

Recursos e estratégias lúdicas na educação infantil em contexto ribeirinho: estudo de caso em Cametá-PA

Playful resources and strategies in early childhood education in a riverside context: a case study in Cametá-PA

Maria das Mercês Prestes Leão¹ ; Mílvio da Silva Ribeiro² 

RESUMO

O estudo analisou a incorporação da ludicidade às práticas pedagógicas na Educação Infantil em contexto ribeirinho, tendo como lócus a E.M.E.I.F. Professor Diogo Borges, situada na comunidade Cuxipiari Costa, em Cametá/PA. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou observação participante e entrevistas semiestruturadas com um professor do Jardim II e o coordenador pedagógico. Os resultados indicam que o brincar é reconhecido como prática pedagógica central, favorecendo a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças, em consonância com as especificidades culturais ribeirinhas. Evidenciaram-se estratégias como o uso de brincadeiras tradicionais, a confecção de brinquedos com materiais locais e a valorização de saberes comunitários, contribuindo para a aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade cultural. Conclui-se que a ludicidade constitui elemento estruturante da prática educativa no contexto investigado, apontando para a relevância de ações formativas contínuas voltadas ao uso pedagógico do brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Contexto Ribeirinho.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University – Flórida, Estados Unidos da América.

² Doutor em Geografia em Universidade Federal do Pará- UFPA, Belém (PA), Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade ocupa um lugar central no processo educativo da Educação Infantil, sendo reconhecida como elemento indispensável ao desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de expressar sentimentos, imaginar, criar e se relacionar com o mundo que a cerca (Kishimoto, 2011). Nesse sentido, o brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como prática pedagógica essencial no cotidiano escolar.

Em contextos socioculturais específicos, como o das comunidades ribeirinhas amazônicas, a ludicidade adquire ainda maior relevância, uma vez que se articula diretamente aos modos de vida, aos saberes tradicionais e às experiências cotidianas das crianças. O ambiente natural, os recursos disponíveis no território e as práticas culturais locais oferecem possibilidades singulares para o desenvolvimento de atividades lúdicas contextualizadas, capazes de fortalecer a identidade cultural e promover aprendizagens significativas (Huizinga, 2010; Brougère, 2010).

Compreendido como atividade social e cultural, o brincar assume papel fundamental na Educação Infantil ao favorecer a interação, a socialização e a construção simbólica do conhecimento. A pré-escola configura-se, assim, como um espaço privilegiado para vivências lúdicas mediadas intencionalmente pelo professor, nas quais jogos, brincadeiras e atividades simbólicas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento infantil (Piaget, 1971; Moyles, 2002).

Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como sujeito histórico e social, ativo na construção de seus conhecimentos, cujas aprendizagens são profundamente influenciadas pelas interações que estabelece com o meio e com os outros. A incorporação intencional da ludicidade às práticas pedagógicas torna-se, portanto, um elemento fundamental para respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil e valorizar as realidades socioculturais nas quais as crianças estão inseridas, especialmente no contexto ribeirinho amazônico (Oliveira, 2011).

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: como os professores da Educação Infantil em contexto ribeirinho utilizam recursos e estratégias lúdicas em suas práticas pedagógicas, e quais desafios e potencialidades emergem desse processo? A pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso de recursos e estratégias lúdicas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil em contexto ribeirinho, identificando desafios e

potencialidades presentes nesse processo, a partir da realidade da E.M.E.I.F. Professor Diogo Borges, localizada na comunidade Cuxipiari Costa, em Cametá-PA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ludicidade e desenvolvimento infantil na Educação Infantil

A ludicidade constitui um dos pilares fundamentais da Educação Infantil, sendo compreendida como uma forma privilegiada de a criança se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesma. Segundo Kishimoto (2011), o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança ao articular aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, possibilitando aprendizagens que ocorrem de maneira significativa e prazerosa.

