



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PROCESSOS
SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

ROSIMAR MOURA AMERICANO SALES

**CORPOS EM TRANSE NA ESCOLA: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA**

São João del-Rei, MG

2022

ROSIMAR MOURA AMERICANO SALES

**CORPOS EM TRANSE NA ESCOLA: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação *Strictu sensu* Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para o título de mestre.

Linha de pesquisa: Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Mônica de Ávila Todaro

São João del-Rei, MG

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S163c Sales, Rosimar Moura Americano .
Corpos em transe na escola: sentidos e
significados do brincar na adolescência / Rosimar
Moura Americano Sales ; orientadora Mônica de Ávila
Todaro. -- São João del-Rei, 2022.
131 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2022.

1. Brincar. 2. Adolescência. 3. Ludicidade. 4.
Corpo. 5. Ensino Fundamental II. I. Todaro, Mônica de
Ávila , orient. II. Título.

ROSIMAR MOURA AMERICANO SALES

**CORPOS EM TRANSE NA ESCOLA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO
BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA**

Banca Examinadora

Professora Dra. Mônica de Ávila Todaro – Orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Professora Dra. Margareth Diniz – Titular
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Professora Dra. Maria Emanuela Esteves – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

São João del-Rei, MG

2022

AGRADECIMENTOS

*As vozes de um milhão de anjos não expressam a minha gratidão.
Tudo o que sou e o que almejo ser, Eu devo tudo a Ti
(Meu Tributo – Victorino Silva)*

Como agradecer por tantas coisas? Concluir essa dissertação é uma vitória, pois nesses dois anos e meio foram muitos desafios, enfrentamos uma pandemia, a do COVID-19, e vivemos tantas incertezas. Fomos impactados, diretamente, durante essa trajetória do Mestrado. Tivemos que lidar com tantos sentimentos: medo, pressão, tristeza, alívio, um turbilhão de coisas. Por isso, com todo amor no coração, gostaria de agradecer às pessoas que estiveram presente nesse percurso, que me apoiaram e estenderam suas mãos para que eu alcançasse o sucesso.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter colocado pessoas maravilhosas em minha vida e ter me dado forças através da minha fé para vencer todos os obstáculos que vieram.

Agradeço ao meu esposo, Warley, pelo carinho e desprendimento, porque voltar a estudar nos privou de momentos juntos e, mesmo assim, deu-me forças quando foi difícil e se alegrou comigo quando alcancei as pequenas vitórias. À minha família, pela torcida e por compreender minha ausência e ao meu pai, Rossini, por todas as orações.

Em especial, gostaria de agradecer a minha orientadora e parceira de jornada, professora Dra. Mônica de Ávila Todaro, sem ela esse sonho não se realizaria. Desde 2016, quando nos conhecemos, trilhamos um percurso de pesquisas, conhecimento e aprendizado juntas. Em cada encontro uma nova janela foi se abrindo para que eu pudesse conquistar este título. Toda gratidão a você! Sinto muito orgulho por ser sua orientanda!

Agradeço também aos professores que fizeram das minhas tardes e noites dias de muito aprendizado, que encheram meu coração cansado de ânimo, juntos fomos trilhando e vencendo cada semestre. Gratidão aos professores, que em um mundo pandêmico, reinventaram-se e primaram pela qualidade das aulas. Obrigada, professores: Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Dr. Paulo César Pinheiro, Dra. Maria Emanuela Esteves dos Santos, Dra. Paula Cristina David Guimarães, Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira, Dra. Giovana Scareli, Dra. Fernanda Omelczuk Walter e, novamente, Dra. Mônica de Ávila Todaro, por deixarem nossos dias com mais esperança.

À Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que me possibilitou uma graduação em Pedagogia e o Mestrado em Educação de excelência. Sou muito grata a essa instituição e por tudo o que me proporcionou ao longo desses anos.

À Banca convidada, professoras Dra. Margareth Diniz (UFOP) e Dra. Maria Emanuela Esteves dos Santos (UFSJ), pela disponibilidade e contribuições relevantes à pesquisa.

Aos meus colegas de sala e de percurso, que compartilharam essa trajetória comigo. Em especial as minhas amigas Valéria Cristina e Gabriela Firmino, vocês tornaram os momentos mais leves com a amizade e companheirismo durante todo o processo.

À Escola Municipal Pio XII, em especial a ex-diretora Keila Regina da Silva e a diretora Alcione Aparecida de Oliveira Moura, que permitiram desenvolver a pesquisa na escola.

Aos pais que permitiram e aos estudantes que participaram e contribuíram para que a pesquisa se tornasse viva e tão importante para a própria escola e para mim. É mais que um título que essa dissertação me possibilitará, é uma nova perspectiva de se pensar o brincar e a ludicidade dentro da escola no qual dedico meus dias.

Gratidão a todos!

RESUMO

Este trabalho trata do brincar na adolescência no interior de uma escola pública de Ensino Fundamental II, a partir da compreensão da ludicidade no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana e um direito a ser garantido. O objetivo principal desta pesquisa é apresentar os sentidos e os significados dos pré-adolescentes e adolescentes em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola pública. Trata-se de um estudo no qual o corpo teórico se dá na perspectiva sociocultural, a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Baseia-se, principalmente, em estudos de Winnicott, Wallon, Paulo Freire, Foucault, Vygotsky e Merleau-Ponty. O instrumento de coleta dos dados foi uma redação. A análise dos dados coletados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa que se constituiu pela análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados revelaram que os adolescentes atribuem sentidos e significados ao brincar, reconhecendo-o como um direito e destacando sua importância no dia a dia escolar. O controle dos corpos também apareceu nas redações. As considerações finais indicaram que os adolescentes sentem necessidade de brincar e que a escola, como instituição, pode ser um espaço de alegria e boniteza ao incentivar o brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Adolescência; Corpo; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This work deals with playing in adolescence within a public elementary school II, from the understanding of playing in its broad sense, as a human activity/necessity to develop and a right to be guaranteed. The central aim of this research is to investigate the teenagers' "point of view" concerning the time and space of playing inside the public school. This is a study, in which the theoretical body takes place in a sociocultural perspective, from the conception that it is the social that characterizes the action in the subject's playful activity. It is mainly based on studies by Winnicott, Wallon, Paulo Freire, Foucault, Vygotsky and Merleau-Ponty. The data collection instrument was an essay. The analysis of the collected data was carried out through a qualitative approach that consisted of content analysis (Bardin, 1977). The results revealed that adolescents attribute sense and meanings to playing, recognizing it as a right and highlighting its importance in everyday school life. Control of bodies also appeared in essays. The final considerations indicated that adolescents feel the need to play and that the school, as an institution, can be a space of joy and beauty by encouraging playing.

KEYWORDS: Play; Adolescence; Body. Elementary school II

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1 – Número de universidades por região do Brasil

GRÁFICO 2 – Número de pesquisas por regiões do Brasil

GRÁFICO 3 – Assuntos derivados da pesquisa pela palavra-chave “Ludicidade”

GRÁFICO 4 – Número de estudantes em 2021 na Escola Municipal Pio XII

GRÁFICO 5 – Relação de números de estudantes participantes e suas idades

QUADRO 1 – Representação da região pelo número de universidades e número de pesquisas

QUADRO 2 – Região Sudeste e número de pesquisas nas universidades

QUADRO 3 – Assuntos destacados na busca da palavra-chave “ludicidade”

QUADRO 4 – Número de pesquisas e palavras-chaves pesquisadas

QUADRO 5 – Dissertações e teses selecionadas

QUADRO 6 – Temas selecionados pelos títulos dos artigos

QUADRO 7 – Temas selecionados pelos títulos dos artigos e pesquisas

QUADRO 8 – Identificação dos participantes por idade e turma

QUADRO 9 – Expressões retiradas das redações

QUADRO 10 – Agrupamento das expressões das redações aos subtemas

QUADRO 11 – Lugares apresentados pelos alunos para brincar na escola

QUADRO 12 – Preferência dos estudantes quanto a brincar na escola

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD	Convenção sobre os Direitos da Criança
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica da Educação Infantil
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMPXII	Escola Municipal Pio XII
GEFI	Grupo Educação, Filosofia e Imagem
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NECCEL	Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem
ONG	Organizações não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFSJ	Universidade Vale do Rio Doce
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILESTE	Centro Universitário do Leste de Minas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
USP	Universidade de São Paulo

“Todo mundo não me entende. Eu sofro na tempestade de um naufrágio adolescente. Procuro um confidente que se apoete comigo.”

Sylvia Orthoff, no livro “Adolescente Poesia”, de 1996.

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	17
1. REVISÃO DA LITERATURA ACADÊMICA (2016-2020)	19
1.1 Teses e Dissertações	19
1.2 Artigos Acadêmicos	28
2. CONCEPÇÕES DO BRINCAR: LEGISLAÇÃO, TEORIAS E PESQUISAS	33
2.1 Legislação: o direito de brincar	34
3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS: O BRINCAR EM WINNICOTT, HUIZINGA E WALLON	41
4. ADOLESCÊNCIA: CORPOS EM TRANSE?	48
4.1 Adolescência	48
4.2 O corpo como sujeito (Merleau-Ponty) e sentidos e significados (Vygotsky)	51
4.3 O controle do corpo na escola (Foucault) e a escola como lugar de alegria (Freire)	58
5. A PESQUISA: VEZ E VOZ DOS ADOLESCENTES BRINCANTES NA ESCOLA	68
5.1 Pesquisa de campo: nosso “solo”.	68
5.2 Método: nosso “caminho”	70
5.2.1 Mudanças no percurso: a pandemia do COVID-19	71
5.3 Coleta de Dados e organização para a análise	74
5.4 Resultados e análise	75
5.4.1 Brincar: expressão significativa e compartilhada na escola	78
5.4.2 Brincar: como direito e liberdade	82
5.4.3 Brincar: modos e o controle dos corpos	86
5.4.4 Brincar: tempo e lugar	91
5.4.5 Brincar: boniteza e alegria na escola	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	113

MEMORIAL

Antes de iniciar nosso estudo, peço licença para contar um pouco da minha trajetória e vivências que me despertaram para o tema de pesquisa. A escola sempre fez parte da minha vida, pois minha avó, mãe e tias foram professoras primárias e esse universo permeou minha infância, trazendo memórias afetivas. As suaves lembranças do curto trajeto da minha casa até a escola, acompanhada por minha mãe, pairam nas memórias da primeira infância, junto a elas, o pátio com as brincadeiras com as colegas, o recreio, as professoras que tive desde o jardim de infância, dos apertos nas provas, dos musicais na escola que eu amava participar. Depois, penso nos anos finais do ensino fundamental, os novos colegas que ganhei mudando de escola, o desenvolvimento na puberdade e as tantas dúvidas da adolescência. Sempre estudei em escola pública na educação básica e ela faz parte da minha trajetória. Meu ensino médio foi um curso Técnico em Informática em uma escola particular, pois minha mãe acreditava que era necessário ter uma profissão. Eu nunca achei que estudar fosse fácil, na verdade tive dificuldades, principalmente com cálculos. As matérias mais próximas eram sempre as de ciências humanas. O certo é que na universidade tomei gosto de estudar e nunca parei. Há algo em mim que tem sede pelo aprender, seja na área acadêmica ou na vida pessoal. Em um breve panorama, a minha primeira graduação foi em Comunicação Social pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), localizada em Governador Valadares, MG, em 2002, em que obtive a dupla habilitação: Jornalismo e Publicidade & Propaganda. Em 2005, concluí a pós-graduação em Comunicação, Sociedade e Mercados, pelo Centro Universitário do Leste de Minas (UNILESTE), o que me abriu portas para trabalhar na mesma instituição um tempo depois. Em 2009, fiz outra pós em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), interessada nas ações de organizações não-governamentais (ONG), no qual estava envolvida na época. Após seis anos morando em São João del-Rei, trabalhando na área de Comunicação, ingressei-me no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2016.

Mesmo atuando na área da comunicação, o ambiente educacional sempre atravessou meu currículo. Lecionei em escolas técnicas em Timóteo (2003 – 2006) e em São João del-Rei (2016), em que tive a experiência de conduzir uma sala de aula para jovens. Em 2008, trabalhei no Centro Universitário do Leste de Minas (UNILESTE), após um processo seletivo, em que pude lecionar para o curso de Publicidade. Em 2009, integrei-me na ONG Pirlampo, que atua em escolas públicas da cidade levando projetos artísticos-culturais. Ministrei a oficina “Comunicação e Imagem” em duas escolas, na qual desenvolvi com os adolescentes um jornal

cultural. Participei em 2014, como publicitária de um projeto chamado “Justiça na Escola”, da Vara Criminal e da Infância e da Juventude de Patrocínio (MG), em que estudantes, professores e a comunidade discutiam assuntos como indisciplina, violência, abuso de drogas, abuso físico e sexual.

Retornando à Pedagogia, é preciso pontuar algumas experiências até a chegada ao Mestrado em Educação. Conforme o curso de Pedagogia foi avançando tive o prazer de ser aluna do professor Dr. Wanderley Cardoso, que nos apresentou o Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem (NECCEL). Na curiosidade, participei de alguns encontros e ao ouvir temas como corporeidade, ludicidade e Fenomenologia, outros campos de experiências na graduação se abriram e começaram a ter minha atenção, pois percebi que esses temas me levariam a um conhecimento interior e, posteriormente, ajudariam na minha prática educacional. Outro fato marcante foi uma oficina na Semana da Pedagogia: “Corpo - experiência dançante”, com a professora Dra. Mônica de Ávila Todaro, recém-chegada à instituição, em 2016. Percebi que era um caminho interessante, porque a corporeidade me revelaria mais possibilidades para trabalhar no campo da educação de forma diferenciada. O meu foco se voltou para esse campo quando no terceiro período, em 2017, cursei a eletiva “Corpo e Experiência”, com a mesma professora, e foi a primeira experiência no curso que me senti mais próxima da Pedagogia. Na disciplina, ao estudar o meu corpo e o do outro no mundo fui consolidando minha formação inicial de professora e minha trajetória acadêmica e profissional. Estudar o corpo abriu outros horizontes para a vida, propondo um pensamento mais integral do ser humano, pois estudando o outro eu me reconheci e hoje procuro mudar algumas práticas dentro da escola no exercício das minhas atividades como especialista em Educação.

A partir dessa disciplina, procurei a professora Mônica com um projeto de pesquisa inspirado nas práticas do Corpo e Experiência e, ao conversarmos, ela me propôs um estudo com os diários produzidos pelos alunos da Pedagogia, em uma experiência de ler o mundo através do corpo consciente e como prática de liberdade. Esse estudo, em nível de iniciação científica, tornou-se relevante na minha trajetória acadêmica na Educação porque possibilitou participar de apresentações em eventos e ter publicações. Participamos do *II Congresso Internacional Paulo Freire: O legado global*, em Belo Horizonte na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, em 2018, apresentando essa pesquisa. Publicamos um artigo em um livro, *Educação e linguagens: da multiplicidade dos conceitos*, organizado por Ana Maria Haddad Baptista *et al.*, em 2020. Apresentei artigo no *X Encontro de Filosofia e Imagem*, organizado pelo Grupo Educação, Filosofia e Imagem (GEFI), em 2017, em São João del-Rei. O meu

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi na perspectiva do corpo consciente e formação inicial de professoras, também fruto dessa pesquisa com os 20 diários escritos, contendo a narrativa “Eu e meu corpo” e a observação da professora e dos alunos. No segundo semestre de 2018, fiz parte do projeto de extensão *Corpo Lúdico*, do Grupo de Pesquisa Pedagogia do Corpo Consciente. Esse projeto proporcionou um olhar voltado para os alunos da Educação Infantil em transição para o Ensino Fundamental I e através de uma peça teatral ensaiada e produzida pelo grupo, que tinha como objetivo a denúncia do que as crianças são expostas na escola, uma mecanização das ações. Todo o processo construtivo teórico-prático, no qual estava envolvida, inspirou-me para a escrita do projeto de Mestrado.

Em 2019, ao ser aprovada no concurso público da Secretaria de Educação de São João del-Rei, fui lotada na Escola Municipal Pio XII, como especialista em Educação Básica. Essa nomenclatura substitui, atualmente, o nome de supervisão e orientação pedagógica. O meu cargo de 40 horas semanais me direcionou a atuar com alunos e professores do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Ao chegar nessa escola fui bem recebida, mas conforme o ano avançava fui passando por algumas situações que se transformaram em inquietudes e questões. E todo mergulho intenso que dei na pedagogia ao estudar sobre o corpo me trouxe uma crise na minha prática diária, sempre vivenciando a dualidade: enquanto eles viam alunos indisciplinados, com seus “corpos em transe”, expressão que ouvi de uma colega de trabalho, eu via alunos entediados; enquanto queriam alunos enfileirados e calados, eu vislumbrava aulas numa perspectiva de projetos, com metodologias ativas, com alunos mais participativos. Percebi uma posição mais conservadora da educação, o que é a prática mais comum, mas como eu cheguei à escola com uma bagagem promovida pelos encontros que a Pedagogia me proporcionou, ao buscar o corpo consciente como instrumento relacional com o mundo, surgiram em mim a crítica, a sensibilidade, o idealismo e o comprometimento que puderam orientar e ressignificar o meu próprio processo educativo. E ao refletir sobre minhas experiências, percorrendo a minha trajetória, o curso de graduação em Pedagogia revelou-se um espaço para refletir sobre a formação dos sujeitos e humanização da prática pedagógica, quebrando estereótipos, estigmas e reposicionando valores e atitudes. Meu mergulho no curso e todas as experiências me marcaram profundamente tornando-me uma pedagoga mais consciente de minhas ações. Hoje, percebo isso atuando na escola e me indignando com situações que ignoram o estudante como um ser individual, dotado do seu próprio conhecimento de vida, querendo os encaixar em uma forma padronizada em uma educação bancária, que tanto denunciou Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

As Ciências Humanas têm se ocupado em desenvolver pesquisas sobre o brincar e sua importância em todas as fases da vida. Essa problematização sobre o brincar tem nos estimulado a pesquisar e a buscar mobilizar as questões: por que as crianças conforme vão crescendo se afastam tanto do brincar? Elas, realmente, se tornando adolescentes, diminuem as brincadeiras? O que os adolescentes pensam sobre o brincar? Chegando à adolescência vemos que as normas e os padrões vão se tornando mais rígidos e reforçados no ambiente escolar. As exigências da sociedade em capacitar pessoas mais eficazes e eficientes para o mundo do trabalho tem tornado a escola, muitas vezes, um lugar que priva a criatividade e desestimula a ludicidade, ao invés de incentivá-la. A escola pública, assim como a privada, deveria ser o lugar de incentivo para não se perder espírito curioso e a alegria. A corrida pela eficiência para o mercado de trabalho, apoiada pela sociedade que exige certos padrões, condena as pessoas a perderem a essência de se ter uma criança dentro de si. Por isso, este trabalho se move no sentido de levantar indagações sobre o brincar na adolescência e como os estudantes percebem, no espaço e no tempo da escola, a importância da brincadeira. Este trabalho surgiu de motivações pessoais a partir das observações e experiências como especialista em educação básica da rede municipal, na qual trabalho com pré-adolescentes e adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental. A vontade em expandir o conhecimento na área me fez escrever o projeto de pesquisa do Mestrado, que dialoga diretamente com meu campo profissional, em que observo as dificuldades surgidas durante as práticas e os momentos de ludicidade na escola. Ao mesmo tempo que estive mergulhada nessa pesquisa, ela possibilitou rever muitas práticas, assim como as do corpo pedagógico da escola. E em 2020 cheguei ao Mestrado em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei, como orientanda da prof.^a Dra. Mônica de Ávila Todaro, no qual tecemos juntas essa pesquisa: **Corpos em transe na escola: Sentidos e significados do brincar na adolescência**. O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos e significados da ludicidade, e mais especificamente do brincar, correntes em estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pré-adolescentes e adolescentes de uma escola pública municipal, através de uma escuta ativa. E é neste contexto escolar que nossa pesquisa traz a problematização: **que sentidos e significados os pré-adolescentes e adolescentes atribuem ao brincar?** Na Escola Municipal Pio XII, campo dessa pesquisa, o corpo pedagógico tem entre suas funções inibir as condutas não desejadas, e os pré-adolescentes e adolescentes conseguem subverter a ordem procurando uma forma de ludicidade e transformar em diversão o que poderia

gerar tão somente uma censura. Sendo assim, refletir sobre esse tema no universo da escola, como sensibilização das formas de interação entre os adolescentes e seus pares, revendo as práticas escolares que persistem em dissociar mente e corpo, na perspectiva do ser acabado e pronto, justifica-se porque contribui para denunciar a impossibilidade de brincar na adolescência e para promover reflexões em uma concepção das práticas educativas como fenômeno sociocultural e como espaço de produção e não somente de reprodução das relações entre sujeitos, instituições e sistemas, assim como demanda a linha de pesquisa “Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas” do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

Ao longo do texto, na primeira seção, trataremos uma revisão das dissertações e teses sobre o brincar, ludicidade e Ensino Fundamental II, no período de 2016 a 2020, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e artigos acadêmicos, por meio do Google Acadêmico, levantando o estado da arte das pesquisas recentes sobre a temática em questão.

Na segunda seção, “Concepções teóricas: o brincar em Winnicott, Huizinga e Wallon”, apresentaremos, em uma perspectiva sociocultural, a concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito na perspectiva desses autores.

Em “Adolescência: corpos em transe?” na quarta seção, pontuaremos os conceitos de pré-adolescência e adolescência, mostrando que as alterações físicas, cognitivas e interpessoais que muitas crianças experimentam, também são vivenciadas nas mudanças do contexto escolar na chegada para o Ensino Fundamental II e durante sua permanência. Apoiaremos em autores como Merleau-Ponty, Vygotsky, Foucault e Freire, que nos ajudam a compreender o corpo na escola. Trataremos também da expressão “corpos em transe”, que se opõe ao “corpo consciente” proposto por Paulo Freire.

Na quinta seção, “A pesquisa: vez e voz dos adolescentes brincantes na escola”, entraremos no campo de pesquisa, que é uma escola pública municipal, para compreender os sentidos e significados que pré-adolescentes e adolescentes dão ao brincar na escola. Para isso, a pesquisa se propôs a utilizar uma redação para ouvir esses participantes, que aceitaram voluntariamente a participar da pesquisa. Com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), foram separadas as expressões dos participantes (pré-adolescentes e adolescentes) mais utilizadas ou que se destacaram. Para fins de análise, foram criadas cinco categorias extraídas das ‘vozes’ dos participantes.

1. REVISÃO DA LITERATURA ACADÊMICA (2016 – 2020)

1.1 Teses e Dissertações

Para ter um panorama de fontes no campo da ludicidade, buscamos no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) trabalhos atuais, que foram realizados nos últimos cinco anos, com o tema Ludicidade no Ensino Fundamental II. Esta revisão da literatura acadêmica se torna importante, pois é uma forma de se olhar a pesquisa dentro de um cenário mais amplo, a fim de que se possa compreender melhor o campo e o tema, dialogando com as referências e com os resultados encontrados.

O portal da BDTD é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que dissemina os trabalhos dos programas de pós-graduação *Strictu sensu* nacional, buscando divulgar as pesquisas com excelência acadêmica entre as universidades federais e privadas reconhecidas no país. O portal foi escolhido por reunir, em acesso aberto, ou seja, gratuito, textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, assim como no exterior, por brasileiros.

A busca no acervo da BDTD procedeu-se nas seguintes etapas: as palavras-chaves foram lançadas no portal, no endereço eletrônico <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>, no dia 20 de julho de 2021. Utilizou-se o campo “Busca Avançada” para refinar a pesquisa. Na opção “Buscar por”, utilizou-se as palavras-chaves: “Brincar na escola”, “Ludicidade” e “Ensino Fundamental II”; “Brincar e adolescência”, uma por vez. Escolheu-se a busca por Título; tipo de documentos - teses e dissertações; a pesquisa foi marcada por relevância e o ano de defesa entre 2016 a 2020.

Com o descritor “Brincar na escola”, foram selecionadas 8 dissertações e 6 teses. Totalizando 14 trabalhos. Das dissertações apresentadas pelo portal, pelo título, destaca-se a do pesquisador Gabriel da Costa Spolaor, com o título “O ato de brincar na escola: um estudo sobre o seu processo de significação”, com defesa em 2019 na UNICAMP. Essa dissertação, poderá contribuir para compreender os diversos sentidos e significados que o brincar assume na cultura escolar. O trabalho de Spolaor (2019) foca na sala de aula de uma professora, diferente deste trabalho, que recorta o brincar na perspectiva dos adolescentes, mas as reflexões sobre as narrativas apresentadas possibilitam ampliar o olhar para o tema, principalmente, a tentativa de controle, como em algumas dinâmicas de aula que se fazem presente. Através deste ponto de

vista, podemos recortar a influência da sala de aula no ambiente escolar. Nas 6 teses, com o “brincar na escola”, nenhuma delas enquadraria a essa dissertação, pois os temas versam sobre: escola e privação de liberdade; infância e relação de cuidado na Educação Infantil; o brincar na Educação Infantil; o espaço e brincadeira na pré-escola; formação continuada de professores e o que os pais de criança de um ano tem a dizer. A proposta deste trabalho não é dialogar com o campo da Educação Infantil, mesmo sabendo que muitos trabalhos podem contribuir, decidiu-se afunilar nos trabalhos que versam o Ensino Fundamental II.

Com as palavras-chaves cruzadas no campo de busca - “Ludicidade” e “Ensino Fundamental II” – selecionaram-se 16 dissertações e 2 teses, totalizando 18 pesquisas. As referências apontam que 6 pesquisas pontuam a ludicidade no Ensino Fundamental II dentro de práticas pedagógicas no ensino de componentes curriculares, como: matemática, ciências e literatura. Isso demonstra que as pesquisas focam em métodos para se ter uma aula mais lúdica, ou formas de ter ações pedagogicamente mais lúdicas. Além disso, duas pesquisas retratam sobre jogos e tecnologias no Ensino Fundamental; 4 foram sobre formação de professores; 1 sobre educação ambiental; 1 sobre educação inclusiva e 4 pesquisas foram sobre o Ensino Fundamental I, que fogem a proposta da revisão, por isso opta-se em não destacar nenhuma dissertação ou tese.

