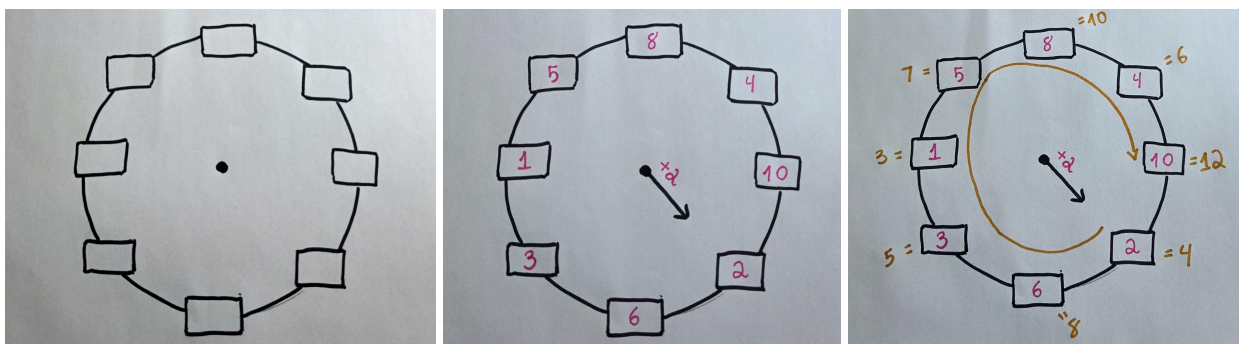


Figura 1, 2 e 3: Exemplo da Brincadeira da roda gigante.

3º Momento: Apresentação do jogo 31 (trinta e um)

Após a primeira brincadeira, o/a professor(a) apresentará o jogo de tabuleiro de operações matemáticas (31), explicando seu objetivo, que é atingir trinta e um por meio de uma somatória sucessiva. e suas regras:

- Os jogadores se alternam escolhendo um número por vez marcando com uma ficha, no tabuleiro, e somando sucessivamente seus valores, conforme a figura abaixo;
- Uma vez escolhido o número a casa marcada não pode mais ser mais usada.

4º Momento: Vivência do jogo 31 (trinta e um)

O jogo pode ser jogado por 2 a 4 participantes por tabuleiro, dependendo da quantidade de estudantes presentes no dia.

Preparação: Cada jogador separará suas peças em seus respectivos lados

Início do jogo: Os alunos utilizaram da brincadeira chamada pedra, papel, tesoura para decidir quem irá iniciar a soma;

Movimentação: Em cada rodada, os jogadores irão adicionar uma peça em uma das casas, sempre somando com a peça posta anteriormente, da rodada do seu adversário, e vice versa.

O jogador que acertar a primeira somatória de trinta e um ganha!

5º Momento: Apresentação do jogo Yoté

O/A professor(a) irá apresentar o jogo Yoté, que é um jogo de matriz africana, sendo um tabuleiro com 30 quadradinhos, com 12 peças para cada jogador, tendo como objetivo do jogo tentar capturar todas as peças do adversário ou encurralar as peças de uma forma que o outro não consiga jogar mais. Esse jogo auxilia no raciocínio lógico e na subtração de peças ao longo das jogadas. As regras do jogo Yoté são:

- No início do jogo uma pessoa começa colocando a primeira peça no tabuleiro, e logo em seguida a outra coloca sua peça.
- A partir da segunda rodada, os jogadores podem, em vez de adicionar outra peça, movimentar as peças que estão no tabuleiro.
- As peças não se movem na diagonal! Além disso, o jogo é por turnos, um jogador joga e termina sua rodada, então o outro jogador faz a sua jogada, e assim por diante.
- Captura de peças: passa a sua peça por cima da outra (igual o jogo de damas) e captura a peça do adversário, toda vez que isso acontecer você poderá escolher qualquer outra peça do seu adversário que esteja no tabuleiro para capturar. Ou seja: capturou uma, seu oponente perde outra! e vice versa.
- Pode ocorrer múltipla captura! Você captura uma vez, escolhe a outra peça, se tiver a chance de conseguir capturar outra peça, também retira outra peça.
- Cada captura = +1 peça. 2 capturas = +2 peças, e assim por diante.
- Se ambos os jogadores tiverem só 3 peças no tabuleiro e não tem como movimentá-las, aí o jogo empata.

6º Momento: Vivência do jogo Yoté

O jogo pode ser jogado por 2 a 4 participantes por tabuleiro, dependendo da quantidade de estudantes presentes no dia.

Preparação: Cada jogador separará suas peças em seus respectivos lados

Início do jogo: Os alunos utilizaram da brincadeira chamada pedra, papel, tesoura para decidir quem irá iniciar.

7º Momento: Finalização

Ao final, ocorrerá uma roda de conversa reflexiva, mediada pelo(a) professor(a), que irá perguntar se os alunos gostaram das atividades propostas, se gostaram da dinâmica, com exercícios mais envolventes, etc.

Obs: Essas atividades lúdicas podem ser distribuídas entre vários dias

8. RECURSOS DIDÁTICOS

Os materiais necessários para a brincadeira da Roda gigante são: lousa branca, pincel e apagador para lousa branca.

Os materiais utilizados para a criação do recurso lúdico Trinta e um (31) e Yoté foram:

- Tabuleiro - Caixa de papelão, estilete, cola branca; papeis cartão e caneta permanente preta para desenhar o jogo.
- 12 Peças do jogo para cada jogador - tampinhas de garrafa, pode ser de todas as cores, o que importa é ter o quantitativo suficiente para jogar.

9. AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa e contínua, observando o envolvimento, a compreensão e o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades planejadas.

Seguindo os critérios abaixo:

- Entender que as brincadeiras podem ter competições amigáveis, que não sejam conflituosas;
- Participação coletiva nas atividades em sala;
- Colaboração ao longo do jogo;
- Auxílio aos colegas durante a brincadeira.

10. REFERÊNCIAS

AMAZONAS, **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

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