Para Piaget (1971), o brincar está diretamente relacionado aos processos de construção do conhecimento, uma vez que permite à criança assimilar e acomodar novas informações a partir da interação com o meio. O jogo simbólico, em especial, possibilita a representação da realidade, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento lógico.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1998) compreende o brincar como uma atividade social mediada culturalmente, na qual a criança atua além de seu nível de desenvolvimento real, acessando a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal. No brinquedo, a criança assume papéis, internaliza regras e constrói significados, evidenciando que o brincar é um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o lúdico não deve ser entendido como atividade secundária ou desvinculada do processo educativo, mas como estratégia pedagógica intencional, capaz de potencializar o ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

2.2 O brincar como prática social e cultural

O brincar é uma prática social e culturalmente situada, expressando valores, saberes e modos de vida de diferentes grupos sociais. Huizinga (2010), ao conceber o jogo como elemento constitutivo da cultura, destaca que o brincar antecede a própria cultura formal, estando presente nas formas mais diversas de organização social.

Nessa mesma direção, Brougère (2010) afirma que a cultura lúdica é construída socialmente e transmitida por meio das interações entre crianças e adultos. As brincadeiras, os

brinquedos e os jogos refletem o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, funcionando como mediadores da aprendizagem e da socialização.

No contexto da Educação Infantil, reconhecer o brincar como prática cultural implica valorizar as experiências das crianças, suas vivências comunitárias e os saberes que trazem de seus territórios, ampliando as possibilidades de uma educação significativa e contextualizada.

2.3 Ludicidade e educação infantil em contexto ribeirinho

A Educação Infantil em contextos ribeirinhos amazônicos apresenta especificidades que demandam práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. As comunidades ribeirinhas possuem modos de vida fortemente vinculados ao território, à natureza e aos saberes tradicionais, elementos que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil e as formas de brincar.

Oliveira (2019) destaca que a organização do meio social educativo em escolas ribeirinhas deve considerar as interações entre cultura, ambiente e práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito ativo em um contexto marcado por relações comunitárias e saberes ancestrais. Nesse cenário, a ludicidade emerge como estratégia potente para articular o conhecimento escolar aos saberes do cotidiano.

A valorização das brincadeiras tradicionais, da confecção de brinquedos com materiais locais e da exploração do ambiente natural contribui para fortalecer a identidade cultural das crianças ribeirinhas e promover aprendizagens significativas. Conforme Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, estabelecendo um diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos sistematizados.

Dessa forma, o lúdico, quando contextualizado à cultura ribeirinha, assume um papel estruturante na prática pedagógica, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção do pertencimento, da autoestima e do reconhecimento cultural das crianças.

2.4 O papel do professor e da intencionalidade pedagógica no uso do lúdico

A efetivação da ludicidade como prática pedagógica na Educação Infantil depende diretamente da intencionalidade do professor. Conforme Kishimoto (2010), brincar na escola exige planejamento, mediação e objetivos claros, de modo que as atividades lúdicas estejam articuladas às propostas pedagógicas e aos direitos de aprendizagem das crianças.

Saviani (2008) ressalta que toda prática educativa está inserida em um contexto social e político, sendo o professor um mediador fundamental entre o conhecimento e o aluno. No contexto ribeirinho, esse papel se amplia, exigindo do docente sensibilidade para dialogar com os saberes locais e integrar o currículo às vivências da comunidade.

Assim, a formação docente e as orientações pedagógicas tornam-se essenciais para garantir que o lúdico seja utilizado de forma consciente, crítica e contextualizada, contribuindo para uma educação infantil que respeite as especificidades culturais e promova o desenvolvimento integral das crianças.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem e delineamento da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, por concentrar-se na análise aprofundada de uma realidade educacional específica: a incorporação de recursos e estratégias lúdicas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil em contexto ribeirinho. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, considerando o fenômeno investigado em sua complexidade social, cultural e pedagógica, conforme defendem Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

O estudo de caso mostrou-se adequado por permitir a investigação detalhada de um contexto singular, sem a pretensão de generalização estatística dos resultados, mas com o objetivo de produzir conhecimento analítico e interpretativo sobre práticas educativas situadas. Lócus da pesquisa

O lócus da investigação foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (E.M.E.I.F.) Professor Diogo Borges, localizada na comunidade ribeirinha Cuxipiari Costa, no município de Cametá, estado do Pará. A escola atende aproximadamente 85 estudantes, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), e apresenta características próprias das escolas ribeirinhas, tanto no que se refere à infraestrutura quanto às práticas pedagógicas contextualizadas ao território e à cultura local.