Nas opções das palavras inseridas juntas, “Brincar” e “adolescência”, obteve-se 8 dissertações e 2 teses no período selecionado em 2016 a 2020. Destaca-se a dissertação de Andréa Silva Frangakis Tanil, de 2020, defendida na UNIFESP, com o título “A influência dos jogos e brincadeiras tradicionais sobre o estresse em estudantes do 6º e 7º ano da escola pública”. A pesquisadora investigou como a participação em jogos e brincadeiras tradicionais, aplicados durante os intervalos de aulas, influenciam na redução dos níveis de estresse em estudantes com idade entre 11 e 14 anos, do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Apesar da pesquisa verificar a influência dos jogos e brincadeiras tradicionais como promotores de redução de estresse no contexto de alunos adolescentes, o que torna essa pesquisa importante para nosso estudo é o contexto escolar não ser focado apenas em sala de aula e demonstrar que é possível se observar a ludicidade entre os adolescentes.

Vale ressaltar que nenhuma das 10 pesquisas apontadas se enquadram dentro de programas de pós-graduação em Educação. Apesar de ter a escola ou instituições educativas como objeto, os trabalhos são oriundos de programas de pós-graduação em Psicologia Clínica (2); Neuropsiquiatria e Ciências do Desenvolvimento (2); Educação Física (3); Saúde Coletiva (1) e Saúde (2).

Encontrando-se poucos resultados em programas de pós-graduação em Educação e com afinidades ao eixo temático, numa próxima etapa, usou-se a palavra-chave isolada – "ludicidade". O objetivo foi expandir a consulta para que se possa ver os tipos de pesquisa que se apoiam no campo de pesquisa da ludicidade, verificar se aparecem novas pesquisas e averiguar os temas que se aproximam dessa pesquisa. Para isso, adotou-se os mesmos critérios: utilizou-se o campo "Busca Avançada" para refinar a pesquisa. Na opção "Buscar por", utilizou-se a palavra-chave: "ludicidade"; tipo de documentos - teses e dissertações; a pesquisa foi marcada por relevância e o ano de defesa entre 2016 e 2020. A única diferença é que a busca foi por assunto e não mais por título. Esse filtro é interessante porque subdivide assuntos que se enquadram na palavra-chave por contagem de resultados ou por ordem alfabética. A pesquisa foi realizada nos dias 26 e 27 de julho de 2021.

Para a palavra-chave "ludicidade", foram disponibilizados 153 trabalhos, sendo 134 dissertações e 19 teses. Na seleção, foram encontradas 47 universidades no Brasil que investigaram o tema, sendo que, 32 pesquisas estão na área de conhecimento das Ciências Humanas – Educação, e 23 pesquisas foram defendidas dentro de programas de pós-graduação em Educação. As cinco universidades que se destacaram quanto ao número de pesquisas foram: UNESP (18), UNB (16), UFSCAR (10), USP (9) e UFRGS (6).

O Quadro 1 mostra a representação da região pelo número de universidades, relacionando o número de pesquisas encontradas.

QUADRO 1 - Representação da região pelo número de universidades e número de pesquisas

Região	Nº de Universidades	Nº de Pesquisas
Centro-oeste	3	24
Norte	7	16
Sul	9	22
Nordeste	10	28
Sudeste	18	63
Total:	47	153

Fonte: Organização própria através de dados obtidos no portal BDTD. Acesso em 26 de julho de 2021

Observando as universidades selecionadas na pesquisa pelo portal BDTD, é importante enfatizar em que região se encontram. Através dessa consulta, é possível traçar uma perspectiva do campo "ludicidade" por regiões e descobrir onde se tem tornado mais promissor os estudos nos últimos cinco anos. O Gráfico 1 aponta que 38% das universidades são da região Sudeste. O Nordeste aparece com 21%, o Norte 15%, o Sul com 19% e o Centro-Oeste 7%.

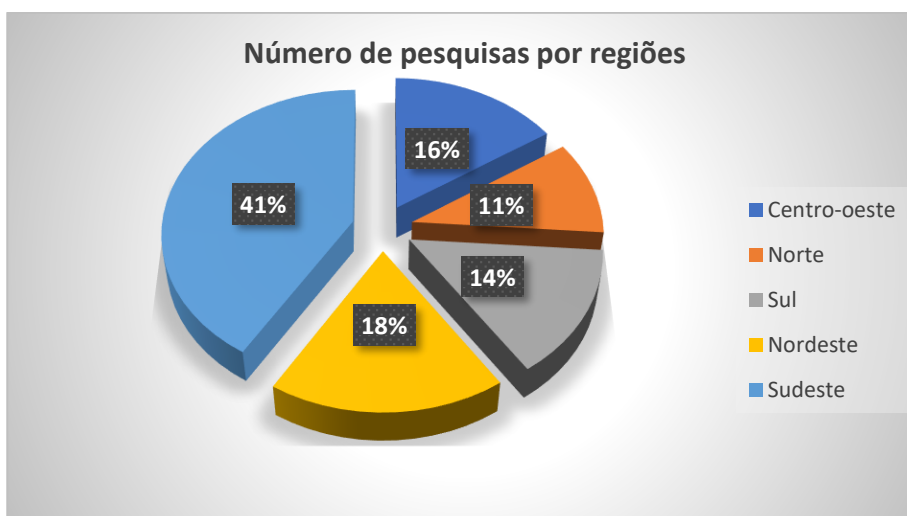
GRÁFICO 1 – Número de universidades por região do Brasil



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos no portal BDTD. Acesso em 26 de julho de 2021.

O Gráfico 2 relaciona o número de pesquisas com o tema ludicidade por região. Destaca-se que o número de universidades não representa, necessariamente, a proporção das pesquisas realizadas, como o Centro-Oeste, que apareceram três universidades, com percentual de 7% no primeiro gráfico, mas possui 16% do número de pesquisas no país. O Nordeste, que tem o segundo maior número de universidades que estudam o tema (21%), conforme o Gráfico 1, aparece com 18% no número de pesquisas publicadas na plataforma, conforme Gráfico 2. Analisando os Gráficos 1 e 2, a região Centro-Oeste, proporcionalmente, possui uma maior expressividade no interesse ao tema de pesquisa, mesmo tendo 7% de número de universidades por região e 16% em número de pesquisas.

GRÁFICO 2 – Número de pesquisas por regiões do Brasil



Fonte: Organização própria através de dados obtidos no portal BDTD. Acesso em 26 de julho de 2021.

Em virtude desta dissertação ser construída em um programa de pós-graduação em uma universidade federal no interior de Minas Gerais, é salutar evidenciar o campo na região Sudeste. Segundo o portal BDTD, as universidades do Sudeste têm um percentual considerável com 41% do número de pesquisas. Três regiões somadas juntas, o Centro-Oeste, o Norte e o Sul, possuem também uma fatia de 41% do número de pesquisas. Inquestionavelmente, a região Sudeste exerce uma liderança no interesse ao campo de pesquisa, destacando-se as universidades paulistas, como a UNESP com 18 trabalhos; UFSCAR, 10, USP, 9; UNICAMP, 4, as demais estão abaixo de três pesquisas por instituição. No Rio de Janeiro, a UFF possui 4 pesquisas e as demais instituições cariocas, 2. As universidades mineiras, como acima destacado, possuem 4 pesquisas. Nenhuma instituição do Espírito Santo apareceu na seleção. O Quadro 2 mostra a região Sudeste com as universidades que apareceram na pesquisa.

QUADRO 2 – Região Sudeste e número de pesquisas nas universidades

Universidade	Estado	Número de Pesquisas
UFJF	Minas Gerais	2
UFMG	Minas Gerais	1
UFTM	Minas Gerais	1
UFF	Rio de Janeiro	4
UFRJ	Rio de Janeiro	1
UNILASALLE	Rio de Janeiro	1
UNESP	São Paulo	18
UFSCAR	São Paulo	10
USP	São Paulo	9
UNICAMP	São Paulo	4
PUC_SP	São Paulo	3
FIOCRUZ	São Paulo	2
UFABC	São Paulo	2
MACKENZIE	São Paulo	1
UNIFESP	São Paulo	1
UNINOVE	São Paulo	1
UNISANTOS	São Paulo	1
USC	São Paulo	1

Fonte: Organização própria através de dados obtidos no portal BDTD. Acesso em 26 de julho de 2021.

Esses dados são importantes porque apontam as universidades que realizam pesquisas a respeito do tema ludicidade, bem como mostram as regiões nas quais o tema se destaca, podendo, em outros futuros trabalhos, apontar como o interesse das universidades sobre o campo da ludicidade impacta nas práticas na escola em diversos contextos, entre outras

possibilidades de pesquisa como correlacionar os dados com índices relevantes, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de uma região.

A plataforma também oferece uma divisão por assuntos a partir da palavra-chave “ludicidade”. Dentro da opção “assunto”, separou-se as que mais se aproximam do tema da dissertação para uma análise. Essa relação está listada no Quadro 3.

QUADRO 3 – Assuntos destacados na busca da palavra-chave “ludicidade”

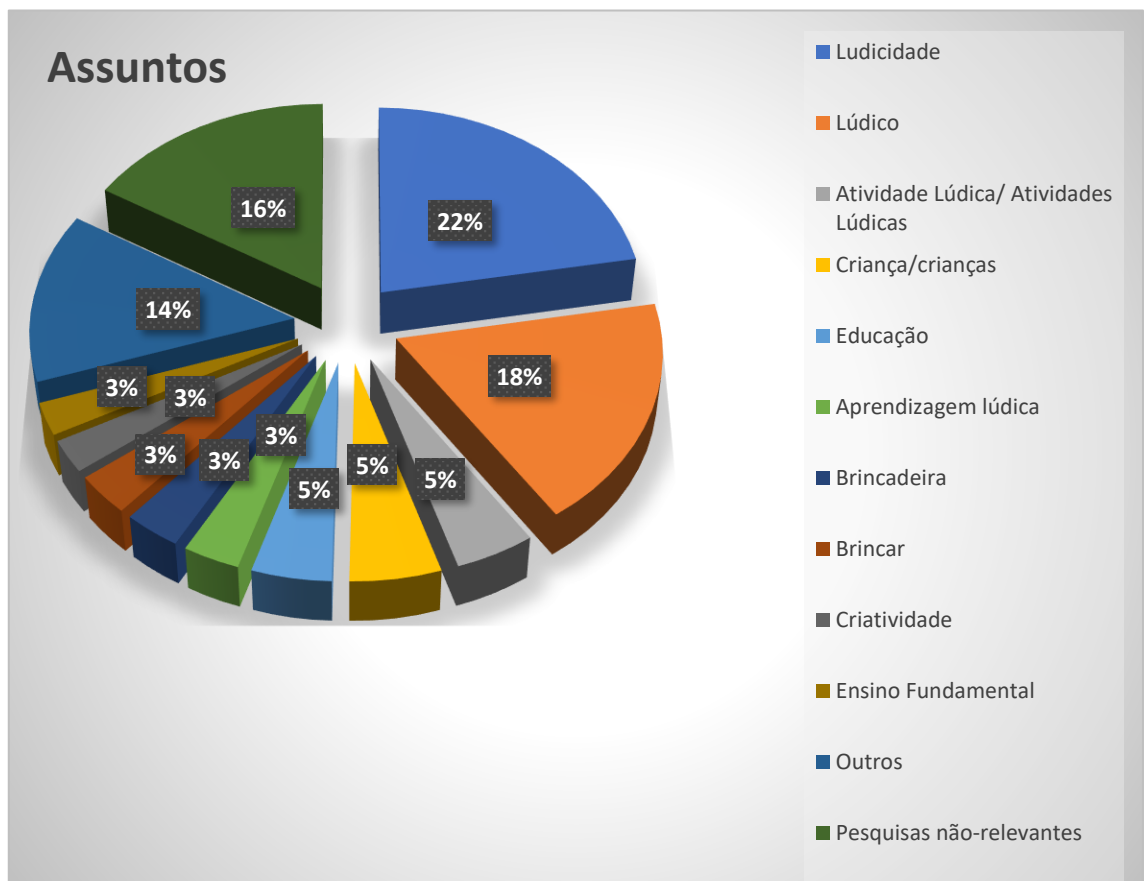
ASSUNTOS A PARTIR DA PALAVRA-CHAVE “LUDICIDADE”	QUANTIDADE
Ludicidade	34
Lúdico	28
Atividade Lúdica/ Atividades Lúdicas	7
Criança/crianças	8
Educação	7
Aprendizagem lúdica	5
Brincadeira	5
Brincar	5
Criatividade	4
Ensino Fundamental	4
Escola	3
Imaginação	3
Brinquedo	2
Jogo lúdico	2
Lúdico na escola	2
Recreio escolar	2
Adolescente	1
Afetividade	1
Corpo	1
Corporeidade	1
Infância	1
Juventude	1
Paulo Freire	1
TOTAL DAS PESQUISAS POR ASSUNTOS SELECIONADAS	128
PESQUISAS RESTANTES ENQUADRADAS EM OUTROS ASSUNTOS	25
TOTAL FINAL DE PESQUISAS	153

Fonte: Organização própria através do portal BDTD. Acesso em 27 de julho de 2021.

Podemos observar essas informações no formato de gráfico, porque facilita a análise dos dados. Os assuntos derivados da palavra-chave “ludicidade” que se destacam, conforme o Gráfico 3, foram: a própria palavra ludicidade (22%); lúdico (18%); atividade(s) lúdica(s) (5%);

criança(s) (5%), educação (5%). Esses quatro temas representam 55% das pesquisas com a busca da palavra “ludicidade”. Destaca-se também: brincar, brincadeira, aprendizagem lúdica e Ensino Fundamental, com 3% cada. Próximo a essas pesquisas, a busca selecionou outros assuntos aleatórios que utilizam a palavra ludicidade, mas que fogem aos eixos temáticos propostos desde o início da pesquisa e esses representaram 14%. E separamos as pesquisas não-relevantes, que o tema enquadra ao eixo temático, mas o campo de pesquisa para a dissertação não é tão relevante, como por exemplo: educação infantil; jogos pedagógicos; formação de professores; métodos e didáticas, entre outros.

GRÁFICO 3 – Assuntos derivados da pesquisa pela palavra-chave “Ludicidade”



Fonte: Elaboração própria através do portal BDTD. Acesso em 27 de julho de 2021.

Realizada a busca e diante dos resultados expostos no Gráfico 3, foi necessário percorrer os assuntos que apareceram. A palavra “ludicidade” se fez presente em 22% das pesquisas apresentadas, ou seja, 34 pesquisas, porém aproxima-se do nosso eixo temático apenas uma pesquisa. Destaca-se o título *A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de novo olhar para a criança na escola*, dissertação de Ana Caroline Marino Araújo, defendida na UFRPE em 2017. Ao ler o resumo, percebe-se que o objetivo do trabalho é investigar de que modo a ludicidade é concebida em uma prática pedagógica com crianças

numa perspectiva disciplinar e numa perspectiva transdisciplinar e, de que forma, os desdobramentos dessa concepção influenciam o olhar da professora para a criança e a infância na busca por uma docência saudável. Apesar da pesquisa pontuar a questão de formação de professores, o que nos aproxima desta dissertação é a perspectiva disciplinar e transdisciplinar. O restante das pesquisas versa sobre temas, como: didática e aprendizagem pedagógica, relacionados a componentes curriculares.

A segunda palavra apresentada é “lúdico”, com 28 trabalhos (18%). Dentre os títulos apresentados, dois trabalhos se sobressaem. Os títulos: *Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação* de Nair Correia Salgado Azevedo, tese defendida na UNESP em 2016 e *Peter Pan entra em cena: o lúdico e a tensão entre ser criança e ser adulto*, de Camila Maria Appolinário da Silva, dissertação defendida na UNESP em 2017. De acordo com os autores, o primeiro estudo relaciona-se à produção das culturas lúdicas infantis nos contextos escolares mesmo ocorrendo muitas formas de cerceamento dessas, com enfoque no jogo e na brincadeira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que insere as crianças como principais sujeitos. A segunda pesquisa trata do brincar na vida da criança e sobre o lúdico na vida do adulto, a fim de entender a relação do lúdico com os sujeitos.

As expressões “atividade lúdica” e “atividades lúdicas” foram agrupadas em uma outra categoria. Apareceram 7 dissertações na busca, sendo que 3 estão ligados ao ensino de componentes curriculares, 3 a ensino e aprendizagem e 1 ligado a acupuntura, que ressalta no título ser uma atividade lúdica física.

A próxima palavra é “criança”, aparecendo também “crianças” que, conforme critério, foram agrupadas na mesma categoria. Entre as 8 dissertações, 2 reapareceram e foram destacadas em ludicidade: Azevedo (2016) e Silva (2017). As outras 6 dissertações abordam temas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e formação de professores.

No campo “Educação”, apareceram 5 dissertações e 2 teses. A dissertação de Alexssandro Morgenroth, que tem por título, *Os sentidos de lazer, lúdico e educação para jovens socialmente vulneráveis no município de Toledo/Pr*, foi defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, no Paraná. Segundo Morgenroth (2017), o objetivo da pesquisa foi problematizar as vivências lúdicas e de lazer dos jovens que frequentam os Centros da Juventude do Município de Toledo/PR. Esse trabalho parece dialogar com essa dissertação, que tem como intuito investigar os sentidos da ludicidade correntes em estudantes

do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pré-adolescentes e adolescentes, sobre os sentidos do brincar na escola, através de uma escuta ativa.

Entre os demais assuntos, que apresentaram 3% em cada, averiguou-se os títulos apresentados para que fosse possível selecionar algum trabalho. O tema “brincar” apontou ocorrências na educação infantil e Ensino Fundamental I. “Aprendizagem lúdica” apareceu ocorrência com jogos, ensino de conteúdo, jogos de capoeira. A palavra “criatividade” foi em temas específicos, como espaços na educação infantil, literatura e espaços *makers* e “Ensino Fundamental”, apareceram pesquisas com os temas voltados para componentes curriculares e educação inclusiva, sendo assim, não se selecionou nenhum trabalho.

Concluindo, foram 195 pesquisas analisadas, sendo 166 dissertações e 29 teses. No Quadro 4, mostra-se a relação das palavras-chaves pesquisadas e a divisão entre dissertações e teses.

QUADRO 4 – Número de pesquisas e palavras-chaves pesquisadas

Palavras-chaves	Dissertações	Teses	Total
Brincar na escola	8	6	14
Ludicidade e Ensino Fundamental II	16	2	18
Brincar e adolescência	8	2	10
Ludicidade	134	19	153
TOTAL	166	29	195

Fonte: Organização própria através do portal BDTD. acesso em 27 de julho de 2021.

No Quadro 5, elencamos os trabalhos selecionados que se aproximam desta pesquisa.

QUADRO 5 - Dissertações e Teses selecionadas

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
ARAÚJO, Ana Caroline Marino.	A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de novo olhar para a criança na escola.	2017	Dissertação	UFRP - Universidade Federal Rural de Pernambuco. (Recife)
AZEVEDO, Nair Correia Salgado de.	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação.	2016	Tese	UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (Presidente Prudente)

FERREIRA, Flávia Martinelli.	Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola.	2020	Tese	UNB - Universidade de Brasília. (Brasília)
MORGENROTH, Alexssandro.	Os sentidos de lazer, lúdico e educação para jovens socialmente vulneráveis no município de Toledo/Pr	2017	Dissertação	UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (Cascavel)
SILVA, Camila Maria Appolinário da.	Peter Pan entra em cena: o lúdico e a tensão entre ser criança e ser adulto.	2017	Dissertação	UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (Rio Claro)
SPOLAOR, Gabriel da Costa.	O ato de brincar na escola: um estudo sobre o seu processo de significação.	2019	Dissertação	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. (Campinas)
TANIL, Andréa Silva Frangakis.	A influência dos jogos e brincadeiras tradicionais sobre o estresse em estudantes do 6º e 7º ano da escola pública.	2020	Dissertação	UFSP - Universidade Federal de São Paulo. (Santos)

Fonte: Organização própria através do portal BDTD - Organização própria

1.2 Artigos Acadêmicos

Através de um levantamento no Google Acadêmico (Google Scholar) no site <https://scholar.google.com.br/>, no período de junho de 2020, usando os mesmos critérios de data – 2016 a 2020, e as mesmas palavras-chaves - “brincar”; “adolescência”; “escola”; “ludicidade”, classificamos por relevância e pesquisa em páginas em português. Nas dez páginas geradas, totalizou-se os 100 artigos mais relevantes, constatou-se através dos títulos, que parte dos artigos filtrados versam sobre a Educação Infantil. Através do Quadro 6, selecionamos os principais eixos temáticos que foram filtrados.

QUADRO 6 – Temas selecionados pelos títulos dos artigos

TEMAS QUE APARECERAM NO TÍTULO	QUANTIDADE
Ludicidade /brincar na Educação Infantil	24
Importância da Ludicidade e do Brincar	8
Professores e práticas pedagógicas lúdicas	8
Educação Física	7
O lúdico/brincar na escola	6
Ludicidade e ensino-aprendizagem	5
Adolescência, escola e ludicidade	4
Atividades Lúdicas: brincar, dançar, movimentar	4
Brincar/ludicidade e educação inclusiva	4
Ensino Fundamental I	4
Formação docente	4
Ludicidade e desenvolvimento infantil	4
Recreio	3
Relação de Gênero e ludicidade	3
Adolescência e sexualidade	2
Jogos na Educação	2
Literatura Infantil e Ludicidade	2
Criança, vulnerabilidade social e o brincar	1
Ludicidade e EJA	1
Ludicidade e memórias poéticas	1
Ludicidade e percepção de pais	1
Transição da Educação Infantil para o EF	1
Ludicidade e cinema	1
TOTAL	100

Fonte: Google Acadêmico – organização própria

Através do Quadro 6, temos um panorama de parte das pesquisas apontadas pelo Google Acadêmico. O tema *Ludicidade e educação infantil* abrange 24% da composição dos títulos dos artigos. É muito expressivo este dado, pois, como já exposto, documentos oficiais que versam sobre a ludicidade em nosso país destacam a educação infantil como prioridade no que tange os assuntos ludicidades e brincar, excluindo esse tema em outras etapas da escolarização.

Seguindo as temáticas, encontramos 8% para *Importância da Ludicidade e do Brincar* e 8% para *Professores e práticas pedagógicas lúdicas*. Apesar de não serem o enfoque, dois trabalhos chamaram a atenção. Um é intitulado como: *Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem*. São três autores: Álvaro Luís Pessoa de Farias, Divanalmi Ferreira Maia, Marcos Antonio Torquato de Oliveira. O artigo é de 2019 e está na Revista Cenas Educacionais, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Segundo os autores, o artigo procura

compreender os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando o lúdico e a afetividade na educação, levando em consideração pressupostos psicanalíticos, como também desenhar o papel principal que a escola exerce em função do ensino aprendizagem. Além do lúdico, a afetividade será um importante aspecto de nossa dissertação, por isto acreditamos que o artigo encontrado, e aqui resumido, pode contribuir.

O artigo *O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola*, escrito em 2018 por Rogério Rodrigues (UNIFEI) e Magali Reis (PUC Minas) para a revista *Em Aberto*. Os autores mostram que no campo da cultura, mais propriamente, nos processos formativos dos sujeitos, as novas configurações do ato de brincar alteram sua singularidade e, no âmbito social, esses se reduzem a sujeitos alheios à própria cultura e destituídos de pensamento autônomo no sentido de sua capacidade de elaborar a crítica.

Diante da proposta da dissertação, que é estudar os sentidos e significados do brincar no Ensino Fundamental II, como uma escuta ativa dos estudantes, a temática mais próxima foi: *Adolescência, escola e ludicidade* com apenas quatro artigos, o que representou 4% e *O lúdico/brincar na escola*, com 6%. Ao selecionar estes trabalhos pelo título, passamos a analisá-los pelo resumo, para ver se realmente a temática se aproxima deste trabalho.

Quanto ao lúdico e o brincar na escola, a primeira pesquisa que apareceu foi um artigo intitulado *“Locais preferidos: a visibilidade das crianças na cidade”* das autoras Ariadne de Sousa Evangelista e Fátima Aparecida Dias Gomes Marin (UNESP) para a Revista Brasileira de Educação em Geografia. Este trabalho buscou compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. O que nos aproxima é a escuta das crianças, o que também nos propusemos a fazer, mas com pré-adolescentes e adolescentes.

O segundo artigo é *A importância do brincar no contexto escolar*, da autora Sandra Ester Griebeler, do ano de 2019, pela UNIJUI. Essa pesquisa objetivou investigar o lugar que o brincar ocupa no contexto escolar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Apenas após ler o resumo vimos que o trabalho enfoca na educação infantil, pois aborda as brincadeiras de faz-de-conta. O que nos aproximaria desse artigo seria o lugar que o brincar ocupa no contexto escolar.

O terceiro artigo é *Brincadeira levada a sério para a formação do indivíduo. A importância do brincar*, de 2019, da pesquisadora Érica da Costa Soares Ribeiro, da

Universidade Cândido Mendes. Neste trabalho de pós-graduação *Lato sensu*, a pesquisadora propôs desenvolver o conceito de infância ao longo da história, quais as principais contribuições para se entender o desenvolvimento humano e discorre sobre a brincadeira e seus impactos positivos na formação de cada pessoa. Nos interessou neste trabalho a questão do desenvolvimento humano, apoiado em obras da psicanálise.

O próximo trabalho é *O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência*, publicado na Revista Pesquisas e práticas sociais, em 2018. É uma pesquisa coletiva e a primeira autora é Paula Orchiucci Miura. A pesquisa relata as experiências das autoras na condução de oficinas realizadas com adolescentes em uma escola de uma comunidade litorânea de Maceió, Alagoas. Segundo o resumo, participaram da proposta alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental, com média de 11 anos de idade. Foram utilizados instrumentos lúdicos para trabalhar os seguintes temas: adolescência, gravidez na adolescência, abuso sexual e bullying. O tema é bem divergente, e apesar de aparecer adolescentes, não se aproxima da pesquisa por envolver estudantes, apenas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Com base no Google Acadêmico, construiu-se o quadro 7 com as pesquisas que se aproximaram mais do tema dessa dissertação.

QUADRO 7 – Temas selecionados pelos títulos dos artigos e pesquisas

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes	“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP).	2020	Revista Brasileira de Educação em Geografia
Link de acesso: https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/1088			
FARIAS, Álvaro L. P. de, MAIA, D. F., & OLIVEIRA, M. A. T. de.	Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem.	2019	Cenas Educacionais
Link de acesso: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8019#:~:text=A%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20l%C3%ADico%20n%C3%A3o,com%20promotores%20de%20aprendizagem%20significativa.			

GRIEBELER, Sandra Ester.	A importância do brincar no contexto escolar.	2019	UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
Link de acesso: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5798			
MIURA Paula Orchiucci; OLIVEIRA Adélia Souto; GALDINO, Ellen Tenorio; SANTOS, Kedma Augusto Martiniano; COSTA, Marianne Lemos; COSTA, Gline Cavalcante.	O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência.	2018	UFSJ Revista Pesquisa e Práticas Psicossociais
Link de acesso: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2981			
RIBEIRO, Érica da Costa Soares; TRINDADE, Dayana Pereira	Brincadeira levada a sério para a formação do indivíduo. A importância do brincar.	2019	AVM
Link de acesso: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/55527.pdf			
RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali.	O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola.	2018	Em Aberto, v. 31, n. 102
Link de acesso: http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3242			

Fonte: Google Acadêmico – organização própria

Diante de um cenário acadêmico que pouco se dedica ao estudo do brincar na adolescência, faz-se necessário ampliar as pesquisas no tema para tecer anúncios e denúncias a partir das falas de pré-adolescentes e adolescentes. Afinal, em que medida os corpos-adolescentes interrogam a escola quando se trata do brincar?

2. CONCEPÇÕES DO BRINCAR: LEGISLAÇÃO, TEORIAS E PESQUISAS

Brincar não é só um direito, é uma necessidade.
Carlos Neto (2020)

Ao ingressar na escola, a criança lida com momentos que exigem dela mudanças de comportamento que passam pelas ações corporais. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I tende a haver uma ruptura, pois a criança livre, que aprende brincando, é colocada em uma sala de aula, e brincar passa a ter hora e dia marcado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, normalmente a criança tem uma professora que conduz a aula de maneira organizada, mas que respeita o tempo do aluno. Ao passar pela transição do 5º para o 6º ano, os alunos começam a lidar com um número maior de professores.

Conforme a infância fica para trás, as cobranças escolares aumentam e a conduta e o comportamento são mais normatizados. Brincadeiras são raras de se ver, a não ser as práticas esportivas, que são mais comuns: futebol, vôlei e queimada. Quem extrapola as brincadeiras permitidas, acaba recebendo uma repreensão. De acordo com o avanço do aluno no Ensino Fundamental II, com as cobranças da família e da escola, as brincadeiras vão sendo tolhidas em sala de aula, tornando-se mais comuns no intervalo do recreio e nas práticas de Educação Física.

Acreditamos que é um equívoco pensar que a partir do Ensino Fundamental II a seriedade imposta pelas demandas da escola, que é estudar e tirar boas notas, faça com que a ludicidade esteja presente apenas para os estudantes das etapas anteriores.

É preciso frisar que as atividades lúdicas são inerentes ao ser humano. Mitchel Resnick (2020) afirma que a escola deveria ser o jardim de infância para a vida toda. Nas escolas de educação infantil, as crianças passam mais tempo com folhas de atividades de matemática do que com blocos de construção e giz de cera. O “jardim de infância” está se tornando mais parecido com o que é feito na escola nas demais etapas da escolarização. Para Resnick (2020), a escola, independente da etapa de escolarização, deve criar uma experiência significativa para seus alunos, em um universo de experimentação e descobertas, através do brincar.

O que podemos perceber, empiricamente, é que a cultura da produção de atividades está cada vez mais encurtando a infância das crianças e isso repercute nos próximos anos no Ensino Fundamental, retirando a função do brincar na construção da subjetividade, do conhecimento e do desenvolvimento. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, é necessário refletir sobre essa dimensão lúdica que é mais que brincar: é transcender através de um ambiente favorável e

humanizador, sem uma perspectiva do ser acabado, que precisa da escola para estar pronto. Na perspectiva de que brincar é um direito, precisamos verificar o que a legislação traz.

2.1 Legislação: o direito de brincar

Em cada etapa da vida, o brincar se modifica e é importante para o desenvolvimento humano. Brincar é uma escola de aprendizagens e sua atividade não se restringe ao brinquedo, mas se dá na atitude subjetiva que a pessoa demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida na hora de brincar. O brincar está previsto como direito nas leis que regem a Educação no Brasil e em documentos internacionais, mas será que está garantido aos pré-adolescentes e adolescentes de maneira ampla e clara nesses documentos?

Atualmente, os documentos que orientam a Educação Básica no Brasil são: a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – (DCN), em 2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Em abril de 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, promulgou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que predomina a importância dos direitos da infância e da condição de criança, fazendo com que sejam consideradas cidadãs, pessoas de direitos, que produzem cultura e precisam de proteção, sem distinção de raça, cor, sexo ou situação econômica.

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1989), o Princípio VII do “Direito à Educação Gratuita e ao Lazer Infantil” traz que a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. E enfatiza que, “dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade” (ONU, 1989, p. 02). Porém, questionamos: o que significa ser “útil à sociedade”? De que sociedade estamos

tratando? Por ser uma Declaração Universal, diversos países se espelham e cada um possui uma realidade social, econômica e cultural.

Ainda na Declaração, destaca-se que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1989, p. 02). Faz-se necessário pensar sobre os espaços e oportunidades que estão sendo dadas não somente às crianças, mas também aos pré-adolescentes e adolescentes.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), instrumento de direitos humanos aceito e ratificado por 196 países, incluindo o Brasil, que validou a Convenção em 1990, é reconhecido que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão. Neste documento, é importante evidenciar que seu Artigo 1, Parte 1, declara que se considera como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. É relevante pontuar que, nem sempre, se tem na família “um ambiente de felicidade, amor e compreensão”, afinal, a fome, por exemplo, destrói qualquer possibilidade de uma existência feliz.

No artigo 13 da referida Convenção, temos que a criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. Diante disso, perguntamos: é possível seguir expressando-se livremente na adolescência, na escola?

Na Constituição Federal (1988), no capítulo VII, artigo 227, o lazer também aparece como um direito.

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Do artigo 227, destacamos as palavras lazer e cultura, que mais se aproximam do direito a brincar. A Constituição estabelece também a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes, estando compartilhado entre família, sociedade e Estado, sendo imprescindível, para educadores comprometidos com a garantia dos direitos ao brincar, conhecer e garantir a aplicação da legislação.

A valorização do brincar, em documentos que asseguram este direito, é mais clara na Educação Infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Quanto à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) pontuam que as crianças precisam brincar ao ar livre, e viver experiências, como semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: “inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins” (BRASIL, 2013, p .94).

Outro texto legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2010), mostra que na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai assumindo a condição de um sujeito de direitos. O documento pontua que as crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

A Lei Federal nº 8.069/1990, conhecida como o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (2019), no capítulo II, artigo 16, inciso IV, traz em seu bojo o direito à Liberdade, ao Respeito e a Dignidade. O direito à liberdade compreende os aspectos do brincar: “IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2019. p. 16). Brincar é importante na infância e fundamental que se mantenha na adolescência pois, por meio dessa atividade, os adolescentes podem se expressar, sentir-se motivados e pertencentes ao espaço escolar.

Em 2018, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas. É pretenciosa, porque tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber. Nela, destacam-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e o brincar é um tópico:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2018, p. 38).

Nos campos de experiências, destacados na BNCC (2018), o documento considera que, “na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40).

Na Educação Infantil, portanto, o brincar é defendido amplamente, mas conforme avançamos para o Ensino Fundamental esse tema é mais escasso. Na BNCC (2018), na seção que abre o Ensino Fundamental, a palavra brincar não aparece e é apresentada a palavra lúdico, associada à aprendizagem: “A BNCC do Ensino Fundamental – anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 57). O que a BNCC destaca é a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, pontuando que as situações lúdicas de aprendizagem são necessárias.

Em outro ponto, a Base indica a importância de um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. É destacada também a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética. Em nenhum momento, as palavras brincar ou brincadeiras aparecem no referido documento.

No Ensino Fundamental – anos finais, etapa da escolarização que é o locus desta pesquisa, o fortalecimento da autonomia dos adolescentes é destacado na BNCC (2018) e é pontuado que a escola deve promover condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. É ressaltado também que os estudantes dessa fase se inserem em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

É importante salientar que a BNCC (2018) não traz em seu bojo as palavras brincar e ludicidade, quando se refere ao Ensino Fundamental - anos finais e faz a alusão, apenas, às “situações lúdicas” (BNCC, 2018, p. 57) na aprendizagem. Destacamos a BNCC por ser o

documento mais recente que normatiza e define a organização da educação no país. A terceira versão da Base foi concluída em abril de 2017 e até início de 2020 deveria ser implantada no Brasil, como orientação a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, para a formação dos professores, a produção de materiais didáticos, entre outras realidades no campo da educação.

Dois pontos referentes à BNCC (2018) chamam nossa atenção: o primeiro se refere às dez competências Gerais propostas no documento. A competência dois indica o exercício do pensamento científico, crítico e criativo que todo o currículo deve aguçar.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2018, p. 09).

O segundo ponto a se destacar se refere aos componentes curriculares para os anos finais. A palavra ludicidade aparece nas competências específicas de Arte. “Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da arte” (BNCC, 2018, p. 198). O texto nos leva a questionar se os adolescentes terão direito ao brincar apenas nas aulas de Arte.

O componente curricular de Educação Física trata das competências específicas para o ensino fundamental. Destacamos, entre as dez competências, os números 1- corpo e movimento; 2 - práticas corporais e cultura; 7 – identidade e cultura; e 10 - experimentação e valorização.

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. (...)
 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. (...)
 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BNCC, 2018, p. 223).

O currículo de educação física abrange todo o Ensino Fundamental e na unidade temática Brincadeiras e jogos, a BNCC (2018) descreve sobre “as atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.” (BNCC, 2018, p. 214). No documento, é

possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais.

Podemos perceber que entre os componentes curriculares que versam o currículo do Ensino Fundamental – anos finais, arte e educação física são os únicos que tratam sobre brincadeiras e ludicidade, como se apenas nessas disciplinas fossem permitidas a imaginação, a criatividade e a espontaneidade.

A BNCC (2018) é um documento normativo e faz parte de uma política educacional. Detalha objetivos e conteúdos disciplinares a serem atingidos em cada um dos anos escolares, independentemente de onde se localiza o estudante, se no Norte ou Sul, independentemente de sua cultura ou história. As guias curriculares homogeneízam os conteúdos e os programas. É importante destacar que pretende indicar e consolidar uma visão de educação pautada em habilidades e competências, como se as metodologias de ensino se resumissem a elas.

A Base foi alvo de muita crítica durante suas versões iniciais até a versão consolidada e aprovada pela Confederação Nacional de Educação (CNE). Neira (2018) tece críticas sobre a BNCC, enfatizando que a Base retrocede política e pedagogicamente, ao contrariar as expectativas democráticas, pois retomou os princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade, alicerçado em teorias tradicionais.

O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes. Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais, a feitura acelerada, por um pequeno grupo e sem qualquer debate e discussão, costuma gerar maus frutos. Se por um lado é possível responsabilizar a imprensa, por outro, o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão de que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores (NEIRA, 2018, p. 222).

O texto final da Base é criticado por insistir em uma visão reducionista, fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, ignorando as especificidades de aprendizagem e as necessidades de cada aluno. Tem uma base tecnicista que mitigou, principalmente, a ludicidade e o brincar no Ensino Fundamental nos anos finais. A BNCC esquece que, apesar de serem pré-adolescentes e adolescentes, os estudantes ainda têm direito à ludicidade, que tem como eixo o brincar. Por isso, é necessário que políticas públicas e toda sociedade se empenhe em garantir que todas tenham o direito a brincar. É preciso criar espaços seguros e estimulantes

na escola a fim de que o brincar possa se fazer presente. Brincar é uma atividade humana e quanto mais tempo estendermos essas vivências na escola, mais o desenvolvimento será pleno.

Entender a relação entre a brincadeira e a adolescência se torna fundamental para que possamos, como educadores, desenvolver uma prática que leve em conta o estudante e seu jeito particular de ver o mundo. Os pré-adolescentes e adolescentes são seres em desenvolvimento e suas brincadeiras se estruturam com base no que desejam fazer em cada momento. São modos de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontram inseridos. Conforme Neto (2020) reforça “Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser imposição, mas uma descoberta” (NETO, 2020, p. 15).

Essa pesquisa se propõe a ouvir os pré-adolescentes e adolescentes de uma escola pública para saber os sentidos e significados que eles dão ao brincar, pois compreendemos que o educando é um sujeito ativo e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem. A escuta ativa dos pré-adolescentes e adolescentes, por meio de suas redações sobre o tema, e a análise desse conteúdo se estenderão ao longo desse trabalho. Para alcançar nosso propósito, percorreremos alguns conceitos que atravessam o tema, como: ludicidade, brincar, brincadeiras, cultura, socialização e alegria. Nossa defesa, nessa dissertação, vai na direção de que os pré-adolescentes e os adolescentes têm o direito e a necessidade de brincar. Ao longo do processo de desenvolvimento, no contexto das práticas sociais, eles atuam de forma mais ampla no mundo. Numa perspectiva do campo sociocultural, as concepções do brincar são analisadas a partir dos autores: Winnicott – sobre a importância do brincar; Wallon – a afetividade; Huizinga – Homo Ludens. Esses pensadores orientaram nossa pesquisa quanto aos seus pressupostos teóricos e trouxeram sentidos para nosso estudo.

3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS: O BRINCAR EM WINNICOTT, HUIZINGA E WALLON

O natural é o brincar.
D. W. Winnicott (1975)

A palavra “brincar”, segundo o Dicionário Etimológico¹, origina-se de *vinculum*, palavra latina que quer dizer laço e algema. É derivada do verbo *vincere*, que significa prender, seduzir e encantar. *Vinculum* tornou-se brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. Brincar, em sua essência, é divertir-se.

É importante observar de onde se originam as palavras, como o laço e a algema. Pode parecer que se opõem ao brincar, pois numa rápida impressão lembra-nos o prender de maneira física. Porém, podemos refletir sobre um prender como sedução e atenção no que se está fazendo, como sugere o verbo *vincere*.

Brincadeiras são importantes em qualquer fase da vida e não há limite de idade para o lúdico, para a diversão. O psicanalista Winnicott em *O brincar e a realidade* defende que “o natural é o brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 70). Ele resalta o lugar em que a experiência criativa ocorre, o que ele chama de espaço potencial e o brincar se situa nesse espaço, inicialmente, na relação da mãe com o bebê e, depois, este mesmo espaço é transferido para outras situações, demonstrando um caminhar para o jogo compartilhado e para as experiências culturais.

Winnicott (1975) afirma que “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação” (WINNICOTT, 1975, p. 70). Portanto, brincar abre as fronteiras do conhecimento, pois é o maior veículo do aprendizado, das descobertas e das interações sociais.

No campo da psicanálise, Winnicott inaugurou uma nova maneira de pensar a saúde e a infância, integrando a ideia de que a criatividade e a espontaneidade também fazem parte dos processos de constituição do si mesmo. Além disso, alertou para o fato de que as bases da saúde mental do adulto se encontram em sua infância e adolescência. Para Winnicott (1975), “é no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). Ligado a isso, temos o fato de

¹ Dicionário Etimológico. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/> acesso em 27 de fevereiro de 2021.

que “somente no brincar é possível a comunicação” (WINNICOTT, 1975, p. 89). Para o autor, há sempre uma atividade criativa, física e mental, manifestada na brincadeira. Portanto, “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (WINNICOTT, 1975, p. 88).

Brougère (1998) salienta que a Winnicott se deve a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao sujeito criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: "Se brincar é essencial, é porque é brincando que o paciente se mostra criativo." (WINNICOTT, 1975, p. 26). Ainda segundo Winnicott (1975), brincar está além da diversão, do entretenimento. A característica do brincar é o prazer, que precisa ser significado. A significação do brinquedo depende do uso de símbolos e, nessa visão, o entendimento sobre o brincar não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.

Nessa perspectiva do prazer, o brincar possibilita à criança quebrar barreiras da realidade, vivendo uma experiência: uma forma de viver transitando entre o subjetivo e o objetivo. Essa mesma experiência vai sendo adjetivada, ou seja, tendo qualidade. Então, conforme Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada pessoa utiliza para nomear o seu brincar.

Tanto a palavra jogo, quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimos de divertimento. Brougère (1998) explica que brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. Sigmund Freud, citado por Brougère (1998), afirma que:

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. (...) O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo claramente da realidade. (FREUD 1973, p. 70 *apud* BROUGÈRE, 1998).

Na perspectiva de Winnicott (1975), percebemos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento equilibrado do ser humano, que potencializa a criatividade, a capacidade de raciocínio, e estruturação de situações, o entendimento do mundo e a expressão. No espaço lúdico, o sujeito cria uma relação com a cultura.

Outro importante pensador para o estudo do desenvolvimento humano foi Henry Wallon, que buscou explicar a relação entre a criança e seu meio, trazendo para seu estudo o

termo afetividade, que para esta pesquisa contribui sobremaneira para compreender a importância do brincar para os adolescentes.

A dimensão afetiva, em Wallon, ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Wallon (1968) descreveu os movimentos das crianças como parte importante de seu desenvolvimento, afirmando que é preciso observar os interesses das crianças e deixá-las se deslocar livremente para que façam descobertas. O autor entende o movimento não só como uma forma de se locomover no ambiente, mas também como forma de expressar vontades e sentimentos. Quebrou os paradigmas cartesianos, da época, ao defender a ideia de que a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdo, mas são necessários afeto e movimento para que ocorra.

Galvão (1995) afirma que Wallon se recusou a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto. Ele propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a afetividade, a motricidade e a cognição. O que quer dizer que a inteligência (cognição) não se separa da afetividade. A afetividade define os processos cognitivos, o que não determina que ela se expresse de forma concreta e previsível. Isto porque, as ações cognitivas surgem dependendo das ações afetivas.

Wallon elaborou uma psicogênese da pessoa completa. Para ele, o pensamento está diretamente ligado ao corpo, assim como o corpo ao pensamento. O ato motor não está separado do ato mental. O corpo expressa a emoção e dela surge a razão, logo a razão se desenvolve a partir da emoção. Em suas palavras, “À emoção compete unir os indivíduos, através das suas reações mais orgânicas e mais íntimas, tendo esta confusão como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão ir gradualmente surgindo as estruturas da consciência.” (WALLON, 1968, p. 151).

Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, Wallon propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Para Dantas (1992), Wallon demonstra o fato de que o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura. Cada sujeito se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento nos relacionamentos sociais.

Na teoria de Wallon, desse modo, é fundamental a concepção de interação social, que estabelece o meio pelo qual a criança irá se construir na distinção entre o “eu” e o “não eu”.

Assim, a afetividade, que permeia as interações sociais e o movimento, funciona como forma de expressão das mudanças evolutivas da criança.

As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas à medida que, ao irem-se tornando mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, eles separam-se da própria emoção. Em vez de serem a sua onda propagadora, tendem a reprimi-la, a impor-lhe diques que destroçam a sua potência totalizadora e contagiosa” (WALLON, 1968, p. 152)

Dantas (1992) cita Wallon, afirmando que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos. A caracterização que apresenta da atividade emocional é simultaneamente social e biológica em sua natureza. As emoções são “a exteriorização da afetividade e provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade.” (WALLON, 1968, p. 152).

Desse modo, a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social.

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Desta forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 86).

Gratiot-Alfandéry (2010), psicóloga francesa, explicita que ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as

expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41).

Através da psicologia do desenvolvimento, tomamos o conhecimento que o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado. Por intermédio da relação com o brinquedo ou com seus pares ou no meio social que está inserido, o ser humano desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, e estruturação de situações, o entendimento do mundo. Tanto para Winnicott, quanto para Wallon, o brincar está associado às relações sociais nas quais o ser humano está inserido.

Com uma contribuição antropológica, com um enfoque filosófico sobre o lúdico e a relação com a cultura, outro estudioso que contribui para compreendermos o brincar dentro de um espaço sociocultural é Johan Huizinga. Em *Homo ludens*, ele se dedicou a observar os aspectos da ludicidade envolvendo a produção cultural, não só no universo infantil, mas se debruçou sobre a questão de maneira mais global. Por isso, que na educação, buscamos referências à ludicidade trazidas pelo autor.

Para Huizinga (2000), ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar. Desde a infância, o homem é um ser brincante, além de *homo sapiens* é *homo ludens*. A denominação *Homo ludens*, aponta que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Para ele, jogar define a organização da cultura humana. O jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão imprescindível quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*). “O homem, ao brincar, promove a supressão temporária do mundo habitual, que é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos” (HUIZINGA, 2000, p. 13).

O tema jogo não é o enfoque dessa dissertação, mas é importante trazer a definição de jogos para o filósofo Huizinga, porque sua teoria parte da contextualização social e histórica, com atravessamentos no campo da ludicidade. Para ele, o jogo é

uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 28).

Huizinga (2000) resume as características formais do jogo: uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Ainda em Huizinga (2000), temos que o jogo é tomado como fenômeno cultural e seu conceito é de fundamental importância quando se trata de problematizar a ludicidade. É necessário compreender o jogo como fator cultural da vida. Huizinga revela que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo

jogo. A razão é que os jogos fazem parte de todas as fases da vida e estão na base do surgimento e do desenvolvimento da civilização, a ponto de definir a organização cultural das sociedades. No trecho destacado, o autor exemplifica e mostra a importância da linguagem e como ela é tida como um jogo.

Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito (HUIZINGA, 2000, p. 07).

Para o filósofo, devido à afinidade profunda entre a ordem e o jogo, este último estaria ligado ao domínio do estético, que se dispõe para o belo. A afinidade entre a poesia e o jogo, por exemplo, se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. Na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema, na expressão de um estado de espírito há sempre a intervenção de um elemento lúdico. Igualmente, a inteligência e a afetividade evoluem de acordo com a intensidade e estímulos que podem ser dados por meio de atividades lúdicas.

Para expressar o mundo, as linguagens possíveis transmitem um número cada vez maior de mensagens. Jogar e/ou brincar contém linguagens, expressam sensações, organizam e interpretam as percepções, em uma interação/troca com o mundo. “Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas” (HUIZINGA, 2000, p. 07). Huizinga (2000) destaca ainda que, “por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza” (HUIZINGA, 2000, p. 07).

O pesquisador Eugênio Tadeu Pereira (2000) em sua dissertação, *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*, pontua que o brincar contém elementos constitutivos que aproximam analogamente da língua escrita e falada. Há uma espécie de “semântica” no brincar, embora ele seja algo em si mesmo, mas paradoxalmente nos remete a algo para além dele mesmo. Pereira (2000) chama a atenção para esses exemplos: “tem-se que a semântica dos fenômenos do brincar está ligada a um conjunto de situações que diz alguma coisa sobre aqueles que estão brincando, isto é, sua cultura, seu modo de vida, sua tradição, sua formação e sua capacidade de (re)inventar as coisas” (PEREIRA, 2000, p. 24).

Através de Pereira (2000), podemos complementar dizendo que “todo esse arcabouço expressivo condiz com elementos, signos estruturantes que conduzem a ordem interna da brincadeira. Cada brinquedo tem a sua verdade, a sua estrutura própria, porém há, no conjunto

de brincadeiras, algo que as definimos como tal” (PEREIRA, 2000, p. 24). O autor diz que é somente através de uma leitura que podemos inferir e reconhecer uma situação de brinquedo. “Há uma espécie de gramática e de entendimento no brinquedo. Há um conjunto de procedimentos que, se não compreendido pelos que estão brincando, a ação não acontece. Há uma estrutura que é acordada e estabelecida por aqueles que estão em ‘estado de brinquedo’” (PEREIRA, 2000, p. 24).

Estudar o brincar e a ludicidade diante de Winnicott, Wallon e Huizinga, nos faz amadurecer uma concepção educacional potencializada na criatividade, nas interações sociais, na afetividade, na liberdade, que promovam transformações sociais na escola, conscientização dos estudantes de como eles leem um mundo através de suas experiências na própria escola e na vida. E como bem enfatiza Cipriano Luckesi (2014), “a experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia.” (LUCKESI, 2014, p. 17). Para Pinto (2004), “a ludicidade é uma oportunidade para a expressão de sujeitos (suas diferenças) e de conteúdos culturais (com diferentes formas de manifestação: jogo, brinquedo, brincar, brincadeira, festa, dentre outras re/criações ou ações tornadas costumes)” (PINTO, 2004, p. 04), sendo, pois, manifestação humana, a ludicidade passa a ser compreendida pela sua dimensão simbólica, constituinte da cultura. Por isso é importante ouvir os adolescentes, que são seus corpos, e confrontar suas falas com as pesquisas atuais sobre a ludicidade na busca de sentidos de uma Educação que se dá, alegremente, na e para a vida.

4. ADOLESCÊNCIA: CORPOS EM TRANSE?

Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.

Merleau-Ponty (1999)

Na perspectiva de um desafio a ser enfrentado pela escola e pelas pesquisas, um estudo sobre os sentidos e significados da ludicidade para pré-adolescentes e adolescentes torna-se necessário. Para o campo da Educação, ouvir esses estudantes, suas necessidades e expectativas a respeito do brincar pode possibilitar (re)pensar a escola, seu funcionamento e o comprometimento com a alegria e a boniteza que podem orientar e ressignificar o processo educativo. Para pontuar alguns aspectos dos estudantes dos anos finais e do cotidiano escolar através do brincar, é importante trazer alguns conceitos sobre a adolescência, pois trataremos os sujeitos dessa pesquisa como pré-adolescentes e adolescentes.

4.1 Adolescência

Adolescer é algo desafiador, sejam nas experiências de modificações no corpo ou nas interações sociais, como na escola, onde o estudante passa boa parte do seu tempo. O Dicionário Etimológico² (online), mostra-nos que o termo adolescência vem do latim *adulescens*, que significa crescer ou crescente. Para Coutinho (2009), há diferenças em dizer adolescência e puberdade. A adolescência diz respeito aos aspectos psicológicos e sociais e a puberdade remete às transformações corporais e fisiológicas que ocorrem no final da infância. Os termos se misturam, sendo mais comum a utilização do termo adolescência.

Coutinho (2009) situa que o conceito de adolescência é recente na sociedade e na civilização ocidental é bastante tardio. Seu sentido atual só foi definitivamente consolidado no século XX.