3.2 Participantes e critérios de seleção

Os participantes da pesquisa foram dois profissionais que atuam diretamente no cotidiano pedagógico da escola: um professor da Educação Infantil (Jardim II) e o coordenador pedagógico. Ambos residem na comunidade ribeirinha onde a escola está inserida e possuem experiência profissional na Educação Infantil em contexto do campo.

A escolha de um número reduzido de participantes justifica-se pela natureza qualitativa do estudo de caso, que privilegia a profundidade da análise e a compreensão das práticas e concepções dos sujeitos envolvidos, e não a representatividade numérica ou a generalização dos dados (Minayo, 2010). Além disso, os participantes foram selecionados por serem atores centrais na organização, implementação e mediação das práticas pedagógicas investigadas, o que contribui para a densidade analítica dos dados produzidos.

Para fins de confidencialidade e em consonância com as boas práticas éticas em pesquisa científica, os participantes foram identificados ao longo do texto por códigos alfanuméricos: Professor da Educação Infantil (P1) e Coordenador Pedagógico (CP1).

3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação participante foi realizada durante atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, permitindo acompanhar a rotina escolar, as interações entre professores e crianças, as estratégias lúdicas utilizadas e a organização dos espaços e materiais didáticos. Esse procedimento possibilitou a apreensão do fenômeno em seu contexto natural, conforme destacam Lüdke e André (1986).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os dois participantes da pesquisa, a partir de um roteiro flexível, abordando temas relacionados às concepções de ludicidade, às práticas pedagógicas, à valorização da cultura ribeirinha e às orientações pedagógicas para o uso do brincar na Educação Infantil. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas posteriormente.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa respeitou os princípios éticos que regem os estudos com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, os procedimentos

de coleta de dados e a garantia de confidencialidade das informações. A participação foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato e o uso das informações exclusivamente para fins científicos.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2010), seguindo as três etapas fundamentais do método. Inicialmente, procedeu-se à pré-análise, etapa em que foi realizada a leitura flutuante das transcrições das entrevistas e dos registros de observação, com o objetivo de organizar o material empírico e identificar ideias recorrentes relacionadas à ludicidade e às práticas pedagógicas no contexto ribeirinho.

Em seguida, desenvolveu-se a exploração do material, na qual foram definidas as unidades de registro e realizada a codificação do conteúdo, a partir da identificação de núcleos de sentido. As falas e os dados observacionais foram, então, agrupados em categorias temáticas construídas de forma indutiva, em diálogo com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

Por fim, realizou-se a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual os dados categorizados foram analisados de maneira interpretativa, articulando-se os achados empíricos aos aportes teóricos sobre ludicidade, Educação Infantil e educação ribeirinha. Esse procedimento possibilitou a identificação de regularidades, significados e contradições presentes nas práticas pedagógicas observadas, conferindo rigor metodológico e consistência analítica ao estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Concepção pedagógica do lúdico

No intuito de compreender a concepção pedagógica do lúdico e o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil no contexto ribeirinho, buscou-se analisar a percepção docente acerca de como as práticas lúdicas, inseridas em realidades geográficas e culturais específicas, podem potencializar os processos de aprendizagem, pertencimento e valorização das identidades infantis. As falas do coordenador pedagógico (01CP2025) e do professor regente (01P2025) constituem unidades de registro centrais desta categoria analítica, revelando que, apesar de

apresentarem concepções com nuances distintas, ambos reconhecem o lúdico como uma estratégia pedagógica significativa e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem.

O entrevistado 01CP2025 afirma:

Pactuo com a filosofia de que a criança aprende brincando, claro que sempre com uma finalidade pedagógica, não apenas brincar por brincar. Trabalhar com o lúdico fascina a criança, quebra a rotina da sala de aula e torna o aprendizado muito mais prazeroso, especialmente no contexto ribeirinho. Utilizando recursos de materiais concretos da realidade proporciona muito mais dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem (01CP2025).