A adolescência surge na cultura ocidental precisamente em um momento histórico onde as esferas privada e pública encontram-se claramente delimitadas, mas mantém entre si uma relação complexa e muitas vezes conflituosa, cabendo ao sujeito adolescente, cujo questionamento típico diz respeito à justa “passagem” entre ambas, encontrar a sua solução, individual, para o problema (COUTINHO, 2009, p. 18).

Conforme a autora, só é válido falar em adolescência se nos referimos a um contexto sociocultural, complexo, onde a cada indivíduo é dada a responsabilidade de administrar seu

^{2 2} Dicionário Etimológico. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/adolescente/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

próprio destino, inserindo-se no laço social da maneira que lhe for preferível ou possível. “Neste sentido, consideramos que a adolescência é um fato cultural, uma vez que o modo como cada sociedade lida com seus jovens é particular e articulado a todo o seu contexto sociocultural e histórico.” (COUTINHO, 2009, p. 18).

Outro conceito de adolescência está em Eisenstein (2005), que indica que este é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do sujeito em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o sujeito consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social.

Eisenstein (2005) afirma que os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 a 19 anos, que se dividem em três fases: pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos; adolescência – dos 15 aos 19 anos completos e juventude – dos 15 aos 24 anos, critério este usado, principalmente, para fins estatísticos e políticos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, referência para a criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos, e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos.

Para Amaral (2007), as mudanças na anatomia e na fisiologia da passagem da infância para a adolescência são, geralmente, acompanhadas de mudanças comportamentais. A puberdade, como marca orgânica, é identificada pelo mundo dos adultos como o momento em que o adolescente precisa começar a assumir outro papel social, o que implica novas responsabilidades e posturas frente à vida. A pesquisadora ressalta ainda que, como essas mudanças ocorrem de uma forma muito rápida, o adolescente pode se sentir bastante confuso, cheio de dúvidas e ansiedades com relação ao que a sociedade espera dele.

Essa pode ser, então, uma fase marcada por perdas: ele perde seu corpo infantil e tem que passar a conviver com um “corpo novo” que ele ainda não sabe manejar muito bem; perde dos pais a proteção e o amparo dispensados na infância; perde a identidade e o papel dentro da família na qual mantinha uma relação de dependência natural (AMARAL, 2007, p. 07).

Amaral (2007) pontua que essas perdas, dependendo do suporte dado pela estrutura social e familiar, podem ser vivenciadas como uma grande crise, que os autores costumam

chamar de “crise da adolescência”. Para Pereira (2000), a sociedade exige um comportamento não mais infantil e, ao mesmo tempo, cobra uma atitude que o adolescente quer, mas ainda não consegue assumir: a do adulto. “Nessa pressão externa, aliada à força do grupo e às pressões internas, está o sujeito adolescente, dotado juridicamente de direitos e deveres (pelo menos no Brasil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente), mas submerso a uma identidade “amorfa” constituída por ele mesmo e pelo meio social” (PEREIRA, 2000, p. 49).

Segundo Cassoni (2017), no período entre os dez e treze anos, aproximadamente, o pré-adolescente passa por mudanças físicas e cognitivas substanciais. A entrada na puberdade, associada à emergência do pensamento abstrato, frequentemente coincide com mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares. É no vivenciar dessas alterações físicas, cognitivas e interpessoais que muitas crianças experimentam uma importante mudança no contexto escolar, configurada pela passagem do Ensino Fundamental I (anos iniciais) para o Ensino Fundamental II (anos finais), ou seja, uma ruptura da saída do 5º ano para o 6º ano.

Com a Lei nº 11.274 (2006), que antecipa a entrada das crianças na educação formal, aumentando para nove anos o Ensino Fundamental, impõe-se um novo desafio. Esses alunos entram na pré-adolescência, mas seguem com todas as necessidades de brincar e de se divertir. Essa ruptura das aulas mais lúdicas para aulas mais tradicionais, com foco na exposição de conteúdo, pode provocar nos alunos muitos sentidos. Paula *et al.* (2018) explicam que a transição do 5º para o 6º ano aparenta ser tranquila, porém, existem estudantes que sofrem calados com as modificações que lhes são impostas sem receber um apoio condizente com o tamanho do problema que está sendo enfrentado, pois na visão de familiares, colegas e professores tal fato não é tão relevante assim.

A modificação na rotina, as alterações no humor, a separação de determinados grupos de amigos e a rotatividade de professores, entre outros fatores, acabam tornando o processo de transição turbulento e cercado de conflitos, tanto para os estudantes como para os profissionais da educação que acompanham este processo transitório (PAULA *et al.*, 2018, p. 36).

A partir da transição das etapas escolares até o final dos anos finais do Ensino Fundamental, é esperado do estudante, segundo a BNCC (2018), a progressão do conhecimento ocorrida pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Além disso, ampliam-se a

autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Como mencionado, embora a nossa legislação garanta os direitos do brincar, o baixo reconhecimento do seu significado na vida dos pré-adolescentes e adolescentes, por parte dos adultos, resulta, na falta de investimentos em recursos como o tempo e o espaço adequados. A invisibilidade do brincar na escola é preocupante porque não permite que esses sujeitos sejam protagonistas sociais, já que a adolescência é uma construção social, como sustenta Coutinho (2009). Para a autora, é preciso propor um novo olhar sobre a adolescência enquanto um fenômeno histórico e socialmente determinado. “O trabalho da adolescência não se dá sem a participação da cultura e na cultura.”. É preciso, portanto, “[...] pensar a adolescência na interface entre o individual e o social, ou seja, como expressão do sujeito social” (COUTINHO, 2009, p. 08).

Para compreender melhor alguns conceitos, traremos para esta pesquisa quatro autores: Merleau-Ponty, que nos ajudará a ampliar o modo de ver o corpo como sujeito e Vygotsky, que nos dará conceitos dos sentidos e significados. Além deles, Foucault, que nos apoiará no estudo sobre o controle do corpo na escola e Freire, que reforça o conceito de que a escola é lugar de alegria.

4.2 O Corpo como sujeito (Merleau-Ponty) e Sentidos e significados (Vygotsky)

Os processos escolares expõem modos de lidar com o corpo que denunciam uma divisão do corpo e da mente. Diante dessa dicotomia, o brincar na adolescência, diante do olhar adulto, pode colocar o corpo na ordem do des governável, do transe, como um corpo que se transfigura?

Gallo (2006) ressalta que esse modo dicotomizado de compreender o corpo foi iniciado quando Platão concebeu ontologicamente o homem como aquele que pertence a dois mundos: o mundo sensível/material – imperfeito, do qual faz parte a natureza e, conseqüentemente, a parte física do corpo; e o mundo das ideias – perfeito, alocado na mente. Lopes (2013) também mostra que na filosofia moderna, iniciada com Descartes, o corpo e a consciência separam-se. O corpo ganhou um caráter de objeto nesta separação, em que é visto como uma massa concreta repleta de partes que podem ser separadas, analisadas e compreendidas como objetos no mundo. Para Lopes (2013), esta concepção objetivista de corpo, que influenciou bastante a modernidade, traz atrelada à mesma uma concepção mentalista de consciência.

Esta separação entre corpo e consciência não apenas permite conceber o corpo como objeto, mas também atribui à consciência a função de responsabilizar-se pela atividade mental de subsumir, por meio de conceitos, as informações obtidas por intermédio do corpo, como também construir as relações que acontecem no próprio corpo e entre este e o mundo (LOPES, 2013, p. 123).

Se a escola espera dos adolescentes apenas uma atividade mental, o corpo que se movimenta e brinca interroga a racionalidade vigente? Freire e Dantas (2012) enfatizam que essa é a concepção de corpo que se firmou em nossa cultura, ou seja, mente/alma e corpo se afirmam como opostos.

Com esse pensamento, a essência do corpo ficou no esquecimento e enaltecido pela sua materialidade. O que se tornou fácil a sua representação como máquina e seu funcionamento ligado às leis da mecânica newtoniana, ideia clássica de Descartes. Dessa forma, o corpo vem sendo tratado como uma soma de partes, as quais podem ser compreendidas isoladamente (FREIRE; DANTAS, 2012, p. 150).

A dicotomia corpo-mente é criticada por Merleau-Ponty, filósofo existencialista e fenomenólogo francês. Em *Fenomenologia da Percepção*, ele afirma que não há a divisão do sujeito/objeto, percepção/razão, corpo/mente. Em suas palavras, “Descartes e sobretudo Kant desligaram o sujeito ou a consciência, fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse existente no ato de apreendê-la” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 04).

Sendo seus corpos na escola, os adolescentes experimentam sua existência movimentando-se e querendo mais do que, por exemplo, aprimorar seus conhecimentos escolares. Lima (2014) reforça que para o filósofo tanto o empirismo (o sujeito como constituído pelo mundo) como o idealismo (o mundo como constituído pelo sujeito), a concepção clássica é a mesma: um mundo constituído por relações objetivas. Podemos observar na citação de Merleau-Ponty (1999):

partia-se de um mundo em si que agia sobre nossos olhos para fazer-se ver por nós, tem-se agora uma consciência ou um pensamento do mundo, mas a própria natureza deste mundo não mudou: ele é sempre definido pela exterioridade absoluta das partes e apenas duplicado em toda a sua extensão por um pensamento que o constrói. Passa-se de uma objetividade absoluta a uma subjetividade absoluta, mas esta segunda ideia vale exatamente tanto quanto a primeira e só se sustenta contra ela, quer dizer, por ela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 69).

Não obstante, para Merleau-Ponty, o corpo percebe a realidade e percebe a si mesmo. Merleau-Ponty (1999) tomou como ponto de estudo a percepção, enfatizando que havia uma consciência e um corpo inerentes, que à análise da percepção, possui uma dimensão ativa e constitutiva da experiência de mundo do indivíduo. Para o filósofo, o corpo está no mundo da

mesma forma que as demais coisas, mas, o corpo percebe o mundo. Merleau-Ponty (1999) desenvolve seu pensamento:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 07).

Os adolescentes, portanto, não são uma parte do mundo, pois o que sabem do mundo advém de suas experiências. Lima (2014) reforça que, em Merleau-Ponty, “o sujeito no mundo é o corpo no mundo, então o sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe, é ele que sente, é uma unidade perceptiva viva, e não mais a consciência concebida separadamente da experiência vivida, consciência da qual provém o conhecimento” (LIMA, 2014, p. 92). O autor também reforça que, em Merleau-Ponty, “a experiência perceptiva é corporal, nasce da relação do corpo com o mundo e não de uma associação, feita pela consciência, que vem dos órgãos dos sentidos, a partir daí pode-se dizer que o corpo é visto numa totalidade” (LIMA, 2014, p. 93).

E a escola? Que olhar dirige aos corpos-adolescentes quando se trata de uma instituição que quer garantir a aquisição de habilidades e competências? Moreira (1997) explica sobre a evolução do conceito de consciência na Filosofia Ocidental, destacando, especialmente, Merleau-Ponty.

Em quase toda a História da Filosofia, a consciência é considerada como uma função puramente intelectual, em oposição ao corpo, através da qual o homem pode alcançar o verdadeiro conhecimento. Merleau-Ponty apresenta uma nova concepção da consciência, na qual a realidade do cogito e a realidade corporal compõem uma unidade (MOREIRA, 1997, p. 399).

Segundo Moreira (1997), na perspectiva fenomenológica, a consciência adquire um novo significado, totalmente diferente daquele existente até então. Ela é definida como percepção, de modo que não há separação e oposição entre os dados sensível e racional no ato de apreensão das coisas. “Nossas experiências constituem a fonte de todo o conhecimento, sendo este adquirido no próprio mundo, um mundo que existe ao nosso redor e que só passa a existir efetivamente para nós quando lhe atribuímos um sentido” (MOREIRA, 1997, p. 403). Para a autora, é com o corpo que se apreende as coisas ao seu redor, de acordo com as situações que se vivencia. “A experiência do corpo-próprio revela-nos um modo de existência ambíguo. Não podemos decompor e recompor para formar dele uma ideia. Por isso, ele não é um objeto,

e a consciência que tenho dele não é um pensamento” (MOREIRA, 1997, p. 403). Moreira (1997) deixa claro, portanto, que essa não é a noção cartesiana de corpo, o corpo-máquina, mas sim o corpo-vivo ou corpo-próprio, dotado de intenção e onde residem nossas ações originais.

É importante destacar, portanto, que o modo como o corpo se faz presente no mundo é expresso pela corporeidade. Essa presença corporal define o lugar de onde se vivencia o mundo, isto é, a zona de corporeidade. É habitando o espaço e o tempo que as ações adquirem um sentido que é atribuído pela corporeidade. “A mesma funda-se no corpo-próprio ou corpo-vivo dotado de uma intencionalidade original, ou seja, de motricidade, a qual me permite voltar-me ao mundo para apreender o seu sentido” (MOREIRA, 1997, p. 403-404).

O corpo-vivo dos adolescentes anuncia, para a escola, a importância do brincar nesta fase da vida. Nóbrega (2010) denuncia que na educação é possível observar uma dicotomia, a separação entre as disciplinas que trabalham com a mente (matemática, história, língua portuguesa) e a educação física, que movimenta o corpo. Nóbrega (2010) contribui dizendo que a noção de corporeidade se coloca como mais abrangente para definir a unidade mente-corpo do que os termos consciência de corpo ou consciência corporal. “Merleau-Ponty enfatiza a verdade do corpo em sua subjetividade, na historicidade, na estesia das relações afetivas, sociais, históricas e nas aventuras do imaginário” (NÓBREGA, 2010, p. 53). Para a autora, o corpo como espaço de visibilidade humana é também “lugar de inscrição e de criação da linguagem e da história” (NÓBREGA, 2003, p. 131) (...) “refletido sobre a linguagem do corpo, sobre a racionalidade, a sensibilidade e sobre a nossa condição de seres encarnados, atados a um mundo no qual nos movemos, e, ao fazê-lo, nos experimentamos como seres humanos e assim nos educamos e educamos os outros” (NÓBREGA, 2010, p. 13).

O brincar, como fenômeno, e como ato que se evidencia no corpo em movimento, está vinculado ao desenvolvimento humano como um processo de construção contínua, que se dá ao longo da vida. Por isso nos questionamos sobre a complexidade de nosso tema de pesquisa, diante da perspectiva da psicologia, quando buscamos ouvir os adolescentes.

O russo Lev Semionovich Vygotsky, fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural, propõe analisar a complexidade do desenvolvimento como uma totalidade. Para o psicólogo, as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O conhecimento se dá a partir do sujeito em sua ação com o mundo e suas experiências, que são válidas para promover o seu desenvolvimento. Vygotsky (1991), em seus estudos dentro do campo da psicologia, rompe com a visão cartesiana, ao criticar a noção dualista em seu separatismo epistemológico. As críticas de Vygotsky são importantes para a consolidação

da teoria histórico-cultural, uma vez que nelas se encontram fundamentos de questões centrais, como as relações sociais e os significados como constituintes do comportamento humano.

Souza e Silva (2018) destacam que a perspectiva tradicional da psicologia tenta explicar a adolescência considerando que, nesse período, as emoções são o fio condutor do desenvolvimento, em contraponto à racionalidade, que não teria um caráter determinante nas ações dos sujeitos. A separação do intelecto e das emoções, segundo Vygotsky (1991), é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, porque entende que os adolescentes estariam em permanente conflito; dominados por suas emoções.

Essa perspectiva reforça uma visão negativa e dicotômica das emoções, como se estas ocupassem um lugar separado no funcionamento do psiquismo. Souza e Silva (2018) explicitam que “a partir da concepção de que as emoções não são um bloco à parte no funcionamento psíquico, Vygotsky (1986) demonstra que estas atuam enquanto mediadoras da ação humana e estão diretamente associadas às necessidades culturais” (SOUZA; SILVA, 2018, p. 07 *apud* VYGOTSKY, 1986). Um aspecto importante que delimita a concepção da psicologia histórico-cultural é o papel das emoções nessa forma de acesso à cultura. Conforme afirma Sawaia (2009),

são as emoções, em conjunto com o desejo e a necessidade, que constituem uma esfera do psiquismo bastante valorizada por Vygotsky, a da motivação, que é a base afetivo-volitiva da nossa consciência e pensamento e, portanto, contém o último porquê das nossas necessidades e ideias (SAWAIA, 2009, p. 368).

Para Rocha, Faria e Pio (2009), Vygotsky nos ajuda a compreender que a adolescência é uma criação da cultura de uma determinada sociedade, em determinado tempo-histórico. “A adolescência é uma criação humana e neste sentido envolve toda uma construção social de valores, normas sociais, regras, comportamentos, ideologias, dentre outros. E estas criações diferem muito” (ROCHA; FARIA; PIO, 2009, p. 33).

As mudanças comportamentais, na adolescência, interrogam a escola? Ou ainda, a escola compreende tais mudanças como processos necessários para o desenvolvimento?

Nas teorias do autor, a aprendizagem assume um status social muito relevante. Há uma ênfase na cultura, que é parte integrante da natureza humana e o desenvolvimento psicológico humano não é universal, abstrato, mas histórica e culturalmente contextualizado. Souza e Silva (2018), citando Vygotsky (1984), explicam que para o autor, a constituição da subjetividade, ou do que nos torna humanos, não é somente fruto da evolução biológica, como um processo interno, mas resultado de uma relação construída histórica e culturalmente com o mundo, de

modo que o desenvolvimento do psiquismo segue as mesmas leis que guiam o desenvolvimento histórico da humanidade.

Na introdução do livro *A formação social da mente* de Vygotsky (1991), os autores Michael Cole e Sylvia Scribner destacam que: “Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 1991, p. 11). E para Vygotsky (1991), “essa análise fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. A função indireta (mediada), em ambos os casos, torna-se evidente” (VYGOTSKY, 1991, p. 39).

Rocha, Faria e Pio (2009) nos apresentam que Vygotsky tem uma perspectiva materialista dialética de compreensão do desenvolvimento da história e do sujeito. Ele entende que a relação do sujeito com o mundo é sempre uma relação mediada por signos e instrumentos. As autoras trazem os seguintes conceitos sobre instrumentos e signos:

Os instrumentos são artefatos criados pelo homem que modificam a natureza e a ele próprio. O instrumento é um mediador entre o homem e o objeto de seu trabalho. Ele carrega em si a finalidade humana de intervir na natureza, traz consigo a função social para a qual foi criado, o modo como era utilizado e assim, de uma geração para outra, carrega o significado cultural que traz em si. Alguns exemplos: a caneta, o machado, a cadeira.

Os signos, por sua vez, são elementos que representam coisas, situações, momentos. São orientados para o interior do sujeito e, por isso, algumas vezes são chamados de instrumentos psicológicos já que tem essa função de mediar, internamente e externamente, a relação do sujeito com os outros homens e com o mundo (ROCHA; FARIA; PIO, 2009, p. 34).

Os signos e instrumentos têm relevância para a compreensão da constituição das maneiras de pensar e sentir dos adolescentes. Para Vygotsky (1991), “o uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Vygotsky (2001) analisa a relação entre “significado” e “sentido”, pontuando que:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Desde cedo, as crianças associam objetos concretos com as palavras e situações que estão vivenciando. Há atribuição de significados vistos sob diferentes modos de operação quando se pensa na relação entre a linguagem e o pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (Vygotsky, 2008, p. 131).

É no ambiente escolar que desde criança, e quando pré-adolescentes e adolescentes, os estudantes associam suas ações com o ambiente no qual estão inseridos. Conforme Rocha, Faria e Pio (2009), “a mediação das relações homem-mundo transforma suas funções mentais em funções mais complexas estabelecendo assim uma forma de lidar com o mundo mais complexa e ampliada (ROCHA; FARIA; PIO, 2009, p. 34). E a escola, em seu papel de mediador, tem participação fundamental nesse processo. Isso nos leva a pensar: quais os signos e instrumentos utilizados pelos adolescentes na escola? O brincar seria um portador de significados? Em que situações, com o quê e como eles brincam na escola?

Para compreender a aprendizagem mediada pela escola, segundo a abordagem de Vygotsky, torna-se fundamental entender que o contexto social, histórico e cultural influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes, constituindo esses sujeitos. Rego (2002), declara que a abordagem vygotskyana compreende o desenvolvimento humano “através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro” (REGO, 2002, p. 95). Assim, para a pesquisadora, o sujeito na abordagem vygotskyana apresenta-se como um sujeito ativo que reconstrói seu mundo através de suas relações e não como um sujeito que apenas recebe tudo pronto. Vygotsky (1991) acredita, assim, que o homem atua sobre o conhecimento e se envolve em um fazer sobre ele, o ressignificando internamente.

Se, em Merleau-Ponty, aprendemos que somos nossos corpos, e em Vygotsky vimos que o contexto influencia diretamente no desenvolvimento, então podemos inferir que o adolescente, como um sujeito ativo, quer brincar e se movimentar na escola. Além disso, quer relacionar-se com seus pares. Surge, daí, a importância de trazer para essa dissertação as ideias de Foucault e Freire para complementar nosso quadro teórico e para nos auxiliar na crítica ao controle dos corpos e na defesa de uma escola que seja lugar de alegria.

4.3 O controle do corpo na escola (Foucault) e a escola como lugar de alegria (Freire)

Nas escolas, é comum observarmos algumas rotinas: filas na acolhida, filas para ir para as salas e filas para pegar a merenda. As salas são organizadas em fileiras, o professor fica à frente e algumas escolas possuem tablados para o professor se destacar. A escola também possui hierarquias: direção e vice, especialistas (supervisão/orientação/coordenação), professores, funcionários e estudantes. Quanto aos componentes curriculares ministrados, o currículo é dividido em assuntos específicos, com um saber fragmentado: aulas de matemática, de história, de geografia. A busca pela qualidade de ensino se relaciona com as regras de boa convivência para que os estudantes possam aprender. Os estudantes são educados para a vida em sociedade e para assumir posições para a vida externa à escola, como o ambiente de trabalho, por exemplo. O que parece óbvio no cotidiano escolar, para estudiosos é uma forma de controle e poder do ser humano, como uma fábrica de corpos obedientes. O filósofo Michel Foucault, em suas obras, denuncia a visão dos corpos, através da sociedade disciplinar e sociedade de controle. Para ele, as relações que se estabelecem na família, na escola, nos quartéis e nas prisões são marcadas pelo disciplinamento, com o objetivo de produzir corpos dóceis, eficazes e submissos política e economicamente.

Em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Foucault (1987) evidencia a constituição dos mecanismos de poder/saber, através de práticas punitivas, de dominação, de disciplina e de vigilância. Apesar de abordar o sistema prisional, a obra levanta pontos que se adequam a diversas esferas da sociedade e uma delas é a escola, que segundo Foucault (1987) tem como uma de suas funções controlar os corpos para melhor dominá-los, sob uma perspectiva disciplinar, criando assim os ‘corpos dóceis’. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Foucault (1987), aprofundando a expressão ‘corpos dóceis’, estabelece que a disciplina é uma modalidade do poder, pontuando que “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 164). Foucault (1987) destaca que os carrascos do século XVIII foram substituídos pelos guardas, médicos, psiquiatras, psicólogos, educadores. Brighente e Mesquida (2011), explicando Foucault, relacionam que os que puniam, ditavam as ordens e vigiavam, agora, transformaram-se nestes profissionais que atuam no espaço escolar.

Atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 02).

Foucault (1987) também afirma que foi do poder disciplinar que nasceu o "homem do humanismo moderno". A disciplina como controle do corpo humano visa a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto obediente quanto útil. “Uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. (FOUCAULT, 1987, p. 163). Foucault (1987) detalha o intuito da disciplina como fábrica de corpos submissos e dóceis:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 165).

Em Foucault, podemos refletir sobre a disciplina que as escolas buscam e as coerções que dela derivam. Existem muitos motivos para se escolher uma escola: filosofia de ensino, projeto didático, espaço, segurança, alimentação, perfil dos professores, trabalho com artes, atividade física e brincadeira. Amaral (2007) sustenta que se analisarmos as propostas pedagógicas de todas as escolas é provável que encontremos como suas principais missões: transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade; levar as pessoas a assumirem posições de destaque na sociedade; preparar o indivíduo para a vida, de formar o cidadão, de construir a cidadania; capacitar o profissional para, através do trabalho, sustentar a si mesmo e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. A autora tece uma crítica à escola enquanto um espaço reprodutor das redes de relações existentes na sociedade. É interessante conhecer como essas relações se estabelecem e marcam nossos corpos.

Todaro (2018), ao refletir sobre as marcas da escolarização em nossos corpos, tece as seguintes considerações:

Ao longo do processo de escolarização, a estrutura, o funcionamento e as técnicas às quais os alunos são submetidos causam efeitos na posição como estudantes. Esses se sujeitam às diversas condições a eles impostas, assim, o corpo vai se moldando e se tornando a expressão de tudo o que somos, vivemos e acreditamos. Quando chegamos ao ensino superior, nossos

gestos e nosso comportamento estão carregados das marcas da escolarização (TODARO, 2018, p. 03).

A compreensão que temos agora do corpo como sujeito nos leva a pensar no lugar do brincar na escola e suas decorrências. Essa experiência que o estudante tem como direito, como vimos, passa por relações de poder. Observar a escola como importante espaço de socialização é reconhecer que através dela os estudantes, segundo Amaral (2007), produzem seus conhecimentos sociais; começam a compreender as características dos outros e de si mesmas; estabelecem diferentes graus de relacionamentos; necessitam absorver novas regras de funcionamento diferentes do seu espaço familiar.

Amaral (2004) conceitua socialização como “o processo interativo, fundamental para o desenvolvimento, através do qual o indivíduo assimila a cultura do seu grupo social, ao mesmo tempo em que perpetua esse grupo” (AMARAL, 2004, p. 02). A socialização ocorre através de três processos, conforme Colls *et al* (2004) atribui: os processos mentais de socialização, que correspondem ao conhecimento dos valores, normas, costumes, instituições, aquisição da linguagem e dos conhecimentos transmitidos pela escola; os processos afetivos de socialização, que manifestam-se por meio da empatia e da amizade e os processos de socialização, que envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente aceitáveis, evitando-se as não aceitas. O objetivo dos processos de socialização é fazer com se aprenda o certo e o errado dentro de seu meio social, ou seja, “que adquira um conjunto de valores morais que regem a sociedade da qual faz parte. A interiorização desses valores permite desenvolver mecanismos reguladores de sua conduta” (AMARAL, 2004, p. 03).

Na escola, o estudante traz consigo os aspectos vivenciais familiares, mas o ambiente escolar será fundamental no seu desenvolvimento. A exigência conteudista do sistema escolar e a pressão sobre a escola fazem com que os adultos, profissionais da educação, ignorem os ganhos que os estudantes têm, brincando. A ideia de que o brincar é uma perda de tempo ainda é bastante disseminada na nossa sociedade capitalista.

Assmann (1995) pontua a dificuldade que as pessoas têm em lidar com a questão do corpo é, pois, para ele desde a infância, a sociedade impõe um conceito de corpo, ora efeito de linguagens, símbolos e imagens, ora apresenta um corpo humano adequado e conforme associado ao moderno consumismo. Esse é um dos motivos de se problematizar o lugar desse corpo nas pesquisas em educação.

É nos posicionando contra a dicotomia corpo-mente e contra a coerção na escola que trazemos a expressão ‘corpos em transe’, que titula essa dissertação. O Dicionário Michaelis³ (online) define a palavra ‘transe’ como um estado alterado de consciência. Estar em transe é o oposto de estar alerta e atuante, por isso buscamos problematizar que, a escola, ao criar padrões de comportamentos apontados como corretos, impede que os estudantes sejam seus corpos brincantes em movimento. Ao se fazer o que se espera, o sujeito passa a ser aceito pelo sistema e não o questiona. O modelo ideal de comportamento é como um espelho, que reproduz tudo o que é posto e proposto, seja pelo professor ou pelas regras, o que se distancia de um corpo consciente. A palavra transe colocada neste trabalho pretende trazer um alerta ou uma denúncia sobre a anestesia do corpo consciente na escola. E o que é o corpo consciente?

Buscamos em Freire (2016) este conceito. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele o utiliza para criticar uma educação ‘bancária’, que é a oposição do que se defende uma educação problematizadora, que ousa pensar os seres humanos como seres em suas relações com o mundo. “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2016, p. 151). No prefácio do livro, o professor Ernane Maria Fiori *apud* Freire (2016) escreve que,

É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrendo-se e descobrindo-se na ambiguidade de nosso corpo consciente. Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo (FREIRE, 2016, p. 35).

Freire (2016) também mostra que,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2016, p. 118).

No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (1981) coloca que “como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer em nível reflexivo. Precisamente por causa disto

³ Dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transe/>. Acesso em: 20 set. 2021.

podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de análise crítica” (FREIRE, 1981, p. 84).

A leitura de mundo é parte do legado de Paulo Freire que não perdeu sua esperança no ser humano e em construir um outro mundo possível. Freire (1995), em seu livro *À sombra dessa mangueira*, evidencia que a “educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 1995, p. 29).

Alguns autores explicam o que é a utopia proposta por Freire. Para Gadotti (1996), é a “dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza” (GADOTTI, 1996, p. 708). Belanova (1996) afirma que a utopia é a “possibilidade humana que impregna o homem na luta por um futuro mais humano” (BELANOVA *apud* GADOTTI, 1996, p. 604) e Felipe (1979) pontua que “a utopia é uma construção mental que apresenta um mundo diferente onde se efetiva a felicidade humana. Tem um caráter de ‘antecipação’ que às vezes chega a ser realizada não completamente, outras vezes não se realiza nem parcialmente” (FELIPE, 1979, p. 70).

Em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire (2000) afirma que “o que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, p. 53), pois os sonhos são “projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2000, p. 54).

Assim sendo, em Paulo Freire, segundo Gadotti (1996), a utopia estimula a busca e ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Denunciar a impossibilidade de brincar na adolescência, no Ensino Fundamental II, é importante porque implica em anúncio de um mundo mais humano.

Conforme Felipe (1979), a utopia, para Freire, é diferente do uso da mesma palavra referindo-se a fantasia, porque pode remeter a sonhos inúteis, algo impossível de ser concretizado. Fantasiar, segundo Felipe (1979), é criar um sistema de pensamentos que estão mais além da realidade e a sobrepassam. “Existe um vácuo, porém, entre esta construção mental que vai além da realidade e a tentativa de instaurar a mudança pensada” (FELIPE, 1979, p. 70). A autora explica que em Paulo Freire, a utopia

[...] se caracteriza como um modo de estar sendo-no-mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de "pro-jetar", lançar-se adiante, buscar. O homem busca porque não está completamente "acabado", por ser "inconcluso", por "esperar". (FELIPE, 1979, p. 69).

Felipe (1979) ainda mostra em Freire que “a esperança é o eixo que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na realização da sua história” (FELIPE, 1979, p. 69). Freire (2000), explanando sobre o processo de educação, reafirma que a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: “o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.” (FREIRE, 2000, p. 52).

Sobre o conceito de inacabamento em Freire, Gadotti (1996) contribui dizendo que, “o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade” (GADOTTI, 1996, p. 81). No mesmo livro, *Paulo Freire: uma biobibliografia*, Gadotti (1996) disponibiliza um glossário sobre os principais termos utilizado por Paulo Freire, e para a palavra ‘inacabados’, sinaliza: “Inacabados, inconclusos (em projeto): Os seres humanos se vão formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que sejam obras “terminadas”, mas, pelo contrário, são seres em projeto, em mudança constante” (GADOTTI, 1996, p. 701).

Assim, Freire (1991) pontua que a realidade está aberta em processos que vão acontecendo no horizonte das possibilidades, enquanto o futuro, “existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90). Gadotti (1996) explica que “o anúncio é a necessidade de criar uma realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador” (GADOTTI, 1996, p. 81).

Ainda sobre utopia, Gadotti (1996) ressalta que ela “situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática.” (GADOTTI, 1996, p. 81). Se a libertação, como objetivo da educação, é fundada numa visão utópica da sociedade, então por que a liberdade do brincar se distancia do cotidiano escolar de adolescentes?

A celebre citação de Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 09) nos ajuda a compreender que antes de qualquer aprendizagem formal, o ser humano sente, experimenta, vivencia e aprende sobre o mundo. De acordo com Freire (1989), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09).

Brincar na escola, portanto, faz parte do ler o mundo com curiosidade? Já que “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 1997, p. 33), que sentidos e significados a experiência lúdica pode mobilizar?

Para Freire (1997), “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 fazemos” (FREIRE, 1997, p. 15). E quer posição mais comum ao adolescente do que se pôr pacientemente impaciente diante do mundo? O que isso significa? Significa que, através da curiosidade, os adolescentes observam, se movem e fazem questionamentos que podem ser mal compreendidos na escola?

O Patrono da Educação Brasileira (1997) afirma ainda que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1997, p. 34). A criatividade com a curiosidade, ao brincar, é, portanto, educativa na medida em que o brincar é expressão que implica em uma relação sensível com o conhecimento e a descoberta. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1997, p. 15). Se a curiosidade faz parte da vida, então não caberia à escola ser um espaço de beleza e de alegria?

Paulo Freire usa o termo boniteza. Mais que o sinônimo de bonito, a palavra boniteza no pensamento freiriano não tem a ver com aparência. A autora e viúva do autor, Ana Maria Araújo Freire (2021) enaltece a palavra afirmando que boniteza é intrínseco ao que é bom, verdadeiro, é a crença em um mundo mais justo. Macedo (2021), no livro *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*, explica que boniteza é parte integral da conscientização. Quando um adolescente se conscientiza criticamente do direito de brincar, “consciência que só pode ser adquirida através do processo de conscientização, a partir do qual um espaço pedagógico para a ação pode ser criado para transformar as assimetrias de poder que geram, moldam e mantém a opressão” (MACEDO, 2021, p. 68), o que ele espera da escola?

Para Macedo (2021), a luta de Freire [e deve ser nossa] “é com aqueles que são educadores acomodados intencional e cegamente que se engajam numa construção social de indiferença em relação ao que estão vendo. Eles frequentemente defendem a separação da cognição da emoção” (MACEDO, 2021, p. 70), e para Freire (1997), é “através da boniteza que

nosso direito a ser plenamente humano é realizado e pela qual nós temos a tarefa moral e ética de lutar.” (FREIRE, 1997, p. 84).

Nas obras de Paulo Freire não aparece a palavra ludicidade, porém é possível detectar toda a sua sensibilidade para o tema. Em uma passagem do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire (1989) recupera sua infância em Joboatão, no Recife, e demonstra que é um adulto que não deixou morrer a sua meninice. Ele faz uma ponte entre sua infância e sua maturidade, enfatizando que o olhar do adulto deve buscar o olhar questionador da criança para enxergar a beleza da vida.

Mafra (2020) ressalta: “Menino, substantivo masculino, tornou-se adjetivo em Freire: uma condição. Conectividade, substantivo feminino, materializou-se como princípio existencial do educador: uma prática” (MAFRA, 2020, p. 42). Mafra (2020) nos proporciona um encontro com o “menino conectivo”, afirmando que Paulo Freire se definia assim, associando duas ideias: a conectividade e a infância. Mafra (2020) ainda explica que ao recuperar sua infância, Freire fala da leitura do seu mundo como condição à leitura da palavra escrita para a ampliação do entendimento de seu contexto local e geral. E “ao falar da sua infância, como em qualquer outro momento de sua vida, Freire procura sempre compreendê-la em sua beleza, em seus valores, extraindo desses contextos lições epistemológicas” (MAFRA, 2020, p. 47). O autor destaca também que, “se, para tratar de temas de sua vida adulta recorre a meninice, a narrativa dialética de Freire, ao falar da infância, obriga-o também a politizá-la” (MAFRA, 2020, p. 48).

Freire (1989) reforça que, ao escrever, se sente levado a ‘reler’ momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da sua infância, da sua adolescência e da sua mocidade.

Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Mas, é importante dizer, a "leitura" do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 11).

Se Freire não se considerava “um menino antecipado em homem”, nem um “racionalista de calças curtas”, então por que a escola insiste no amadurecimento acelerado dos adolescentes? Se a criatividade está ligada à ludicidade, então por que deixarmos morrer a criança interior dos

adolescentes? Ainda em Freire (1991), temos a denúncia de um processo ensino-aprendizagem ‘enfadonho e triste’ e o anúncio da alegria que pode ‘tomar conta de nós’.

O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. (FREIRE, 1991, p. 37)

Silva e Mafra (2020) revelam-nos que Freire “nunca deixou de se inquietar com as “coisas” do mundo, de perguntar e perguntar-se, de sonhar, de amar, de acreditar na alegria e de encantar-se.” (SILVA; MAFRA, 2020, p. 14). Brincar é inquietar-se?

Vemos então em Freire (1994) um eterno meninizar-se, o que sugere que a infância não é apenas uma etapa cronológica, mas a própria condição da existência. É ela que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar um outro mundo e dela sairmos transformados (LAROSSA, 2004). Uma infância que não nos abandona (SILVA e MAFRA, 2020, p. 77).

Paulo Freire (1997), portanto, defende a ideia de que a escola deve ser um local de alegria, afirmando que a alegria é uma das qualidades indispensáveis a ser criada quando a opção político-pedagógica é democrática, pois esta prática não se faz somente com ciência e técnica. A Alegria deve rodear o espaço escolar, com qualidades e virtudes, como “a amorosidade, respeito ao próximo, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança.” (FREIRE, 1997, p. 45). Freire (1997) também suscita que “A alegria não é inimiga da rigorosidade. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1997, p. 53). Sendo assim, um novo olhar sobre o corpo-vivo-adolescente na escola se faz necessário, pois a educação não pode se dar sem sentir o gosto pela alegria de estar, em movimento, na escola.

Nos encontramos com a perspectiva do estudo da corporeidade que é um campo de reflexão de muitos pesquisadores comprometidos com um novo olhar, que não considera o corpo apenas pelos seus aspectos: funcional, estrutural e biológico, e sim, o ser humano de maneira integral, que se constitui com outros, nas relações, em suas experiências e vivências. Para Strazzacappa (2001), toda educação é educação do corpo, já que somos nossos corpos. A educação para o não-movimento traz a ideia de que garantir o bom comportamento também é um modo de educar para disciplinar.

Gonçalves (1994) retrata que o corpo como apresentação do ser no mundo requer um novo olhar porque “o corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para si e para outro. Ambos, corpo e linguagem articulam-se na expressão e na comunicação, é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra sua verdade” (GONÇALVES, 1994, p. 97). Pereira e Bonfim (2013) ressaltam a importância de se pensar a questão do corpo na educação, procurando desvelar as concepções e valores que estão implícitos e explícitos nas ações escolares. E, para fechar essa reflexão, segundo Paulo Freire (1980), “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (FREIRE, 1980, p. 26). Refletir a respeito do corpo em movimento e da importância do brincar não pode se dar sem ouvir a voz daqueles que estão na escola sujeitando-se às normas institucionais: os estudantes. Afinal, seria o brincar, para os adolescentes, colocar o corpo em movimento? Como os adolescentes brincam? De que brincam? Com quem brincam?

Como nosso campo de pesquisa se dá dentro da escola, acreditamos que o brincar, neste espaço, é significativo porque o adolescente ensina e aprende em um movimento de alegria, assim como Freire descreve. Para Neto (2020), “brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar não é meramente uma ideia, é uma vivência. [...] Não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia” (NETO, 2020, p. 15). O adolescente também precisa manter viva sua criança interior. A brincadeira pode mudar, mas o desejo de brincar não pode passar por causa do avanço na escolarização, que cada vez mais exige dos estudantes comportamentos alinhados a uma educação bancária, conforme Paulo Freire denuncia.

5. A PESQUISA: VEZ E VOZ DOS ADOLESCENTES BRINCANTES NA ESCOLA

A pesquisa de campo se desenvolveu com estudantes da Escola Municipal Pio XII, em São João del-Rei. Para compreender melhor a realidade desses pré-adolescentes e adolescentes e onde estão inseridos, passaremos a descrever a instituição.

5.1 Pesquisa de campo: nosso “solo”

A instituição escolar, campo da pesquisa, possui 27 anos de organização e se chama Escola Municipal Pio XII. Localiza-se no bairro Pio XII, uma região periférica da cidade de São João del-Rei, próximo à saída para a estrada MG-265 e em seu entorno estão os bairros Bom Pastor, Lombão, Vila Santa Teresinha, Nossa Senhora de Fátima e Caiçaras, região que compõe o zoneamento para receber os alunos, além da zona rural: Elvas, Morro Grande, Vila Brasil e Emboabas. A Escola oferece o Ensino Fundamental I e II, com duração de nove anos.

Segundo dados coletados da escola, em 2020, para o Censo Escolar (2021), a escola tem um total de 43 professores regentes, 30 funcionários e 469 alunos, sendo: 49,69% meninos e 50,31% meninas. A escola recebe, em sua maioria, estudantes da zona urbana 95,10%, e os alunos da zona rural representam 4,90%. As famílias dos estudantes residem no entorno da escola por causa da divisão do zoneamento escolar e 89,9% delas não utilizam transporte coletivo ou particular para levar esses meninos e meninas à escola, indo a pé ou de bicicleta. Este dado é importante porque demonstra que a escola está próxima às famílias e participa ativamente na comunidade escolar, sendo referência na busca de informações escolares e não escolares.

Segundo dados da Escola Municipal Pio XII, no ano de 2021, os pré-adolescentes e adolescentes do Ensino Fundamental II compõem 62% do número de estudantes da escola, sendo 302 matriculados. As turmas de 6º anos são três e possuem 78 estudantes, sendo que, 32 deles são novatos, o que representa 41% de estudantes recebidos advindos de outras escolas. Os outros 224 estudantes se dividem em: três turmas de 7º anos com 91 alunos; três turmas de 8º anos com 83 e duas turmas de 9º anos com 50. A porcentagem das etapas estão descritas no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Número de estudantes em 2021 na Escola Municipal Pio XII



Fonte: Elaboração própria com dados obtidos na EMPXII.

A Rede Municipal de Educação de São João del-Rei possui 20 escolas que ofertam a Educação Básica e apenas cinco oferecem os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), por isso a EMPXII recebe, todos os anos, turmas advindas de outras escolas que pertencem ao zoneamento. Os estudantes, quando chegam nesse novo ambiente escolar, enfrentam algumas situações: a transição de estudar no turno vespertino para o matutino, a mudança da escola com todas as suas novidades e regras e a coordenação pedagógica que muda.

Os pré-adolescentes matriculados nos 6º anos, ao chegarem neste novo espaço, passam a ter nove componentes curriculares diferentes, com professores especialistas em: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.” (BRASIL, 2010). Assim, é exigida ao pré-adolescente e ao adolescente uma mudança de atitudes, como se de um ano para o outro o comportamento pudesse mudar, a conduta e os corpos acostumados a certa liberdade passam a ser vigiados e aprisionados às carteiras por mais tempo, porque há a crença de que o aprender exige certa concentração que nega o movimento. Para Paula *et al.* (2018), o desconforto emocional no estudante na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é motivado por não se constituir em orientações educacionais processuais e contínuas, que encaminhem os estudantes a sucessivas aproximações a esse novo universo.

Por isso, para suavizar essa transição, a escola acolhe os alunos fazendo parceria com a escola mais próxima, a Escola Municipal Bom Pastor. A pedagoga marca uma visita no final do ano para que os alunos do 5º ano conheçam a escola e tirem suas dúvidas com os atuais estudantes dos 6º anos, que ajudam na apresentação do local e trocam experiências a respeito da transição de etapas. Para os estudantes da escola é feito um trabalho com o 5º ano do turno vespertino, explicando como é o 6º ano, após visitam o turno matutino e conhecem alguns professores.

A escolha da Escola Municipal Pio XII se deu porque a pesquisadora trabalha no local como especialista em educação básica, nos anos finais, o que torna a pesquisa um objeto importante para sua prática pedagógica com os pré-adolescentes e adolescentes. No campo da Educação, a pesquisa se mostra relevante porque está inserida dentro da escola pública, ouvindo as opiniões e sentimentos dos alunos em relação a ludicidade, podendo impactar, posteriormente, quando da devolutiva, na forma de trabalhar com esses alunos, a fim de garantir o direito à ludicidade.

5.2 Método: nosso “caminho”

A questão que nos move a pesquisar é: **que sentidos e significados os pré-adolescentes e adolescentes atribuem ao brincar?** Se, como corpos que somos, necessitamos de movimento e do brincar, então por que ao ir para o Ensino Fundamental II, os pré-adolescentes e adolescentes são tão controlados? A diminuição do espaço e do tempo de brincar parte da concepção de que, ao amadurecerem, os estudantes não precisam mais brincar?

De acordo com Levin (1987), a pesquisa se apoiará na amostragem aleatória estratificada, quando a população é dividida em grupos, extrai-se então uma amostra aleatória de cada grupo, conforme a sua proporção na população. A amostra pode ser definida de várias formas, sendo uma delas o sorteio aleatório dos conglomerados. Para realizar uma amostra aleatória, Levin (1987) instrui que é necessário conhecer os elementos da população estudada (nomes, idade, endereços, escolaridade, turmas) e definir um número para cada elemento, para que eles sejam selecionados, com o uso de uma tabela de números aleatórios, por exemplo. Para Marconi & Lakatos (1996), um conglomerado é uma unidade, onde se pode concentrar parte de uma população (sala de aula da escola) e tem que ser representativo da população, no caso dessa pesquisa adotamos cerca de 10% do número de alunos dos anos finais.

A amostra foi composta por 21 alunos, meninos e meninas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 10 a 15 anos, que aceitaram participar voluntariamente. O

critério de inclusão dos participantes é ser aluno de um dos quatro anos do Ensino Fundamental II. O critério de exclusão é a não aceitação de ser participante da pesquisa. Para atuar junto a Escola Municipal Pio XII, o projeto foi apresentado à direção escolar, a qual assinou o Termo de Concordância (Anexo 1).

O procedimento da pesquisa previu a submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei, em 20 de agosto de 2020, com o preenchimento dos formulários da Plataforma Brasil, no endereço eletrônico <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em março de 2021, sob o número CAAE 37470820.8.0000.5151, conforme Anexo 2. O Comitê de Ética prevê garantias éticas aos participantes da pesquisa: todos os alunos precisam ter liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação. Para isso, os alunos serão convidados para a pesquisa, que serão aprovados por seus responsáveis num Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que receberão todas as informações necessárias, além de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que deverá ser lido, marcado e devolvido a pesquisadora em formato de formulário, conformes modelos dos Anexo 3 e Anexo 4, que arquivará em lugar seguro. Esse termo, será garantido que o estudante estará isento de quaisquer custos financeiros, podendo desistir de sua participação a qualquer instante.

5.2.1 Mudanças no percurso: a pandemia do COVID – 19

Nossa pesquisa de campo, inicialmente, seria feita no interior da escola de maneira presencial. Com a pandemia do Coronavírus – COVID-19, em 18 de março de 2020, as aulas da Rede Municipal foram suspensas sem data para retorno. Em 22 de maio, a escola retornou ofertando o ensino remoto. Segundo o Decreto Municipal nº 8.681 de 13/05/2020, foi instituído na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei o programa de oferta emergencial de atividades não-presenciais chamados de Planos de Estudo Tutorado (PET). O ensino remoto ficou resguardado até dezembro de 2021, no encerramento letivo. Devido ao distanciamento social, a pesquisa passou por adaptações: os Termos de Assentimento e Consentimento aos responsáveis e alunos foram adaptados ao formulário do *Google Forms*, para aqueles que não se sentiam confortáveis em ir à escola assinar. Os instrumentos de pesquisa também foram adequados e disponibilizados por mídias digitais para garantir a segurança física dos

participantes. A pandemia também impactou na pesquisa necessitando se adequar ao número de participantes, visto que a proposta inicial seria até 100 alunos.

Dentro das novas possibilidades, a pesquisa conduziu-se da seguinte forma: após a aprovação no Conselho de Ética, a instituição escolar foi contactada e deu permissão para que a pesquisadora entrasse a campo. No dia 18 de março de 2021, a pesquisadora convidou todos os alunos dos 6º ao 9º ano para conhecer a pesquisa e espontaneamente participarem da mesma. Para isso, utilizou-se a rede social Facebook e os grupos do WhatsApp das turmas. A escola possui grupos de alunos nas redes sociais e a pesquisadora é a administradora dos grupos, o que facilitou o primeiro contato. Os interessados, que aceitaram participar, foram convidados para um grupo fechado da rede social de WhatsApp, um total de 55 alunos, por onde foi conduzido a comunicação e disponibilizado os arquivos solicitados. No dia 25 de agosto, convidamos os estudantes para um encontro para expor os objetivos da pesquisa e como se daria. Explicamos que fariam uma redação. Pensando nos alunos dos 6º e 7º anos, disponibilizamos um roteiro explicativo sobre a estrutura de uma redação: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Explicamos e orientamos, pois sabemos que, com a pandemia, esses alunos não praticaram muito o exercício de redigir textos argumentativos.

O instrumento de pesquisa pensado foi, portanto, uma redação. Nesta, os participantes foram convidados a escreverem sobre o tema: “Brincar na escola”. Foi explicado que escrevessem livremente. Solicitou-se que o aluno colocasse seu nome, idade e turma, mas conforme os termos, as identidades foram preservadas. Foram distribuídas 55 folhas pautadas, contendo 30 linhas e retornaram 21 redações. Como a participação era voluntária, decidimos trabalhar com as redações que foram entregues e não fizemos nenhum tipo de cobrança para os outros entregarem.

A análise dos dados coletados foi feita com base na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A análise do material foi realizada a partir de uma categorização que consiste, segundo Bardin (1977), em "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Assim, serão isolados os elementos e realizada a classificação, procurando impor uma certa organização às mensagens. A discussão das categorias será tratada à luz do quadro teórico e das pesquisas levantadas.

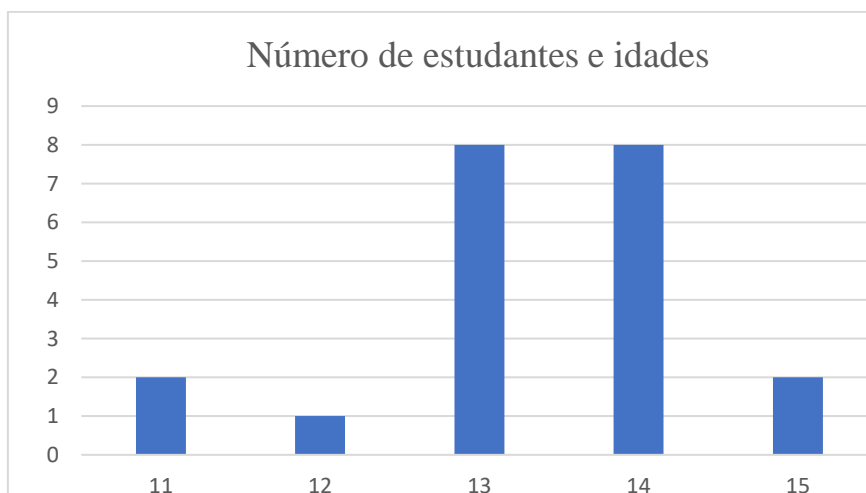
Por meio dos critérios de “análise de conteúdo” de Bardin (1977), a análise dos dados coletados foi realizada por meio de uma abordagem quanti-qualitativa. Quantitativa porque previu o número de ocorrência dos conteúdos (palavras-chave) das escritas dos pré-adolescentes e dos adolescentes. Qualitativa porque se constituiu por:

1. Leitura dos textos escritos pelos participantes.
2. Pré-análise: seleção dos textos para a formação do corpus documental.
3. Categorização: é o processo pelo qual os dados brutos serão organizados, transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pré-determinadas e relevantes para a pesquisa. Para se realizar a categorização, serão considerados os processos de:
 - 3.1- Determinação da Unidade de registro, de contexto e de contagem.
 - 3.1-1. Unidades de registro: Conteúdo mínimo que será tomado em atenção para análise (palavras-chaves).
 - 3.1-2. Unidade de contexto: trata-se de decidir a extensão dos documentos nos quais se busca o significado exato da unidade de registro.
 - 3.1-3. Unidade de contagem: consiste em definir critérios que determinam a frequência com que determinadas formas de registro acontecem.
 - 3.1-4. Incidentes críticos: Fatos pontuais e marcantes que possibilitam a interpretação sobre os participantes da pesquisa.
 - 3.2 Procedimentos de recorte, codificação e agrupamento: reflexão sobre quais informações são relevantes nas escritas.
 - 3.3 Recorte e diferenciação vertical: análise subjetiva dos recortes realizados, procurando significados implícitos nos textos.
 - 3.4 Reagrupamento e comparação horizontal: comparação constante entre as unidades de significação (palavra ou tema), sentido igual ou próximo entre os diversos documentos.
 - 3.5 Reelaboração das ideias iniciais da pesquisa: revisão do trabalho mediante as análises realizadas, e caso necessário, a reformulação e aperfeiçoamento do trabalho.
4. Parâmetros categóricos: serão utilizados para analisar os dados que emergem a partir dos textos escritos à luz dos referenciais teóricos.