A fala do coordenador pedagógico expressa uma concepção alinhada às teorias do desenvolvimento infantil, especialmente às contribuições de Vygotsky (1998) e Kishimoto (2010), ao compreender o brincar como atividade essencial à aprendizagem da criança, desde que orientada por intencionalidade educativa. O lúdico, nessa perspectiva, não é concebido como mero entretenimento, mas como um recurso metodológico que potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Essa concepção foi confirmada pelos registros de observação realizados no cotidiano escolar. Em uma das atividades acompanhadas, observou-se a realização de uma brincadeira de corrida de saco, organizada pelo professor com materiais reaproveitados da própria comunidade. A atividade ocorreu no espaço externo da escola e foi conduzida a partir de regras previamente explicadas às crianças, envolvendo turnos, cooperação e respeito ao colega.

Durante a brincadeira, as crianças demonstraram entusiasmo, interação constante e apoio mútuo, especialmente quando algum colega apresentava dificuldade de equilíbrio ou coordenação motora. Ao final da atividade, o professor promoveu um breve momento de conversa com a turma, retomando as regras da brincadeira e incentivando as crianças a relatarem o que aprenderam e como se sentiram, evidenciando a intencionalidade pedagógica do brincar.

Nesse sentido, o brincar assume uma dimensão que vai além do simples entretenimento, configurando-se como uma experiência que articula o real e o imaginário, permitindo à criança atribuir sentidos às suas vivências. De acordo com Vygotsky (1988), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), possibilitando que a criança desempenhe ações além do seu nível de desenvolvimento atual, ao assumir papéis simbólicos e lidar com regras socialmente construídas. Nessa dinâmica, o brinquedo relevante é aquele que favorece a articulação entre imaginação, imitação e regras.

Complementando essa perspectiva, os dados empíricos indicam que os brinquedos e as atividades lúdicas desempenham papel essencial no desenvolvimento simbólico, no estímulo à imaginação, no fortalecimento do raciocínio e na elevação da autoestima infantil, sobretudo quando o objeto lúdico atende às necessidades e características das crianças. Essa compreensão dialoga com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que destaca:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substituto.

As atividades lúdicas, portanto, apresentam valor significativo ao longo de todas as fases da vida, configurando-se como essenciais na infância e capazes de qualificar a prática pedagógica.

Ainda sobre as concepções de ludicidade, ao ser questionado sobre de que maneira as atividades lúdicas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, o entrevistado 01P2025 destacou que “o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento emocional da criança no contexto ribeirinho”. Essa fala reforça a percepção de que o brincar não se configura como uma atividade isolada, mas como um catalisador de interações sociais, cognitivas e afetivas.

Tal percepção foi igualmente evidenciada nos registros de observação em sala de aula. Em uma atividade de brincadeira simbólica, as crianças organizaram um “mercadinho” utilizando materiais confeccionados com sementes, tampas de garrafa e caixas reutilizadas. Durante a atividade, observaram-se negociações de papéis, uso da linguagem oral para simular situações do cotidiano e resolução espontânea de conflitos, o que demonstra o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Essas evidências corroboram a compreensão de que os professores reconhecem a necessidade de compreender o real sentido da ludicidade em sala de aula e, a partir disso, repensar suas práticas pedagógicas, incorporando atividades que utilizem o lúdico como recurso facilitador da aprendizagem. Conforme Piaget (1978), o brincar e o jogar constituem estratégias fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, funcionando como instrumentos cognitivos que estruturam progressivamente o conhecimento.

A partir dessas primeiras impressões sobre as concepções docentes, buscou-se aprofundar a análise sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças na

Educação Infantil, sobretudo no contexto ribeirinho. O professor da turma de Jardim II reforçou que “o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagem, socialização e desenvolvimento emocional da criança no contexto ribeirinho”. Esse relato evidencia que o educador compreende o brincar como contributo fundamental ao desenvolvimento infantil em múltiplas dimensões, inclusive no que se refere aos aspectos intelectuais que favorecem processos posteriores de alfabetização e letramento.

Tal compreensão encontra respaldo em Santos (1999), ao afirmar que a ludicidade constitui elemento essencial no desenvolvimento da inteligência, na formação do pensamento e no aprimoramento das funções cognitivas superiores, configurando-se como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento.

4.2 Práticas lúdicas e cultura lúdica

A construção do saber depende segundo Peri (2000), de um conjunto permanente de debates pedagógicos, que estudam e reflatam sobre as principais estratégias que devem ser incorporadas as metodologias de ensino, visando o aluno e sua singularidade, pois a cultura é também uma das principais reflexões acerca do conhecimento sobre o homem, e assim, a possibilidade de desvinculá-la do processo de ensino significa ignorar as vozes da sociedade, o sujeito e sua história.