5.3 Coleta de dados e organização para a análise

Com as redações em mãos, passamos para a etapa na qual, segundo Bardin (1977), é necessário se fazer uma organização da análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira fase previu a solicitação de redações para os alunos que se propuseram a participar da pesquisa. Demos um prazo de uma semana para devolverem. Utilizamos a mesma data de devolução das avaliações do ensino remoto para facilitar a ida a escola, deles ou dos pais. Após o período, 21 alunos devolveram a redação: 5 alunas enviaram via as redes sociais, em formato de imagem e editor de texto, o restante, 16, entregaram manuscritas na escola. O segundo passo foi ler e digitar as redações em um único formato através de um editor de texto, respeitando o conteúdo na íntegra, como em Anexo 5. Separamos as redações por etapas para quantificá-las, mas as categorizamos por idade e gênero, no primeiro momento, para definir se são pré-adolescentes ou se já são considerados adolescentes.

GRÁFICO 5 - Relação de números de estudantes participantes e suas idades



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Os estudantes de 10 a 12 anos tiveram uma baixa participação. Compreendemos que tal fato está relacionado ao tema da proposta da redação que é “brincar na escola”. Como o objetivo é ouvir o que os pré-adolescentes e adolescentes falam sobre o momento do brincar na escola, acreditamos que para os alunos do 6º e 7º anos ficaria difícil, porque durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, eles não vivenciaram as aulas dentro da escola e sim, através do ensino remoto. Esses alunos, em sua maioria, tiveram apenas 29 dias de contato com a escola experimentando as vivências do Ensino Fundamental II, pouco contato com os colegas de sala

e funcionários, interação apenas com professores pelas videochamadas para tirar suas dúvidas. Optamos em não os excluir, porque esse olhar também é importante. Por isso, separamos as redações, inicialmente, por idade e não por etapas de ensino. Após, para garantir o anonimato, fizemos um quadro dando a cada aluno um nome fictício.

QUADRO 8 - Identificação dos participantes por idade e turma e gênero

Nomes dos Estudantes (fictício)	Idade	Turma
Alex	11	6º ano
Bianca	11	6º ano
Carla	15	7º ano
Débora	12	7º ano
Eliana	13	7º ano
Fabiana	13	7º ano
Gabriela	13	7º ano
Heloisa	13	8º ano
Iara	13	8º ano
Jéssica	13	8º ano
Karen	13	8º ano
Luiz	14	8º ano
Mário	14	8º ano
Natália	14	8º ano
Olívia	13	8º ano
Patrícia	15	8º ano
Quin	14	9º ano
Rebeca	14	9º ano
Sara	14	9º ano
Tatiane	14	9º ano
Úrica	14	9º ano

Fonte: Elaboração própria

Das 21 redações, percebemos que os estudantes fizeram pesquisas na internet para escrever. Em algumas, ao usarmos buscadores, vimos frases semelhantes. Percebemos algumas palavras não muito usuais para a idade, mesmo assim optamos em não as excluir, pois até mesmo os assuntos abordados são pontos de vistas, escolhas que optaram ao construir o texto.

5.4 Resultados e análise

Com o intuito de responder ao problema e aos objetivos que essa pesquisa de Mestrado se propõe, os dados coletados previamente foram analisados, por meio da análise categorial que, conforme Bardin (1977), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas

analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelos critérios de categorização: expressivo e léxico – tomando o sentido que os estudantes expressam em suas argumentações. O processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin (1977), isto é, após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação, que no recorte se divide em unidades de registro e unidades de contexto. A codificação se deu em função da repetição das palavras ou expressões, que uma vez triangulada com os resultados das observados, foram constituindo-se em unidades de registro, no qual separamos nas redações os temas. E nas unidades de contexto levamos em consideração a pertinência. Na codificação, se divide também a enumeração e observaremos alguns critérios, como: presença ou ausência, frequência, intensidade, coocorrência, entre outros.

Nas categorias que, segundo Bardin (1977), configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade expostas pelos participantes, os trechos foram selecionados das redações com o respaldo do referencial teórico. Assim, no Quadro 9, mostramos as temáticas que apareceram nas redações.

QUADRO 9 – Temáticas encontradas nas redações

Temáticas encontradas nas redações
1. Brincar é importante
2. Brincar na escola
3. Brincar é um direito
4. Brincar é necessário aos adolescentes
5. Brincar é importante para todos
6. Lugares e espaços para brincar
7. Diferenças entre brincar nos anos iniciais e finais
8. Formas de brincar na escola
9. Liberdade para brincar
10. Tempo de brincar
11. Brincar para aprender e desenvolver
12. Brincar para cumprir as regras sociais
13. Brinquedos e brincadeiras preferidas
14. Uso do celular como brincadeira
15. Separação entre brincadeiras de meninos e meninas

16. Sentir falta de brincar
17. Como os adolescentes brincam
18. Brincadeiras perigosas
19. O que é brincar
20. Investimentos nos espaços para brincar

Fonte: Elaboração própria.

Com o propósito de refinar a análise dos dados, foi realizado o agrupamento por proximidade de assuntos, organizados à luz do nosso quadro teórico. Assim, buscamos nas redações exatamente as frases que dão sentido as expressões dos estudantes dentro das temáticas levantadas acima, gerando o que chamamos de subtemas, que foram associadas aos temas inspirados no quadro teórico, como apresentados no Quadro 10.

QUADRO 10 – Agrupamentos dos temas das redações aos subtemas

Temas inspirados no quadro teórico	Subtemas com expressões dos estudantes
Brincar: expressão significativa e compartilhada na escola	<i>É bom reunir com os amigos</i>
	<i>A ludicidade deve fazer parte da rotina escolar</i>
	<i>Na escola sempre na hora do recreio brincamos!</i>
Brincar: como direito e liberdade	<i>Brincar para mim é um direito</i>
	<i>Brincar é um direito de todos, uma necessidade</i>
	<i>Na escola é muito bom ter a liberdade</i>
	<i>A brincadeira em si faz falta</i>
Brincar: modos e o controle dos corpos	<i>Na escola podemos brincar, mas tem um horário certo</i>
	<i>O recreio não tinha celular</i>
	<i>Existe uma grande diferença nas brincadeiras</i>
	<i>Cada idade brinca de um jeito</i>
Brincar: tempo e lugar	<i>Hora para brincar</i>
	<i>É possível aprender brincando</i>
	<i>Temos muitos lugares para brincar e se divertir</i>
	<i>Na escola poderia ter mais diversão</i>
Brincar: boniteza e alegria na escola	<i>Na escola nós brincamos muito</i>
	<i>Sinto falta disso tudo</i>
	<i>O melhor lugar para brincar é na escola</i>

Fonte: Elaboração própria

5.4.1 Brincar: expressão significativa e compartilhada na escola

No tema, **Brincar: expressão significativa e compartilhada na escola** foram associados os benefícios e a importância do brincar juntos com os amigos. Essas expressões remetem sobre como os estudantes conceituam o brincar e os sentidos e significados que eles dão às suas experiências brincantes. Neto (2020) afirma que brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários contextos e interações.

Os pré-adolescentes e adolescentes valorizam o estar juntos, a ‘convivência’, ‘reunir os amigos’, como ações importantes no brincar na escola. Os estudantes ressaltaram a questão das interações sociais e sua importância. No subtema, *É bom reunir com os amigos*, destacamos da redação do pré-adolescente Alex, 11 anos, 6º ano, a importância que ele atribui a estar com os colegas nas experiências brincantes:

“Então, brincar na escola é importante, pois lá temos vários colegas e é um espaço grande e divertido para brincar, todos nós devemos brincar, de preferência juntos” (Alex, 11 anos, 6º ano).

As palavras “socializar” ou “socialização” apareceram em 23% das redações e “desenvolvimento”, 33%. Percentuais significativos que expressam que os estudantes valorizam as interações sociais e aprendem com elas, como as estudantes Natália; 14 anos, 8º ano e Úrica; 14 anos, 9º ano, que relacionaram o brincar à socialização e ao desenvolvimento.

“O brincar na escola é muito importante para o desenvolvimento de toda a criança, brincar é um direito de todos, uma necessidade. Criança precisa de brincar, para se desenvolver, socializar e outros”. (Natália, 14 anos, 8º ano).

“O lúdico tem um papel muito importante para o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira propicia a socialização, a convivência, estimula a criança cumprir regras, criar, inventar, imaginar e expressar” (Úrica, 14 anos, 9º ano).

Ao analisarmos os conteúdos das redações, podemos perceber o que Colls *et al* (2004) atribuem como socialização em três processos: mentais, afetivos e condutuais. Podemos notar os processos afetivos de socialização, que se manifestam por meio da empatia, do apego e da amizade. A cumplicidade e ajuda entre eles foram destacadas pela estudante Débora; 13 anos, do 7º ano.

“Brincar na escola tem uma boa importância, quanto para as crianças se divertirem, para descontraírem. Ao estar com pessoas que gostamos, também faz com que percebemos o quanto é bom reunir com nossos amigos. Às vezes a pessoa pode estar abalada, e quando vemos nossos amigos, isso pode mudar, o amigo pode te ajudar resolvendo esse problema, fazendo você se divertir na escola” (Débora, 13 anos, 7º ano).

Pinto (2004) enfatiza que nas atividades sociais construímos consciência de nós mesmos e do outro, do nosso modo de fazer e conviver. Os encontros com amigos, festas, bate-papos informais nos lugares de que gostamos, visitas à casa do outro, comemorações que fazemos juntos e outros encontros são inesquecíveis. Tudo tem sentido e significado para quem vive a experiência lúdica desses momentos. “Nas experiências de jogar conversa fora com amigos, trocamos informações, atualizamos-nos sobre o que acontece no nosso cotidiano, contamos segredos, relembramos experiências, tristezas, momentos de azar, de sorte. Por fim, estreitamos laços de amizade e fortalecemos nossas alianças lúdicas” (PINTO, 2004, p. 30).

Outros momentos são destacados na socialização entre os estudantes dentro da rotina escolar, quando abordam a ludicidade em suas experiências. O subtema, *A ludicidade deve fazer parte da rotina escolar*, é demonstrada em momentos pedagógicos como as aulas de Educação Física, eventos festivos, a rádio da escola, que tem a programação elaborada pelos próprios estudantes. A estudante Úrica; 14 anos, do 9º ano se expressa dizendo que a ludicidade deve fazer parte da rotina escolar:

“Enfim, a ludicidade deve fazer parte da rotina escolar tanto com os pequenos quanto com os adolescentes se divertem com as aulas de educação física, é um momento que permite o socializar, o expressar” (Úrica, 14 anos, 9º ano).

Sara, 15 anos, do 9º ano, complementa essa ideia de socialização destacando também os eventos escolares:

“(…) mais na escola é um ótimo lugar pra brincar pois estamos rodeados de pessoas que gostamos e gostam de brincar das mesmas coisas no recreio e ne educação física são os melhores horários pra brincar minha opinião mais a escola tem uns eventos as vezes e nesses eventos tem gincanas muito divertidas, para crianças mais novas, pré adolescentes e adolescentes (...) (Sara, 15 anos, 9º ano).

E Rebeca; 14 anos, 9º ano, ressalta os momentos que pertencem a eles:

“Ajudam a prevenir esgotamento mental também, ligavam a rádio da escola e era nosso momento de cantar, dançar e se divertir” (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

Pinto (2004) pontua que “a ludicidade é uma oportunidade para a expressão de sujeitos (suas diferenças) e de conteúdos culturais (com diferentes formas de manifestação: jogo, brinquedo, brincar, brincadeira, festa, dentre outras re/criações ou ações tornadas costumes)” (PINTO, 2004, p. 04).

Outro ponto que merece destaque, pois mostra como os adolescentes se divertem e traz a questão da autorregulação do tempo, está associado ao subtema: *Tudo em seu tempo*.

“Na minha escola tem bola tem peteca tem corda tem jogos de tabuleiro tem muitas coisas pra brincar lá e o pessoal também deixa a gente brincar bastante no recreio com limites é óbvio. Essa é a minha opinião sobre brincar na escola.” (Sara, 15 anos, 9º ano).

A aluna Gabriela; 13 anos, do 7º ano pontua também a questão do tempo:

“nós gostamos de brincar de vôlei, futebol mais tudo em seu tempo, como na hora do recreio ou na educação física, às vezes, brincamos no corredor, em sala de aula na ausência dos professores, gostamos de brincar em quadras e todas essas coisas (...)” (Gabriela, 13 anos, 7º ano).

“Durante o processo evolutivo, vão-se descobrindo processos autorreguladores cuja função de *feedback* parece desempenhar um papel muito importante” (NETO, 2020, p. 61). Para o educador, o brincar é um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que lhes confere enormes possibilidades e potencialidades do desenvolvimento. No tema “Brincar: modos e o controle dos corpos” trataremos como a autorregulação deixa de ser benéfica ao estudante, passando da autonomia do sujeito para uma forma de controle dos corpos no ambiente escolar.

Dando sequência, o recreio é um dos momentos mais esperados pelos estudantes. No subtema, *Na escola, sempre na hora do recreio brincamos*, gostar mais do recreio significa que o tempo será mais livre e espontâneo. Os estudantes preferem ficar fora de sala de aula pela liberdade, pois em sala eles não tem esse direito. A pré-adolescente Carla; 12 anos, do 7º ano, ressalta o que ela gosta de fazer no recreio.

“Hoje na escola é sentar com os colegas, socializar, curtir roupas, maquiagens, tik tok. As paqueras e o futebol feminino. Aproveitar cada momento porque tudo passa, até o tipo de curtir. Na escola sempre na hora do recreio brincamos e sentamos para comer e aproveitamos para conversar com os amigos” (Carla, 12 anos, 7º ano).

E a estudante Jéssica; 14 anos, do 8º ano, lembra como era o seu brincar na escola:

“Era muito bom até que começou a pandemia, mas antes de começar a pandemia eu adorava brincar na escola com os amigos, a gente brincava na hora do recreio, de vôlei, futebol ou queimada, ou até mesmo a gente ficava conversando e merendando, eu adorava brincar de vôlei na hora do recreio” (Jéssica, 14 anos do 8º ano).

O recreio é destacado porque “*é o momento que pertencem a eles*”, como manifesta a estudante Rebeca; 14 anos, do 9º ano. É a hora que eles podem se expor entre seus pares, ter o momento de alívio da pressão da sala de aula. O recreio não é o momento improdutivo da escola, pelo contrário, é um momento potencializador. O intervalo é de 15 minutos, o estudante tem que se alimentar, enfrentando uma fila para pegar a merenda e o restante é para se distrair.

E eles aproveitam cada minuto, mesmo o tempo passando rápido. É o momento que podem ser eles mesmos, sem ninguém dizendo o que devem ou não fazer. Não são poucos os que deixam de comer para brincar com a bola, porque para eles esse tempo de brincar é valioso.

As práticas esportivas foram muito destacadas nas redações: jogar vôlei, queimada e futebol. Tanil (2020), em sua dissertação de Mestrado, verificou a influência dos jogos e brincadeiras tradicionais como promotores de redução de estresse no contexto de alunos adolescentes de uma escola pública municipal de São Vicente - SP. O estudo de Tanil (2009) corrobora com nosso estudo ao mostrar que os jogos e as brincadeiras nos horários dos intervalos podem “estimular os estudantes a negociarem, a superarem desafios, a lidar com o medo, superarem dificuldades de expor-se aos pares, cooperarem, comunicarem-se, entre outros aspectos que naturalmente surgem durante o brincar.” (TANIL, 2020, p. 72).

Os adolescentes valorizam outros momentos e os tornam lúdicos, como a merenda e uma fruta que ganha a mais. O depoimento da aluna Rebeca; 14 anos, do 9º ano se destaca por estar no passado, trazendo um saudosismo. Como a aluna no final do ano avançará para o Ensino Médio, ela traz uma carga afetiva ao lembrar de todo o recreio, como a merenda, a recreação e os momentos com os colegas.

“Em um mundo que vivemos atualmente, o recreio escolar era a melhor coisa do mundo, pois era o momento de abraçar, conversar, rir, brincar e esquecer os problemas que enfrentamos no dia a dia. Momento que víamos nossos colegas de outra sala a estudávamos para a prova também!

A merenda sempre muito boa, quando davam uma fruta então, que tudo! Muitas pessoas até repetiam, as cozinheiras do Pio XII são demais!

O recreio, não tinha celular, jogos, vídeos, era uma coisa recreativa e diferenciada para todos tem muito espaço, sendo a quadra enorme com futebol, área de ping-pong, as mesinhas, éramos livres e felizes, sinto falta disso tudo.” (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

Winnicott (1975) fala sobre o espaço potencializador. A escola é um lugar em que a experiência criativa ocorre, conforme ele suscita. O brincar e o se divertir se situa nesse espaço e é potencializado no que é compartilhado e nas experiências culturais e nas relações sociais. O convívio com a pluralidade de meninos e meninas nesses espaços também desperta para a tolerância e a sociabilidade.

A afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas. Paulo Freire (1997) em *Pedagogia da Autonomia*, nos convida a refletir seriamente sobre a importância dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar. Para ele, o caráter socializante da escola é negligenciado, principalmente o que há de informal, ou seja, as experiências que se vive nela, pois se fala quase exclusivamente do ensino de conteúdo, que

é muitas vezes entendido como transferência do saber. O autor também destaca que o descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola é uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1997, p.19).

Profissionais da educação precisam compreender que a escola é espaço-tempo de aprendizagem, mas também um espaço de convivência. Brincar é uma expressão significativa e compartilhada na escola porque as experiências informais no espaço escolar também educam e desenvolvem as potencialidades dos alunos, pré-adolescentes e adolescentes, ampliando a compreensão do significado da palavra ‘educação’. Nesse ambiente, todos aprendem e ensinam com suas experiências lúdicas e brincantes.

5.4.2 Brincar: como direito e liberdade

No segundo tema, **Brincar: como direito e liberdade**, os estudantes apontaram em suas reflexões que brincar é um direito de todos e sobre a liberdade para brincar. Nas redações, 33% dos adolescentes (sete estudantes) pontuaram o direito de brincar, associados a lei, a escola, a direito de todos e a liberdade. No subtema, *Brincar para mim é um direito*, a aluna Tatiane; 14 anos, 9º ano, destacou o artigo 15º do Estatuto da Criança e Adolescente. No texto, ela coloca “instituto”, mas querendo dizer “Estatuto”:

“O instituto da criança e do adolescente afirma no artigo 15 o direito da liberdade a esses menores, ou seja, o ato de brincar, praticar esporte e divertir-se. Desse modo, é fundamental as brincadeiras para a boa formação infantil, de forma de auxiliar a educação para que se torne um membro ativo na sociedade”. (Tatiane, 14 anos, 9º ano).

Ela demonstra ter consciência dos seus direitos como adolescente e que brincar é um deles. Mesmo que a aluna tenha transcrito de uma possível pesquisa no Google, é importante observar que ela destacou: “é fundamental as brincadeiras”. Vale ressaltar, que a lei 8.069/90, citada pela aluna, tem como principal objetivo conferir proteção integral aos menores, além de

estabelecer como direitos fundamentais deles: o direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à convivência familiar e social. No artigo 16º, inciso III, do referido Estatuto, que trata mais especificamente do direito à liberdade, o texto prevê que o direito abrange os conceitos de brincar, de se divertir e de praticar esportes.

Alguns estudantes, como Luiz; 14 anos, 8º ano e Eliana; 15 anos, 7º ano, destacam o direito a brincar, pontuando a escola como um espaço importante de interação.

“Brincar para mim é um direito e uma necessidade, brincar na escola é algo que todos devemos fazer, seja você adulto, criança ou adolescente. Mas é claro, apenas em momentos que não estamos trabalhando ou estudando, não significa também que não podemos nos divertir enquanto fazemos essas atividades”. (Luiz, 14 anos, 8º ano).

O estudante Luiz destaca que todos devem brincar, “seja você adulto, criança ou adolescente”. Isso demonstra que o brincar não tem idade certa. O aluno alega também que “não significa também que não podemos nos divertir enquanto fazemos essas atividades”, o que indica que os adolescentes esperam encontrar mais espaço e ter aulas mais lúdicas e divertidas. Para Farias, Maia e Oliveira (2019), a concepção de lúdico não se pauta num simples passar de tempo sem suportes para a brincadeira, mas no sentido de que a brincadeira e a afetividade são componentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem, percebendo estes como promotores de aprendizagem significativa. Por isso, é importante que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola possa destacar o brincar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. É relevante também, segundo Araújo (2017), a transdisciplinaridade nos espaços escolares. Para a autora, a transdisciplinaridade possibilita a efetivação da prática pedagógica lúdica, uma vez que essa só acontece de forma plena se considerarmos o ser humano em sua complexidade. “Se quisermos buscar novas formas de olhar para a infância esse é um aspecto a ser considerado: que a abordagem transdisciplinar possibilita o lúdico como experiência plena do ser” (ARAÚJO, 2017, p. 17).

Para Rau (2013), “ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano, e que por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito”. Os estudantes passam o período da manhã na escola, ali tecem suas redes de afeto e se desenvolvem. No subtítulo, *Brincar é um direito de todos, uma necessidade*, a estudante Natália; 14 anos, 8º ano, reforça a ideia de que “*brincar é um direito de todos, uma necessidade, criança precisa de brincar, para se desenvolver, socializar e outros*”.

“O brincar na escola é muito importante para o desenvolvimento de toda a criança, brincar é um direito de todos, uma necessidade”. (Natália, 14 anos, 8º ano).

Se a escola é um lugar de alegria e de boniteza, através da ludicidade os estudantes constroem suas experiências. Evangelista e Marin (2021), através de Muller (2007), estudando sobre os espaços preferidos para brincar, apontam que as percepções sobre a cidade se dão a partir de lugares preferidos, conhecidos, em que ficam mais tempo e em que têm mais experiência. Para as autoras, as experiências positivas vivenciadas é que fazem com que a escola seja transformada em lugar. As declarações das estudantes deixam claro que a escola é o lugar do brincar como um direito de todos:

“Eu acho sim que brincar é um direito de todos não só de crianças e adolescentes mais para adultos e idosos também por que é super divertido brincar e todos merecemos ne e eu acho isso de falar q adolescentes não brincam uma mentira das grandes, adolescentes brincam sim” (...) (Sara, 15 anos, 9º ano).

“Toda criança e adolescente tem direito de brincar e se divertir, e na escola não pode ser diferente” (Eliana, 15 anos, 7º ano).

“Brincar, brincar não é algo que só crianças deveriam fazer, mas adultos também” (Débora, 13 anos, 7º ano).

A sensibilidade das alunas para contextualizar o brincar abrangendo a todos, inclusive adultos e idosos, demonstra o que Winnicott (1975) pontua, que o natural é o brincar. Como o autor ressalta, o lugar em que a experiência criativa ocorre é o espaço potencial, e o brincar se situa nesse espaço, promovendo interações e compartilhamentos, independentemente da idade. A estudante Sara; 15 anos, 9º ano, frisa que é “super divertido brincar e todos merecem”.

Tanil (2020) demonstra em sua dissertação que quando brincamos podemos ficar tão envolvidos com o momento, que as demais preocupações que nos envolvem podem ficar suspensas podendo promover um distanciamento dos agentes estressores. O brincar é considerado um dos caminhos para os indivíduos aprenderem a lidar com o mundo que os rodeiam e com seus conflitos interiores.

Outro ponto abordado dentro do direito a brincar é a questão da liberdade na escola, o que nomeamos ao subtema: *Na escola é muito bom ter a liberdade*. Os alunos Patrícia; 15 anos, 8º ano, e Quin; 14 anos, 9º ano, evidenciam esse tema em suas redações:

“Na escola é muito bom ter a liberdade de conversar com os amigos e brincar também, mas o tempo que temos para fazer isso é pouco” (...) (Patrícia, 15 anos, 8º ano).

“Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que dá liberdade para as crianças e, por isso, representam para mim a conquista de quem pode sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir” (Quin, 14 anos, 9º ano).

Os estudantes sentem-se bem na escola porque encontram um ambiente seguro, que possibilita liberdade de conversar com os amigos. Uma liberdade, que como explica Quin, é “*a conquista de quem pode sonhar, sentir, decidir...*”. A liberdade de expressão e pensamento no ambiente escolar são práticas pedagógicas que aprendemos no cotidiano, nas interações informais. Araújo (2017) *apud* Adriana Friedmann (2011), destaca em sua dissertação uma reflexão sobre o espaço para brincar, que nos ajuda a compreender sobre a questão da liberdade de brincar:

Quando há espaço interno, espírito lúdico interno, o espaço para o brincar ou qualquer tipo de expressão acontecer surge de forma natural. Quando reflito a respeito de espaço, penso não somente no espaço externo, mas também no espaço interno de cada ser humano: o quanto estamos disponíveis, internamente, para deixar o brincar e as expressões entrarem em nossas vidas. Penso tanto no espaço físico quanto no espaço no tempo, na vida (ARAÚJO, 2017, p. 31 *apud* FRIEDMANN, 2011, p. 185).

As declarações de Carla; 12 anos, 7º ano, e Iara; 13 anos, 8º ano, demonstram que elas estão cientes da realidade, que muitas crianças e adolescentes não brincam. Carla liga o ter “de tudo”, ao não ter a disposição para a brincadeira, pois “quem não brinca não é feliz”.

“Temos o direito de brincar e de ser feliz. Tem gente que tem de “tudo”; brinquedo, celular, TV, sítio, carro, bicicleta ... e não brinca e não é feliz. (...)

“Cheguei a uma conclusão que brincar é uma das melhores coisas que fazemos e que é um direito de todos poder brincar” (Carla, 12 anos, 7º ano).