Assim, para analisar as estratégias adotadas para potencializar o uso do lúdico na escola, selecionamos para esta pesquisa as falas do professor da turma e do coordenador pedagógico. Durante a pesquisa, tornou-se evidente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem mediado por práticas e metodologias que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. Essas ações refletem os princípios da Educação Popular, articulados no cotidiano escolar ribeirinho, onde o conhecimento ancestral e comunitário ganha força para reorganizar as relações educacionais e construir sujeitos críticos, criativos e participativos (Silva, 2021).

A prática pedagógica deve ser entendida como práxis, um movimento contínuo entre teoria e prática, ação e reflexão, que transcende a mera didática. Fernandes (1999, p. 159) define essa práxis como “prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida às questões didáticas ou metodológicas, mas articulada à educação como prática social, ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma”.

Adiante, no que diz respeito valorização da cultura ribeirinha, a fala do 01CP2025 evidencia o comprometimento da escola com a incorporação dos elementos culturais locais nas

práticas educativas. Ao responder à pergunta: Na sua opinião, a cultura ribeirinha tem sido valorizada e incorporada nas práticas pedagógicas lúdicas da escola? Ele relata:

Sim, a cultura ribeirinha tem sido valorizada e incorporada nas práticas pedagógicas lúdicas da escola: pique-pega, esconde-esconde, bolinha de gude com caroço de buriti, corrida de saco, brinquedos confeccionados como bonequinha, (a boneca do cacho do açaí), carrinho de madeira, lata, garrafas, bolas de seringueira, a aningueiras e etc.

A riqueza da cultura local é, portanto, resgatada e ressignificada nas atividades escolares na rememoração de brincadeiras tradicionais e na confecção de brinquedos com os materiais e recursos do próprio local, contribuindo para com a constituição das identidades e do pertencimento cultural.

No campo material, durante o processo de confecção de seus brinquedos, as crianças utilizam ainda as borrachas de sandálias impróprias para o uso, tampas de garrafas, isopor, dentre outros que possam ser utilizados para os detalhes dos brinquedos, como por exemplo as rodas dos carros e carroças. Por sua vez, no campo imaterial, simbólico e representativo, a fase de confecção dos brinquedos tradicionais revela um espaço rico de aprendizagens e construção do conhecimento no qual as crianças movimentam a partilhas de saberes, onde aqueles que dominam as práticas de elaboração ou as regras dos jogos repassam noções básicas para os demais. Nesse processo, é possível compreender que as crianças e adolescentes quilombolas brincando educam-se à medida em que se relacionam uns com os outros, posto que constroem e experimentam suas autonomias, lidam com os conflitos em grupos e ainda atuam em grupo partir do diálogo consensual.

Isto demonstra que nos atos de brincar e de confeccionar os brinquedos tradicionais, o aprendizado ocorre com base na prática social, que por sua vez está correlacionada com os saberes do cotidiano ribeirinho. Nesse contexto, à luz de Freire (1981), compreende-se que as práticas sociais, quando fundamentadas na partilha de saberes, configuram-se como estratégias de articulação que transcendem a mera apreensão sensorial da realidade. Tal articulação se concretiza por meio do “pensamento–linguagem”, entendido como eixo estruturante da ação pedagógica crítica, uma vez que a práxis, enquanto síntese entre ação e reflexão, implica uma leitura analítica do mundo orientada para a transformação social.

Somado a isto, neste episódio do brincar pelos espaços de convivência da Comunidade, verifica-se a forte internalização dos significados culturais que movimentam a comunidade, repassada pelo coletivo e pelos antepassados, isto porque os processos de brincar que as

crianças executam hoje lhes foram ensinados pelos adultos com quem convivem e consequentemente, serão repassados aos seus filhos, por processos educativos não escolares.