No subtema, *A brincadeira em si faz falta*, podemos constatar que há muitos motivos que levam as crianças, pré-adolescentes e adolescentes a não brincarem: questões sociais, vulnerabilidade social, mudança de pensamento dos pais que querem suprir as brincadeiras dentro de casa por medo da violência nas ruas, liberdade para brincar, problemas psicológicos, entre outros. Iara; 13 anos, 8º ano, reforça que “*algumas crianças não têm oportunidade de ter*” a brincadeira em suas vidas.

“Brincar é uma coisa que todos devem ter ou devem ter tido na sua infância, que fica marcado na memória. A brincadeira é um grande direito de todos na infância que a maioria das vezes algumas crianças não têm a oportunidade de ter. Para uma criança a brincadeira em si faz falta, pois traz diversão e o aprendizado” (Iara, 13 anos, 8º ano).

A brincadeira faz falta porque é através dela que todos expandem a curiosidade, o inventar, o investigar e o aprender. A ludicidade fica marcada na memória e, pautada na imaginação e criatividade, faz falta para quem não teve a oportunidade de brincar. O livre

brincar encontra-se ameaçado por mudanças culturais e de hábitos da sociedade, e isso afeta pré-adolescentes e adolescentes, cada vez mais privados do contato com a natureza e do convívio comunitário, ficando cada vez mais dentro de casa, usando eletrônicos e superprotegidos. A escola, como uma instituição de direito de todos, deve garantir que tenham espaços, tempos e momentos para se divertirem e brincarem com seus pares. Não se pode permitir que os estudantes, principalmente da rede pública, não tenham esses momentos.

Segundo Rodrigues; Reis (2018), sobre a relação entre corpo e lúdico,

para a construção de um tipo de escola que reconheça o lúdico e o corpo como elementos presentes no campo da cultura e no processo formativo, é necessário reorganizar a estrutura e o funcionamento de sistemas escolares e reinterpretar o processo de escolarização como algo que se fundamenta numa concepção de sujeito, em que corpo e lúdico passem a ser concebidos na lógica de transmissão do conhecimento e interpretados como parte dos conteúdos escolares (RODRIGUES; REIS, 2018, p.26) .

Para garantir o direito de todos ao brincar, destacado pelos estudantes, deve ser prioridade formalizar em documentos oficiais da escola (PPP, regimento escolar, regras) e garantir na prática, esse direito, afinal, defendemos uma escola pública, gratuita, repleta de alegria e de boniteza.

5.4.3 Brincar: modos e o controle dos corpos

O terceiro tema foi intitulado por **Brincar: modos e o controle dos corpos**. Os estudantes apontaram em suas redações as diferenças entre brincar nos anos iniciais e finais, que brincadeiras podem ser perigosas, a proibição do uso do celular, a separação das brincadeiras por gênero. Temáticas que demonstram como a escola condiciona o controle dos corpos e como a ludicidade e o corpo são suprimidos num ambiente de aprendizagem.

No subtema, *Na escola podemos brincar, mas tem um horário certo*, observamos que em algumas redações o controle é absorvido e naturalizado pelos alunos. A organização dos horários, a divisão dos componentes curriculares e os momentos de diversão bem delimitados têm como intuito, segundo Foucault (1987), tornar o tempo produtivo e útil. Os estudantes, desde muito cedo, aprendem as regras e as incorporam a suas vidas. Eliana; 15 anos, 7º ano, expressa que gostaria de diversão para os adolescentes, mas que seria bom ter um professor responsável com eles, demonstrando a naturalização do controle e do ser vigiado.

“Seria uma boa se tivesse um professor responsável para a diversão deles, porque se divertir sem o "apoio" sempre gera brigas, que acabam sem ter as brincadeiras

como queimada por exemplo. É claro que teria que ter uma reunião com os alunos e pais para autorização para esse projeto ser realizado” (Eliana, 15 anos, 7º ano).

Bianca; 11 anos, 6º ano, reforça que a escola é para estudar, que temos hora para brincar e para estudar, mostrando a divisão de mente-corpo.

“Apesar de todas as brincadeiras nós vamos para a escola é para estudar, não só brincar, até porque temos hora para tudo, hora para brincar e para estudar” (Bianca, 11 anos, 6º ano).

Iara; 13 anos, 8º ano, explica que tem um horário certo, apontando o controle do tempo e espaço:

“Na escola podemos brincar, mas tem um horário certo, na hora do intervalo, nas quadras pátios” (Iara, 13 anos, 8º ano).

Para Foucault (1987), a escola é o espaço no qual o poder disciplinar está presente. O modelo pedagógico permite vigilância constante, tornando a escola um espaço de controle dos estudantes, através dos olhares atentos dos professores, supervisores, funcionários e direção, construindo relações de poder. Até mesmo os próprios alunos vigiam uns aos outros quando estão infringindo as regras, contando para os adultos presentes, no intuito de gerar punição para seus colegas.

Os modos e o controle dos corpos já começam nas regras escolares. Na escola Pio XII, é proibido o uso do celular durante as aulas, recreio e durante a permanência na escola; é proibido também aos maiores brincarem no parquinho e brincadeiras que levam as crianças a se machucarem (empurrar, pendurar nas galhas das palmeiras, utilizar galhos, entre outros). É evidente que a proibição é uma tentativa de proteger os alunos, de tentar não os expor ao perigo ou situações desagradáveis, mas é preocupante quando o cumprimento das regras se torna exagerado, parecendo a “caça às bruxas” quando o aluno está mexendo no celular, por exemplo.

No contexto do uso do celular, elaboramos mais um subtema, *O recreio não tinha celular*. A aluna Rebeca; 14 anos, 9º ano, destaca sobre o recreio antes da pandemia, que não podia usar o celular, reforçando a regra da escola. É interessante, que a aluna pontua, que mesmo sem celular, jogos e vídeos, o recreio é recreativo:

“O recreio, não tinha celular, jogos, vídeos, era uma coisa recreativa e diferenciada para todos” (Rebeca; 14, 9º ano).

Na escola, ser observado passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades, segundo Foucault (1987). A alegria dos estudantes é poder levar o celular e utilizá-lo em dias de festas na escola, quando costuma liberar, mas no dia a dia

é intermitentemente proibido e para vigiar e manter o controle dos que insistem em infringir as regras, todas as salas possuem câmeras, além do pátio, quadra e alguns espaços. O desejo de utilizar o celular é claro quando a aluna Gabriela; 13 anos, do 7º ano, escreve em sua redação:

“(...) eu acho que a escola poderia (...) deixar os alunos levarem o celular para usar no recreio” (Gabriela, 13, 7º ano).

Gabriela, ao colocar “usar no recreio”, mostra que teria um controle de tempo e local para a utilização. Algumas redações demonstram que o celular faz parte da vida do aluno, por isso, para eles, não faz muito sentido ser proibido.

“A maioria dos adolescentes não brincam, pois acham que já são grandes para brincar, mas alguns brincam com irmãos mais novos ou no celular” (Iara, 13, 8º ano).

“Adolescente (menino) – futebol, celular, escuta música, anda de bicicleta etc” (Mário, 14, 8º ano).

“(...) eu acho isso de falar q adolescentes não brincam uma mentira das grandes, adolescentes brincam sim mais as vezes os jogos no celular e videogame chamam mais atenção de uns (...)” (Sara, 15 anos, 9º ano).

Tem gente que tem de “tudo”; brinquedo, celular, TV, sítio, carro, bicicleta ... e não brinca e não é feliz (...)” (Carla, 12 anos, 7º ano).

E por que o celular é tão temido na escola? O uso do celular está ligado a ludicidade? Na escola, em sala de aula, um dos principais temores do corpo pedagógico em relação ao celular é como controlar os alunos. Mesmo sabendo que os smartphones são ótimos para buscar informações para uso pedagógico, há o temor de que eles possam a ser instrumento para diversas formas de distração ou mesmo de indisciplina. Essa é uma realidade para a qual as escolas públicas não estão preparadas e nem dando conta de acompanhar. Parece ser mais fácil proibir. É preciso ter um projeto educacional em toda rede municipal de ensino, garantindo um debate aprofundado sobre este conteúdo que apareceu nas redações.

Prosseguindo, o subtema, *Existe uma grande diferença nas brincadeiras*, apontamos através das redações, as diferenças no ponto de vista dos estudantes, entre brincar nos anos iniciais e nos anos finais. A aluna Heloisa; 13 anos, 8º ano, acredita que as brincadeiras nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, são diferentes das dos anos finais:

“Mas existe uma grande diferença, nas brincadeiras entre os anos iniciais e os anos finais, pois nos anos iniciais as brincadeiras são mais frequentes e mais divertidas também por exemplo correr, pular, esconder faz parte da vida das crianças. Já nos

anos finais brincamos de outra maneira como jogar cartas, ler, escrever são formas de brincar na adolescência” (Heloisa, 13 anos, 8º ano).

Eliana; 15 anos, 7º ano, em sua percepção, explica que a brincadeira que ela mais vê é a de correr, e pontua: “coisa que é perigoso”.

“Na minha escola vejo bastante criança brincando, mas infelizmente as brincadeiras são todas relacionadas a correr, coisa que é perigoso. La tem parquinho somente para as crianças. Eu acho que poderia ter diversão para os adolescentes também” (Eliana, 15 anos, 7º ano).

Para a aluna, correr é perigoso, ou seria uma reprodução de um discurso que ela sempre escutou? Ela deve se sentir incomodada com as crianças correndo, parece que não tem sentido fazer isso, mas se pararmos para refletir, o correr é livre, é a hora que as crianças sentem mais liberdade com o corpo, principalmente no recreio. Fabrin (2014) explica que quando a criança vai para o Ensino Fundamental I, “em que se vê limitada em seus movimentos, tendo que ficar quieta para aprender, o que ela faz? Corre desenfreadamente na hora do recreio, como que para compensar toda restrição no espaço físico da sala de aula” (FABRIN, 2014, p. 17). Achar que correr é perigoso, pode demonstrar que a aluna reprova o correr, o que mostra um desejo de controle dos corpos. A escola é plana e tem bastante espaço para diversas atividades, possui uma quadra esportiva, mas o que a aluna destaca é “que poderia ter diversão para os adolescentes também”.

A aluna Gabriela; 13, 7º ano, ressalta o parquinho, desejando ter esse espaço para os maiores.

“Sobre o brincar na escola um parquinho maior poderia ser feito, eu acho que a escola poderia disponibilizar brinquedos novos e maiores para os do ensino fundamental (anos finais) usarem (...)” (Gabriela, 13 anos, 7º ano).

E Eliana destaca que o espaço do parquinho é “somente para as crianças”. O espaço, realmente, é reservado aos alunos menores do 1º e 2º ano (6 e 7 anos). Os brinquedos (balanço duplo, escorregador e gangorra) são frágeis e não suportam o peso de um adolescente. Para uso dos alunos maiores, há duas mesas de *ping pong*, quadra coberta, marcações na parte da frente da escola para esportes com rede – vôlei, *badminton*, peteca e mesinhas desenhadas com tabuleiro para dama e xadrez. A escola possui área verde com jardim e árvores, que os alunos têm acesso livremente. Eliana parece querer um outro tipo de diversão, mas que expresse a liberdade de seus movimentos, como se o brincar a libertasse das amarras da sala de aula. É preciso considerar, que o foco de uma aluna de 15 anos começa a mudar no que se considera diversão, além disso, ela estava cursando o 7º ano, o que caracteriza uma distorção idade/série,

sendo que, o que os colegas de sala consideram diversão com 12 anos é, possivelmente, diferente quando se tem 15. Mas, mesmo assim, todos querem ter a alegria de se divertir e brincar em qualquer idade.

Tanil (2020), mostrando o ponto de vista das contribuições do brincar de Winnicott (1975), refere-se ao brincar como um meio para o ser brincante controlar o que está fora, não simplesmente desejar e pensar e, sim, realizar. “Ele continua atribuindo ao brincar a capacidade de contribuir com a saúde do indivíduo, na sociabilização e na comunicação, considerando o brincar como uma terapia, podendo estabelecer uma atitude socialmente positiva” (TANIL, 2020, p. 29). Para Winnicott (1975), o ato de brincar facilita a compreensão do dia a dia, respeitando o ritmo e o desejo de cada um durante a brincadeira e isso poderá reverberar durante outros momentos da vida.

Outro ponto interessante é a separação das brincadeiras por gênero, o que nos leva ao subtema: *Todos tem um tipo de brincadeira diferente*. O aluno Mário; 14 anos, 8º ano, relata que “cada idade brinca de um jeito” e lista possibilidades para as meninas e para os meninos:

“Eu acho que brinca na escola é fundamental para todas as idades, pois brincar é fundamental e cada idade brinca de um jeito, exemplos:

Criança (menino): boneco, carrinho, joga bola etc.

Criança (menina): boneca, casinha, salão de beleza, pula corda etc.

Adolescente (menino) – futebol, celular, escuta música, anda de bicicleta etc.

Adolescente (menina) – fazer maquiagem, dança, escutar música etc

Todos têm um tipo de brincadeira diferente” (Mário, 14 anos, 8º ano).

O que o aluno revela é que essa posição, “esse brinquedo é de menino e esse brinquedo é de menina”, é uma expressão cultural na qual está inserido. Assim, como Mário, esse pensamento está arraigado em inúmeras pessoas. Como vimos em Wallon (1968), a criança é contextualizada nas suas relações com o meio. Cada sujeito se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento nos relacionamentos sociais. Para Landolpho e Fonseca (2014), “a separação dos gêneros, nunca se ateve somente ao biológico, mas expressou-se (e se expressa), sobretudo pelo cultural, afirmando a diferença como fraqueza, inferioridade e subalternidade” (LANDOLPHO; FONSECA, 2014, p. 183).

Temas como brincar e gênero são debatidos, mobilizando pesquisas e gerando discussões. Em primeiro lugar, brincar e brincadeiras não tem gênero e, por esse motivo, não faz sentido a ideia de que meninas devam brincar de uma forma e meninos com outra. Isso é reflexo da sociedade em que vivemos e proveniente de uma divisão criada pelo mundo dos adultos. Landolpho e Fonseca (2014) mostram que “nas escolas, locus privilegiado de normatizações, exclusões e afirmações determinantes para a construção da autopercepção, esse

entendimento é basal para a consolidação ou contestação dos controles” (LANDOLPHO; FONSECA, 2014, p. 183). Os autores também apontam que:

Nas escolas, um dos méritos é alargar os horizontes intelectuais através do criticismo e da superação dos preconceitos, portanto, é de fundamental importância não só rever a polarização hierarquizada dos gêneros, como também inspirar os sentidos do respeito, da colaboração e do direito participativo igualitário (LANDOLPHO; FONSECA, 2014, p. 184).

É importante que as escolas não compactuem e nem reforcem esse preconceito, principalmente, em atividades da educação física. Perpetuar essa diferença é limitar o processo de aprendizado através das atividades lúdicas e do brincar na escola.

5.4.4 Brincar: tempo e lugar

O quarto tema, **Brincar: tempo e lugar**, traz as temáticas apontadas pelos estudantes em relação ao tempo para aprender e desenvolver o conhecimento através do brincar; os lugares e espaços que eles brincam e o que pode melhorar para os adolescentes brincarem ainda mais.

No subtema, *Hora para brincar*, percebemos o quanto o tempo é precioso, apesar da sociedade competitiva valorizar o tempo em relação a produtividade. Tempo livre significaria perda do tempo produtivo; e quem dirá perder tempo brincando? Na escola não é diferente, pois ela é o reflexo da sociedade e cada vez mais cedo as crianças brincam menos e quando chegam a pré-adolescência isso se torna mais raro. Em suas redações, percebemos que eles absorvem isso, o tempo para Bianca; de 11 anos, do 6º ano é dividido: “hora para brincar e para estudar”.

“Apesar de todas as brincadeiras nós vamos para a escola é para estudar, não só brincar, até porque temos hora para tudo, hora para brincar e para estudar”
(**Bianca**, 11 anos, 6º ano).

A ideia de que brincar é em vão deve ser desmistificada, pois brincar é coisa séria, pois faz parte do desenvolvimento do ser humano, como apontamos nessa dissertação.

No subtema, *É possível aprender brincando*, os estudantes demonstram que gostam de brincar, pois é uma forma de aprender e desenvolver seus conhecimentos. Nas redações, 57% (12 citações), apresentaram os termos “aprender” e “aprendizado”, sempre associado a uma ação na escola. A estudante Fabiana, 12 anos, 7º ano, ressalta que as crianças na escola brincam e aprendem ao mesmo tempo.

“Quem nunca brincou de escolinha na infância? A criança não só brincava de escolinha como também aprendia como se comportar na escola, essa e varias outras brincadeiras. Trazendo aprendizados, as crianças como tambem na escola com as

brincadeiras as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo” (Fabiana, 12 anos, 7º ano).

Heloisa; 13 anos, 8º ano, aborda a questão pedagógica. Para ela, quando as aulas têm brincadeiras, elas se tornam mais leves e descontraídas. E Úrica, 14 anos, 9º ano, aponta a importância da ludicidade para aprender.

“Acho interessante aulas em que brincamos, isso ajuda a descontraída a se divertir, e a deixar aulas que muitas vezes são estressantes mais leves e descontraída. Sem falar que muitas vezes pode facilitar o aprendizado” (Heloisa, 13 anos, 8º ano).

“Brincar na escola é muito importante para o processo ensino/aprendizagem, pois é possível aprender brincando, esse brincar na escola não é só para os pequenos, os adolescentes também podem brincar. (...) a ludicidade deve fazer parte da rotina escolar tanto com os pequenos quanto com os adolescentes se divertem com as aulas de educação física, é um momento que permite os socializar, o expressar. O lúdico é um grande aliado do processo de aprendizagem em qualquer fase da vida” (Úrica, 14 anos, 9º ano).

Iara; 13 anos, 8º ano, destaca que além do desenvolvimento, o brincar também melhora as relações sociais, a linguagem e a habilidade motora.

“Concluindo brincar é uma oportunidade de desenvolvimento, de relações sociais, além de que a criança aprende mais da linguagem e a habilidade motora” (Iara, 13 anos, 8º ano).

Farias, Maia e Oliveira (2019) contribuem, explicitando que os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente gerem crescimento, que deverão apresentar implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico. A ação lúdica permite a exploração do seu potencial, pautada na imaginação e criatividade. Na pré-adolescência e na adolescência é importante brincar e divertir-se para o estímulo a criatividade e a autonomia, e a escola, é um lugar para potencializar isso, seja valorizando a liberdade de brincar ou tornando o brincar possibilidades para o aprendizado. Para Neto (2020), os intervalos e tempos de brincar diferem de sujeito para sujeito, em função das suas características pessoais e das oportunidades oferecidas pelo contexto de desenvolvimento.

Em suas redações, os estudantes apontam os lugares possíveis para brincar na escola. Elencamos os lugares que apareceram nas redações para o subtema, *Temos muitos lugares para brincar e se divertir*:

QUADRO 11 - Lugares apresentados pelos alunos para brincar na escola

Lugares escolhidos	Número de citações	Porcentagem de redações
Quadra	7	33%
Parquinho	6	28%
Espaço	6	28%

Sala de Aula	2	9%
Mesinhas	1	5%
Corredor	1	5%

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 11 mostra que os adolescentes têm a quadra como primeira referência na escola quanto ao lugar de brincar. Através da opção “localizar” do programa Word no arquivo das redações digitadas, buscamos a palavra “quadra”, especificamente, e obtivamos sete declarações. Os alunos também citam os esportes praticados na quadra e as aulas de educação física. Assim, se incluirmos, por exemplo, “futebol” (esporte mais indicado) e “educação física” como palavras-chave na pesquisa, apareceriam mais 16 (76%) citações para futebol e 11 (52%) para educação física, o que nos permitiria afirmar que a quadra é o lugar mais frequentado pelos estudantes. A estudante Carla; 12 anos, 7º ano, aponta seu contentamento em brincar na quadra por ser um espaço maior.

“Na minha escola a gente pode brincar de queimada, futebol, vôlei, badminton... e podemos usufruir da quadra para podermos brincar em um espaço maior” (Carla, 12 anos, 7º ano).

O parquinho é citado em seis redações (28%), mas ele não pode ser utilizado pelos estudantes maiores. A análise que fizemos é que há um saudosismo pelos anos iniciais quando se podia brincar no espaço, uma saudade de se aventurarem nos brinquedos. Karen; 13 anos, 8º ano, expressa seu sentimento:

“Os parquinhos já são apenas brinquedos” (Karen, 13 anos, 8º ano).

A estudante Gabriela; 13 anos, 7º ano, externa claramente seu desejo de ter um parquinho para os maiores:

“Sobre o brincar na escola um parquinho maior poderia ser feito, eu acho que a escola poderia disponibilizar brinquedos novos e maiores para os do ensino fundamental (anos finais) usarem” (Gabriela, 13 anos, 7º ano).

Nas redações, os estudantes retratam a escola e elogiam o espaço existente. Eles valorizam e apreciam a escola neste sentido.

“Então, brincar na escola é importante pois lá temos varios colegas e é um espaço grande e divertido para brincar” (Alex, 11 anos, 6º ano).

“E sim, tem grandes diferenças em brincar na educação infantil e brincar no ensino fundamental, como o espaço é maior, tipo saímos do parquinho para irmos para uma quadra imensa” (Gabriela, 13 anos, 7º ano).

“Tem muito espaço, sendo a quadra enorme com futebol, área de ping pong, as mesinhas, éramos livres e felizes, sinto falta disso tudo” (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

No subtema, *Na escola poderia ter mais diversão*, os pré-adolescentes e adolescentes também indicaram o que pode melhorar para que possam brincar mais. Os estudantes indicam mudanças na educação física e no recreio, sugerindo modalidades de esportes:

“Na Educação Física e na hora do recreio podemos praticar alguns esportes diferentes como saltos sobre barreiras, arremesso de peso, lutas, mas sem machucar, entre outros esportes que podemos praticar” (Olívia, 13 anos, 8º ano).

“Na educação física poderia ter mais diversão, não só duas brincadeiras pois nem todo mundo brinca de futebol ou queimada. (...) Eu acho que a escola deveria ter algumas brincadeiras diferentes do tipo: na hora do recreio ter alguns jogos de tabuleiro, alguns jogos que as crianças possam fazer exercícios físicos, como: vôlei, futebol, peteca, queimada. E também poderia ter uma música para ter mais diversão para os alunos” (Mário, 14 anos, 8º ano).

“Só acho que deveria aumentar mais aulas de educação física no ensino fundamental porque assim nós estudantes ficaríamos até mais dispostos a estudar” (Natália, 14 anos, 8º ano).

A aluna Patrícia; 15 anos, 8º ano, acha insuficiente o tempo da educação física.

“(...) e também acho que poderia ter mais métodos para diversão é saúde mental do aluno como por exemplo, aula de natação, mais tempo na educação física e acho que deveria ter todos os dias e não duas vezes na semana porque nós adolescentes nos divertimos nos exercícios, nos esportes, nas gincanas” (Patrícia, 15 anos, 8º ano).

Olívia; 13 anos, 8º ano, sugere variadas brincadeiras infantis:

“Podemos tirar algum dia para fazer várias brincadeiras, como corrida de sacos, tirar bala da farinha, dança da cadeira, dança de rua, entre outras brincadeiras” (Olívia, 13 anos, 8º ano).

Vale ressaltar, novamente, o texto da estudante Gabriela; 13 anos, 7º ano, que deseja que o parquinho possa ser também dos maiores e que possam usar o celular no recreio.

“Sobre o brincar na escola um parquinho maior poderia ser feito, eu acho que a escola poderia disponibilizar brinquedos novos e maiores para os do ensino fundamental (anos finais) usarem e deixar os alunos levarem o celular para usar no recreio” (Gabriela, 13 anos, 7º ano).

Os estudantes apontam que as aulas precisam ser mais dinâmicas para reduzir o estresse em sala de aula. Como seguem os três relatos:

“Eu acho que seria muito bom ter mais dinâmicas para as aulas não serem cansativas. Ai os alunos faltariam menos” (Eliana, 15 anos, 7º ano).

“Na escola a gente gostaria muito de algumas dinâmicas, sei que a escola nós vamos para aprender, mas se tiver dinâmicas, nós alunos vamos sentir mais prazer em estudar” (Olívia, 13 anos, 8º ano).

“Acho interessante aulas em que brincamos, isso ajuda a descontraída a se divertir, e a deixar aulas que muitas vezes são estressantes mais leves e descontraída. Sem falar que muitas vezes pode facilitar o aprendizado” (Heloisa, 13 anos, 8º ano).

São também valorizadas pelos alunos as datas comemorativas e confraternizações. Olívia, 13 anos, 8º ano, frisa bem.

“A gente também pode comemorar alguns eventos, como carnaval, halloween e Natal. Fazer desfile, comemorações dos dias dos professores, diretores e alunos, organizar algumas festas em que todo mundo ajude, ter passeios como ir à piscina, teatro e cinema” (Olívia, 13 anos, 8º ano).

E por fim, merece destaque o depoimento de Tatiane; 14 anos, 9º ano:

“Portanto, é evidente que há mudanças a serem feitas, começando por investimentos que deve partir do Governo, como boa estrutura nos parques e a colocação deles nas comunidades. Melhorar a estrutura das escolas e investindo na parte dinâmica como brinquedotecas” (Tatiane, 14 anos, 9º ano).

Tatiane nos lembra que todos os investimentos em estrutura são providos pelo poder público, que é responsável pela estrutura física, pela nomeação de professores para atuação, por verbas chegando diretamente na escola e por um projeto de Governo que garanta o direito a educação, pública e gratuita, priorizando oportunidades para que adolescentes, como corpos conscientes, possam ser ouvidos, sem que seus corpos sejam objetos de controle e poder.

5.4.5 Brincar: Boniteza e alegria na escola

O tema, **Brincar: Boniteza e alegria na escola**, tem como intenção ressaltar o quanto os estudantes valorizam o brincar, suas brincadeiras preferidas e as formas como eles brincam ou consideram como brincar. Na pré-adolescência e na adolescência é comum que surjam os primeiros *hobbies*, as primeiras paixões para certos gostos esportivos, musicais e literários. Muitas dessas descobertas acontecem no ambiente escolar junto com os amigos e com as novas possibilidades de conhecimento e aprendizado, ocorridos pela mudança de etapa para o Ensino Fundamental II.