No entanto, é perceptível que entrelaçado nas brincadeiras tradicionais, o processo de aprendizagem de mundo e de sua cultura, ocorre sempre e condicionalmente guiado pela interação coletiva, o que é possível pois conforme Valentim (2008) argumenta a efetividade dos processos de aprendizagem se concretiza por meio da interação entre distintos espaços formativos, uma vez que esses se revelam nas práticas cotidianas por meio de saberes ancestrais, os quais se manifestam nas dimensões educativas, curativas, religiosas, nas relações intergeracionais, no cuidado com os alimentos e na articulação com os saberes escolares.

Dito isto, reiteramos que, no contexto da prática pedagógica em escolas do campo ribeirinho, é necessário que o currículo estabeleça um diálogo com as realidades e os anseios dos sujeitos do meio rural. Conforme destacado por Alves e Zanotto (2019), uma das funções essenciais da escola campesina consiste em elaborar um currículo que torne os distintos espaços compatíveis com as perspectivas e demandas dos estudantes. Dessa forma, busca-se constituir um espaço educativo fundamentado no diálogo e na escuta ativa, que reconheça e valorize os saberes dos educandos, criando condições para a produção, fruição, questionamento e problematização da realidade vivida por eles.

A valorização da realidade vivida e da cultura local como eixo norteador da prática pedagógica constitui-se em um recurso estratégico e potente para estabelecer vínculos significativos entre os estudantes e os conhecimentos escolares, conforme defende Freire (1996). Ao integrarem elementos do cotidiano dos discentes em suas práticas, os professores promovem uma mediação entre os saberes populares e os conteúdos sistematizados, favorecendo a construção de sentidos, o engajamento ativo e o fortalecimento da identidade sociocultural dos sujeitos. Tal perspectiva não se limita à personalização da aprendizagem, mas articula-se à coletividade do processo educativo, por meio de práticas diferenciadas que respeitam os distintos níveis de desenvolvimento cognitivo, sem, contudo, romper com a lógica do trabalho pedagógico coletivo.

Dessa forma, a prática pedagógica deve conciliar a base nacional comum com a parte diversificada do currículo, valorizando manifestações sociais, econômicas e culturais de cada território. A contextualização torna-se, assim, essencial: conecta os conteúdos escolares à realidade dos alunos e promove aprendizados significativos, pois aproxima o novo dos

conhecimentos prévios e estimula o interesse e a assimilação por meio de vivências reconhecíveis.

4.3 Formação continuada e orientações pedagógicas para o uso do lúdico na educação infantil em contexto ribeirinho

No que se refere ao incentivo e formação pedagógica continuada, ao ser questionado sobre “De que forma a coordenação pedagógica orienta ou incentiva os professores da educação infantil a utilizarem práticas lúdicas em sala de aula?”, O 01CP2025 informa que há incentivo contínuo à prática lúdica, afirmando: “Sempre conversando, dando sugestões”. Além disso, ao responder à pergunta “Existem momentos de formação continuada ou reuniões pedagógicas com foco no uso lúdico do recurso educativo? Se sim, com que frequência ocorre?” ele menciona que “Sim, existem momentos de formação e reuniões pedagógicas para conversarmos, sempre buscando alternativas para garantir os direitos de aprendizagem das crianças”. Essas ações revelam a existência de um ambiente de diálogo e de formação continuada, que procura orientar os docentes quanto ao uso do lúdico de forma consciente e efetiva. Segundo Saviani (2008), toda prática educativa está inserida em um contexto social mais amplo, e é na tensão entre as condições objetivas e as ações intencionais que se configuram as possibilidades concretas de transformação.

Nesse sentido, ressignificar o currículo demanda mais do que a realização de oficinas pontuais ou a simples oferta de orientações técnicas; exige uma ruptura com os paradigmas tradicionais da pedagogia urbana e a construção coletiva de um projeto político-pedagógico articulado com os sujeitos do campo, considerando seus tempos, espaços, lutas e esperanças.

Tal processo pressupõe uma escuta ativa das comunidades, a valorização dos saberes locais e a constituição de práticas educativas que respeitem e fortaleçam as identidades camponesas. Conforme enfatiza Arroyo (2004), a escola do campo deve ser um espaço de afirmação, e não de negação; um território pedagógico marcado pela resistência e pela construção da autonomia, no qual o currículo, para além da mera transmissão de conteúdo, contribua para que os sujeitos do campo compreendam sua realidade, se reconheçam nela e se engajem na luta por sua transformação.

Diante disso, reafirma-se que o professor exerce um papel social que vai além da simples transmissão de conteúdo, pois sua atuação envolve a provocação de “conflitos intelectuais”,

os quais são fundamentais para que, na busca pelo equilíbrio, o aluno possa se desenvolver (Freitas, 2005).

Assim, a formação docente deve ser concebida de modo a capacitar o professor da escola do campo a promover práticas pedagógicas capazes de suscitar tais conflitos, contribuindo para a construção da autonomia do estudante e para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade e dos saberes veiculados tanto no ambiente escolar quanto em sua experiência cotidiana.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa investigou de que maneira a ludicidade é incorporada na prática pedagógica docente na turma do Jardim da E.M.E.I.F. Professor Diogo Borges, situada em Cametá/PA, inserida no contexto singular da educação infantil ribeirinha. Buscou-se compreender as concepções docentes acerca da importância do lúdico, analisar as práticas lúdicas em seu contexto cultural e escolar, identificar os recursos e estratégias utilizados em sala de aula e compreender a cultura lúdica ribeirinha presente nesse ambiente educacional.

As entrevistas e diálogos com os professores revelaram uma visão alinhada com as teorias contemporâneas sobre o brincar como vetor essencial para o desenvolvimento integral da criança. Os docentes demonstraram compreender o brincar não apenas como lazer, mas como espaço de aprendizagem, afetividade e socialização, respeitando as particularidades culturais e socioeconômicas dos alunos. Esse entendimento é especialmente relevante no contexto ribeirinho, onde o ambiente natural e cultural influencia diretamente as práticas educativas e o desenvolvimento infantil, reafirmando a importância de valorizar a ludicidade como elemento estruturante da educação infantil, sobretudo em contextos historicamente marginalizados.

A pesquisa evidenciou que as práticas lúdicas adotadas na escola estão fortemente relacionadas com as referências culturais e ambientais locais. O lúdico surge como eixo fundamental que articula o conhecimento tradicional e escolar, promovendo aprendizagens significativas que conectam o universo infantil com sua realidade. Observou-se também que a ludicidade funciona como estratégia para enfrentar dificuldades estruturais e desafios pedagógicos, favorecendo a inclusão e o protagonismo das crianças.

A análise detalhada das atividades em sala de aula mostrou a utilização de brincadeiras tradicionais, jogos pedagógicos adaptados, contação de histórias e atividades manuais que incorporam elementos da cultura ribeirinha. A criatividade e o comprometimento dos docentes em contornar limitações materiais e estruturais, utilizando o ambiente natural e os objetos disponíveis, revelam uma prática pedagógica que valoriza o lúdico como ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Além disso, a pesquisa destacou a presença da cultura lúdica ribeirinha, com manifestações como cantigas, jogos, folguedos e outras expressões tradicionais que compõem a identidade local. A inserção desses elementos no ambiente pedagógico fortalece a autoestima das crianças, promove o respeito à diversidade cultural e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, reafirmando a importância de uma educação intercultural e contextualizada.

O estudo demonstrou que a ludicidade é um componente fundamental e multifacetado da prática pedagógica na educação infantil ribeirinha, constituindo uma via privilegiada para o desenvolvimento integral das crianças, para a construção de aprendizagens significativas e para a valorização da cultura local. Essa constatação contribui para o debate sobre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que respeitem e potencializem as especificidades culturais, ambientais e sociais, propondo uma educação mais inclusiva, diversificada e sensível às realidades locais.

Por fim, esta investigação abre caminhos para futuras pesquisas que possam aprofundar a análise da ludicidade em contextos similares e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a integração entre o lúdico, a cultura local e as demandas educacionais contemporâneas. Recomenda-se também a implementação de formações continuadas para os docentes, focadas na valorização e ampliação das práticas lúdicas contextualizadas, fortalecendo o papel do educador como mediador de experiências significativas e promotor do desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa; ZANOTTO, Maria de Fátima. Ludicidade e aprendizagem na educação infantil. Curitiba: CRV, 2019.
- ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. São Paulo: Globo, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 911–933, 2005.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 4–7, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Luciana da Costa. A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERI, Raffaele Simone. A cultura da mídia e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.