No subtema, *Na escola nós brincamos muito...*, os estudantes apontam em suas redações o que gostam de fazer, como brincam na escola e como ocupam os espaços. Para facilitar a visualização, foi feito o Quadro 12, com o objetivo de elencar as ações descritas pela quantidade que aparecem nas redações. Foi utilizado o “localizar” do editor de texto “Word” para encontrar as palavras-chaves e através delas analisarmos os contextos. Associamos o número de citações das formas de brincar, ao percentual de redações. Lembrando que foram 21 redações.

QUADRO 12 - Preferências dos estudantes quanto a brincar na escola

Formas de brincar na escola	Número de citações	Porcentagem de redações
Futebol	16	76%
Jogos	13	62%
Educação Física	11	52%
Queimada	8	38%
Vôlei	7	33%
Conversar	5	24%
Correr	5	24%
Jogos de tabuleiro	5	24%
Pular	4	19%
Boneca	4	19%
Corda	4	19%
Dançar	4	19%
Bola	3	14%
Peteca	3	14%
Carrinho	3	14%
Música	3	14%
Pique	3	14%
Cartas	3	14%
Festas	2	10%
<i>Ping pong</i>	2	10%
Badminton	1	5%
Cantar	1	5%
Rir	1	5%
Ler	1	5%
Escrever	1	5%
Rádio Pio XII	1	5%

Fonte: Elaboração própria

As aulas de educação física foram 11 vezes citadas, ou seja, em 52% das redações, como o *locus* socialmente permitido para o exercício de jogos e brincadeiras. As práticas esportivas mais citadas são: futebol, queimada e vôlei. Percebemos, que o “futebol”, é a palavra mais referida pelos alunos, aparecendo em 76% das redações, seguidas por “queimada”, 38% e “vôlei”, 34%. Podemos fazer algumas leituras a respeito dessa expressividade do futebol. Na pesquisa, a maioria das redações são escritas por meninas, o que evidencia que brincar não se relaciona a gênero, como dissemos anteriormente. Pelo menos nesta escola, o futebol é diversão e alegria para meninos e meninas. O time feminino da escola foi campeão em futsal, em 2019, no JEMG (Jogos Estudantis de Minas Gerais). Além disso, o futebol é um esporte simples, que a maioria dos alunos tem acesso fora da escola. Outro ponto que merece destaque, é que o futebol e a queimada são estimulados dentro da escola no horário da Educação Física e no

recreio, como podemos comprovar pelas declarações dos alunos Mário e Jéssica, ambos com 14 anos e do 8º ano.

“Na educação física poderia ter mais diversão, não só duas brincadeiras pois nem todo mundo brinca de futebol ou queimada” (Mário, 14 anos, 8º ano).

“(...) a gente brincava na hora do recreio, de vôlei, futebol ou queimada, ou até mesmo a gente ficava conversando e merendando” (Jéssica, 14 anos, 8º ano).

É preciso ressaltar, que outras práticas aparecem nas redações, como vôlei, *badminton*, *ping pong*, como a aluna Carla; 12 anos, 7º ano, mostra:

“Na minha escola a gente pode brincar de queimada, futebol, vôlei, badminton... e podemos usufruir da quadra para podermos brincar em um espaço maior” (Carla, 12 anos, 7º ano).

É possível perceber que, quanto aos jogos coletivos, alguns podem gostar mais do futebol e queimada, não se interessando tanto por outras modalidades de esporte.

“Na escola já tem vários brincar, mais não tem muita divesão na quadra tinha que ser dividido para duas brincadeiras, ou futebol ou queimada ou vôlei” (Mário, 14 anos, 8º ano).

A aluna Sara, 15 anos, 8º ano, divide as brincadeiras que atendem as crianças e adolescentes, mas vê no futebol e no pique, uma forma de brincar que “atende todas as idades”.

“Crianças não vão querer brincar de dama e adolescentes não vão querer brincar de boneca mais tem brincadeiras que todas as idades gostam tipo futebol e pique” (Sara, 15 anos, 8º ano).

Para uma escola pública, a variedade de práticas esportivas é considerável. Os alunos destacam o futebol, queimada, vôlei, peteca, corrida, *ping pong* e *badminton*, este último é um esporte inglês, que utiliza uma rede, raquete e o *birdie* (uma espécie de peteca). A palavra, “jogos” aparece em 62% das redações como práticas esportivas, isso demonstra que os pré-adolescentes e adolescentes gostam de se divertir, jogando.

Quatro redações, especificamente, apontaram como outros jogos, os “jogos virtuais”, “videogame”, “jogos no celular” e “jogos eletrônicos”, o que compreendemos que são tecnologias utilizadas por eles fora da escola.

Os jogos de tabuleiros são indicados como forma de diversão, em 24% das redações. Na escola, o Jogo de Dama é mais popularizado. Os jogos de cartas apareceram, 14%. Sara; 15 anos, 9º ano, destaca que gosta de brincadeiras mais tranquilas e cita as cartas e os jogos de tabuleiro.

“Eu, por exemplo, sou um pouco sedentária e não gosto muito de correr então eu prefiro brincadeiras mais tranquilas eu amo brincar de cartas acho muito divertido gosto de jogos de tabuleiro e peteca” (Sara, 15 anos, 9º ano).

A palavra “Conversar” foi pontuada como algo importante, 24% das redações. Mas também tem palavras como “socializar”; “encontrar”, que ampliam o estar entre amigos. Karen; 13 anos, 8º ano, frisa bem a questão do espaço e como aproveitam:

“Mesmo não querendo brincar mais na adolescência temos os mesmos espaços que as crianças, porém utilizamos para montar uma roda de amigos e conversar” (Karen, 13 anos, 8º ano).

Estar com os amigos é tão importante que Natália; 14 anos, 8º ano, e Patrícia; 15 anos, 8º ano, acham pouco o tempo para conversar:

“No recreio temos muito pouco tempo para interagir, só lanchamos e conversamos um pouco” (Natália, 14 anos, 8º ano).

“Na escola é muito bom ter a liberdade de conversar com os amigos e brincar também, mas o tempo que temos para fazer isso é pouco” (Patrícia, 15 anos, 8º ano).

Outro ponto que podemos destacar é a participação de festas e comemorações. Os estudantes se divertem e socializam.

“Na minha escola nós temos muitas brincadeiras, principalmente no dia das crianças!” (...) o Carnaval na escola, que é a minha favorita. É quando tem uma festa na escola e nos fantasiamos e brincamos muito, muito mesmo!” (Bianca, 11 anos, 6º ano).

“A gente também pode comemorar alguns eventos, como carnaval, halloween e Natal. Fazer desfile, comemorações dos dias dos professores, diretores e alunos, organizar algumas festas em que todo mundo ajude, ter passeios como ir à piscina, teatro e cinema” (Olivia, 13 anos, 8º ano).

“Ler”, “cantar”, “dançar” e “escrever” foram apontados pelos alunos como formas de brincar.

Já nos anos finais brincamos de outra maneira como jogar cartas, ler, escrever são formas de brincar na adolescência (Heloisa, 13 anos, 8º ano).

Dessas possibilidades, a maior ocorrência foi “dançar”, em 19% das redações. Dançar é uma ação que deixa o corpo livre, o que faz o adolescente se sentir bem, com mais liberdade para se expressar.

Ajudam a prevenir esgotamento mental também, ligavam a rádio da escola e era nosso momento de cantar, dançar e se divertir (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

As palavras, “pular”, “correr”, “boneca” e “carrinho”, são apontadas em momentos que demonstram uma transição de etapas da infância para a adolescência, o que está mudando.

“Todas as crianças e adolescente brincam, seja no esporte ou boneca, carrinho etc... porque é bom brincar” (Patrícia, 15 anos, 8º ano).

“Eu acho que brincar não é só brincar de boneca, carrinho e essas coisas. Eu acho que brincar é tudo que nos diverte” (Sara, 15 anos, 8º ano).

No subtema, *Sinto falta disso tudo!*, o brincar também é ligado a felicidade, ao estado de espírito e as memórias afetivas.

“Ao estar com pessoas que gostamos, também faz com que percebemos o quão bom é nós reunirmos com nossos amigos” (Débora, 13 anos, 7º ano).

“Temos o direito de brincar e de ser feliz” (Carla, 12 anos, 7º ano).

Os pré-adolescentes e adolescentes expressam saudades do brincar.

“Tem muito espaço, sendo a quadra enorme com futebol, área de ping pong, as mesinhas, éramos livres e felizes, sinto falta disso tudo” (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

Algumas redações demonstram saudades e falta do brincar na escola, isso se deve ao isolamento social e o período de aulas remotas, por causa a pandemia do COVID-19. Desde março de 2020, estavam afastados da escola e a redação foi aplicada em maio de 2021, mais de um ano longe dos colegas. Jéssica; 14 anos, 8º ano, e Rebeca; 14 anos, 9º ano, expressam-se com saudosismo o brincar na escola:

“Bom eu sinto muita falta de brincar na escola, fazer educação física, brincar com os colegas. Era muito bom até que começou a pandemia, mas antes de começar a pandemia eu adorava brincar na escola com os amigos” (Jéssica, 14 anos, 8º ano).

“Em um mundo que vivemos atualmente, o recreio escolar era a melhor coisa do mundo, pois era o momento de abraçar, conversar, rir, brincar e esquecer os problemas que enfrentamos no dia a dia” (Rebeca, 14 anos, 9º ano).

O isolamento social teve e tem ainda impacto na vida dos estudantes. Para Neto (2020), “a experiência vivida em confinamento resultou numa maior consciência da importância de os filhos poderem brincar e ter um corpo ativo em casa” (NETO, 2020, p. 22). Segundo o autor, enquanto as famílias estavam em casa se esqueceram que os estudantes tinham o tempo livre para brincar e ser ativo com os amigos da escola. Com isso, o confinamento prejudicou muito o brincar livre. Neto (2020) afirma que se antes da pandemia já tínhamos um problema sério de falta de autonomia e liberdade para brincar (e confrontar-se com o risco e a adversidade), hoje em dia a situação está ainda pior em nível de desenvolvimento motor, emocional e social. O autor ressalta que, está é uma excelente oportunidade para humanizar a escola e de fazermos uma reflexão sobre a escola real, a escola “COVID-19”, e a escola que queremos para o futuro. Podemos iniciar essa reflexão através do brincar.

Se a efetivação do brincar na escola for uma prática educativa, seja o brincar direcionado ou o brincar livre, então conforme Freire (2018) anuncia, brincar é boniteza e

alegria na escola, porque “a prática educativa tem uma boniteza nela mesma, como também uma moralidade indispensável. E é por isso que a prática educativa vai além dela mesma, o que vale dizer que não há prática educativa que não gire em torno de sonhos e de utopias” (FREIRE, 2018, p. 216).

Segundo Donald Macedo (2021), para Freire, “boniteza é um momento mágico no processo de conscientização em que a pessoa percebe a inviabilidade da dicotomia cognição emoção quando se experiencia a libertação e o empoderamento verdadeiros” (MACEDO, 2021, p. 72).

O subtema, *O melhor lugar para brincar é na escola*, rompe com as ideias que pré-adolescentes e adolescentes não brincam; que a escola não é lugar para brincar; que a escola não tem espaço para a diversão dos alunos maiores. Na redação do estudante Alex; 11 anos, do 6º ano, podemos perceber um tom de denúncia e alerta:

“Não são crianças apenas que brincam. Adolescentes também. Todos devem brincar. Os adolescentes também devem brincar para crescerem felizes, serem extrovertidos e para se socializarem. O melhor lugar para brincar é na escola, pois lá tem várias crianças e adolescentes para brincar junto (Alex, 11 anos, 6º ano).

A escola é lugar de boniteza, porque é lugar de gente, de alegria, de momentos de descontração e brincadeiras. É necessário momentos de contrapontos a rigidez, as cobranças das tarefas e as avaliações. O estudante precisa de equilíbrio nas relações, e as demandas apontadas pela sociedade anda descompensando essa balança.

Bianca; 11 anos, 6º ano, escreve de maneira empolgada o primeiro dia de aula e mostra como gosta de aprender novas brincadeiras.

“O primeiro dia de aula é quando voltamos para escola depois das férias e reencontramos os nossos amigos e também conhecemos novos amigos, novos professores, novos assuntos e, principalmente, novas brincadeiras, que são as brincadeiras no recreio, que são muitas” (Bianca, 11 anos, 6º ano).

Carla; 12 anos, 7º ano, chegou a uma conclusão:

“Cheguei a uma conclusão que brincar é uma das melhores coisas que fazemos” (Carla, 12 anos, 7º ano).

Valorizar os momentos de diversão e incentivar as brincadeiras dos adolescentes é um caminho para viver de forma plena a passagem pela escola. Deixá-los brincar é promover o protagonismo na própria constituição da escola. O brincar demonstra a relação que a escola tem

com os estudantes, relação essa de confiança, liberdade e espírito democrático. Como Sara, 15 anos, 9º ano, indica porque é o lugar em que estamos *“rodeados de pessoas que gostamos”*.

“Na escola é um ótimo lugar pra brincar pois estamos rodeados de pessoas que gostamos e gostam de brincar das mesmas coisas no recreio e na educação física são os melhores horários pra brincar” (Sara, 15 anos, 9º ano).

Uma das saídas para se ter a boniteza e a alegria na escola é a humanização das relações no espaço escolar. A escola deve ser um espaço voltado para as relações humanas permeadas pela amizade e afetividade, estreitando o vínculo entre os estudantes com todo o corpo pedagógico. A ludicidade é uma oportunidade para a expressão dos pré-adolescentes e adolescentes. Galvão (1995) afirma que Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento do ser humano: a afetividade, a motricidade e a inteligência. O estudante brincando relaciona esses três centros. Os adolescentes, tal qual na pesquisa de Pinto (2004), reforçaram em suas redações que a experiência lúdica é uma ação com sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes. É uma maneira de cada um sentir, pensar, decidir, agir e conviver na vivência realizada, mantendo coerência com as razões que a motivam. Os sentidos revelam as intenções dos sujeitos na experiência: os rumos e valores que assumem. Os significados expressam os princípios, modos e atitudes que estruturam a ação lúdica.

Toda escola que valoriza o brincar estimula sonhos e projetos para uma vida melhor. Uma escola que ouve seus estudantes de maneira atenta pode transformar o espaço em um lugar rico de possibilidades para experiências lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar a ludicidade na escola e os sentidos e significados de brincar correntes em pré-adolescentes e adolescentes, estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao longo do trabalho, fizemos uma revisão das teses, dissertações e artigos científicos sobre ludicidade e educação, entre os anos de 2016 a 2021, e traçamos correspondências entre os dados coletados e as pesquisas recentes sobre a temática. No Brasil, após o levantamento das pesquisas, constatamos que a maioria das universidades que se debruça no tema se encontra na região sudeste do país. Ao afunilar as buscas sobre o assunto, percebemos que o campo pode receber novas contribuições, pois dentro do tema brincar, ludicidade e ensino fundamental II, encontram-se oportunidades para novas pesquisas, o que indica que o tema desta dissertação tem relevância científica e pode contribuir com trabalhos futuros.

Traçamos a importância do direito a brincar nos documentos legais e vimos como a recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular) despreza a temática para os pré-adolescentes e adolescentes, deixando claro através da pouca abordagem nos anos finais, que brincar é para a educação infantil, como se fosse importante para o desenvolvimento apenas da criança na primeira etapa de vida. Trouxemos para a pesquisa, um corpo teórico que dialoga com o tema, como Winnicott, Huizinga e Wallon, que tratam da importância do brincar numa perspectiva sociocultural. Além disso, conceituamos adolescência e problematizamos o corpo dos adolescentes na escola através de autores como Merleau-Ponty e Vygotsky. Buscamos, na perspectiva de Foucault, compreender o aprisionamento dos corpos na escola, e em Freire revelamos que a escola é lugar de alegria e boniteza, defendendo uma educação como prática da liberdade.

Diante de nosso quadro teórico, apresentamos respostas à problematização: que significados e sentidos os pré-adolescentes e adolescentes atribuem ao brincar? Ao ouvir a voz dos pré-adolescentes e adolescentes, através de suas redações falando sobre o brincar, foi possível identificar que atribuem diferentes sentidos e significados ao brincar na escola, levantando conteúdos importantes, como: direito e a importância de brincar; o desejo de brincar mais; diferenças no brincar por idade e gênero; e o saudosismo das brincadeiras. Essas temáticas foram relacionadas às expressões retiradas nas redações e distribuímos-las em categorias extraídas do referencial teórico: *Brincar: expressão significativa e compartilhada na escola*; *Brincar: como direito e liberdade*; *Brincar: modos e o controle dos corpos*; *Brincar: tempo e lugar*; e *Brincar: boniteza e alegria na escola*.

Diante dos resultados encontrados, anunciamos algumas considerações finais: a socialização através do brincar é demonstrada pelos participantes como algo importante e necessário, o que vai ao encontro do nosso referencial teórico que pontua a importância do brincar para as crianças, pré-adolescentes e adolescentes no contexto sociocultural. Eles reconhecem que brincar é para todas as idades e é um direito garantido, algumas redações até pontuaram leis, mostrando que eles têm consciência dos seus direitos e procuraram se informar. Percebemos que o desejo de brincar, na visão dos participantes, não vai ao encontro do entendimento da importância da ludicidade para a escola investigada. O tempo de brincadeira livre na escola é cada vez menor e estão restritas à hora do recreio, por isso os alunos evidenciam tanto esse momento e ligam a eles sentimentos bons, como a amizade, carinho, cumplicidade, memórias dos momentos importantes, o que associamos à afetividade na escola. O componente curricular Educação Física é apresentado nas redações e demonstra como eles dão importância à prática de esportes, sugerindo novas modalidades e possibilidades. Os estudantes criticam algumas práticas e a divisão dos espaços, como a proibição de brincar no parquinho pelos maiores. Percebemos, com isso, que querem participar mais ativamente das decisões sobre o uso do espaço da escola e terem mais liberdade em todos os lugares.

Através das redações, percebemos que o controle dos corpos é real e que os alunos absorvem e naturalizam algumas normas das relações de poder impostas. O controle na escola é legitimado nos textos dos alunos que trazem declarações pontuais a respeito de como devem se comportar, de não poder utilizar os celulares, de ter hora certa para tudo, como sentir que precisam ser vigiados, que tudo o que fazem para ser bom precisa ser aprovado, a denúncia de coisas erradas dos colegas, que existem brincadeiras ideais para meninos e meninas, divisão de hora para brincar e hora para estudar, afirmando o rompimento do corpo e da mente, uma associação que conforme estudos, já deveria ser superada. Somos nossos corpos, diversos, e na escola e não temos um corpo em transe, como se o estudante fosse hipnotizado pelas normas, que vem de cima para baixo mostrando quem tem o poder nas mãos. Essa pesquisa, nesse sentido, aponta a necessidade de a escola ser um lugar no qual o diálogo fundamente uma educação libertadora. É lamentável que algumas escolas, como medida de disciplina ou controle, optem por fazer o intervalo com atividades orientadas, diminuindo a liberdade dos estudantes em escolher o que gostariam de fazer em 15 minutos. Por isso, essa dissertação estimula o brincar livre como forma do estudante desenvolver a autonomia e liberdade de escolhas.

Diante dos dados coletados, percebemos que os adolescentes sentem necessidade de brincar e que a escola, como instituição pode incentivar mais, pode ser um espaço de alegria e boniteza, um lugar de gente que se quer bem. Por isso, acreditamos que este trabalho possa contribuir e servir como um alerta para que profissionais da educação se sensibilizem da importância do brincar para os pré-adolescentes e adolescentes na escola como direito humano. Quando este trabalho for ao encontro da escola, como retorno, esperamos que sensibilize o corpo pedagógico e possa inspirar a rever as práticas no ambiente escolar e possa ser também uma oportunidade para atualizar os documentos legais da escola para que possam garantir o direito a brincar.

Este trabalho enfrentou desafios e precisou ser adaptado a uma nova realidade imposta pela pandemia do COVID-19, as limitações do ensino remoto, a entrega das redações por meio digitais e presenciais na escola no dia marcado de entrega das apostilas. Usamos como estratégia para manter o contato as redes sociais para obtermos os materiais necessários. Outra dificuldade, foram o retorno dos 6º e 7º anos, mas como pontuado, esse público viveu a realidade do ensino fundamental II longe da escola, o que acreditamos que desestimulou a escrita. Essas limitações apontam outros possíveis desdobramentos em futuras pesquisas, como buscar compreender o brincar no retorno das aulas presenciais, o que mudou, o que encontraram de avanços e de limitações.

Após a finalização dessa dissertação, sentimos que o tema brincar na escola, proporcionou uma qualificação melhor sobre o assunto, possibilitou entender mais os pré-adolescentes e adolescentes e propiciou uma revisão nas práticas de trabalho no *locus* da pesquisa, percebendo os desejos e anseios reais dos estudantes que estão distantes do corpo pedagógico. A observação do brincar dos estudantes é importante para compreender as necessidades, experiências e manifestações do que os motivam. Desenvolver essa observação e estimular as brincadeiras no espaço escolar é fundamental para os educadores conhecerem a adolescência em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Por fim, pretendemos com essa dissertação anunciar e denunciar práticas escolares que não atendem às demandas dos estudantes, mostrar que a escola é um lugar de comprometimento com o aprendizado dos componentes curriculares, mas também ressaltar que é espaço de alegria, boniteza e esperança. O que queremos afirmar é que os sentidos e os significados trazidos pelos estudantes podem nos ajudar a construir uma escola na qual o brincar possa ser levado mais a sério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Vera Lúcia do. **A Psicologia na Adolescência**. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.
- ARAÚJO, Ana Caroline Marino. **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de novo olhar para a criança na escola**. 2017. 194 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- ASSMANN, Hugo. Paradigmas Educacionais e Corporeidade. **Revista de Pós-graduação**. São Paulo: UNINOVE, v.1, p. 57-60, 2002.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. 2016. 266 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Presidente Prudente, 2016.
- BARDIN, Laurence (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BELANOVA, Bartolomeo. Educação-Utopia em Paulo Freire. O verdadeiro realismo do devir humano. p .603-605 In: GADOTTI, Moacir. PAULO FREIRE: **Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020** [Internet]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 21 set. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 set. 2021.

BRIGHENTE; MESQUIDA. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas Instituições escolares**. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). PUCPR. Curitiba: 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação. V.24 n.2. São Paulo: jul./dez. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. de 2021.

CASSONI, Cíntia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Ribeirão Preto, 2017.

COLLS, César.; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia evolutiva, v. 1).

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância**. Rio de Janeiro: Editora Nau - FAPERJ, 2009.

DANTAS, Heloysa. Do ato Motor ao ato mental: a Gênese da inteligência segundo Wallon. In.: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 35 a 44.

DANTAS, Heloysa A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. Heloysa Dantas. In.: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 84 a 44.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. Revista Adolescência & Saúde (Online). Volume 2. nº 2 .Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/sau2202/pdf/aula%201%20leitura_adolescencia_def_conc_criterios.pdf . Acesso em: 05 ago. 2021.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. **Locais preferidos: a visibilidade das crianças na cidade**. Vol 11, n. 21. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1088>. Acesso em: 22 mai. 2021.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193484?show=full>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FABRIN, Filomena de Carlo Salerno. O movimento na escola: para além das aulas de Educação Física. In.: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila. **Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; MAIA, Divanalmi Ferreira; OLIVEIRA, Marco Antonio Torquato de. **Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem**. Cenas Educacionais, vol. 2(2), p. 25-41. 2019. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8019>. Acesso em: 22 mai. 2021.

FELIPE, Sônia Teresinha. **O conceito de utopia na proposta paulofreireana**. Porto Alegre: 1979. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/23744/21311#:~:text=A%20utopia%2C%20para%20Freire%2C%20se,%22%2C%20por%20%22esperar%22>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola**. 2020. 213 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. FREIRE. Ana Maria Araújo (Org. e Notas). 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Ivanilda Maria; DANTAS, Maraya H. de A. **Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo**. Natal: Holos - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, vol. 4, 2012. p 148-157. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549278012>. Acesso em: 15 mai. 2021.

GADOTTI, Moacir. **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, Sílvio. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRIEBELER, Sandra Ester. **A importância do brincar no contexto escolar**. 2019. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5798>. Acesso em: 22 mai. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4.ed. Coleção Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LANDOLPHO, Flávio de Jesus; FONSECA, Valéria Leme. Corpo e gênero: por que separar meninos e meninas? In.: FABRIN, Filomena de Carlo Salermo; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila. **Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 2. Ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In.: LIMA, A.B.M., org. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014

LOPES, Rossana M. A concepção de corpo próprio em Merleau-Ponty. In. CAMINHA e ARAÚJO SILVA. **Percepção, corpo e subjetividade**. São Paulo, SP: LiberArs, 2013, p. 123-134.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do professor**. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Donald. Boniteza como linguagem da possibilidade e da esperança. In.: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In.: MAFRA, Jason Ferreira (org). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Acadêmica, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIURA Paula Orchiucci; OLIVEIRA Adélia Souto; GALDINO, Ellen Tenorio; SANTOS, Kedma Augusto Martiniano; COSTA, Marianne Lemos; COSTA, Gline Cavalcante. **O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência**. Revista Pesquisa e Práticas Psicossociais. v. 13, n. 2. UFSJ: 2018. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2981. Acesso em: 22 mai. 2021.

MOREIRA, Ana Regina de Lima. **Algumas considerações sobre a consciência na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a12v02n2.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MORGENROTH, Alexssandro. **Os sentidos de lazer, lúdico e educação para jovens socialmente vulneráveis no município de Toledo/Pr**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2018, p. 215-223.

NETO, Carlos. **Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo**. Lisboa: Contraponto. 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo de tango: reflexões sobre gestos e cultura de movimento. In: LUCENA, Ricardo; SOUZA, Edílson (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade**. João Pessoa: UFPB, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Unicef. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf . Acesso em: 31 mai. 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Unicef. Disponível em <https://www.unicef.org/mozambique/conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-os-direitos-da-crian%C3%A7a>. Acesso em: 31 mai. 2021.

PAULA, Andreia Piza de; PRACI, Fabiane Caetano; SANTOS, Geslaine Galdino; PEREIRA, Soeli de Jesus; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate**. Revista Ensaios Pedagógicos, v.8, n.1, Jul/2018.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Brincar na Adolescência: uma leitura do espaço escolar**. 2000. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo**. Revista Contexto & Educação, 2013. p. 45-68. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109>. Acesso em: 6 ago. 2019.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Educação Corporal: experiências educativas lúdicas. In: SEE/MG. **Coleção Veredas**. Módulo 6 - Unidade 4 do Curso de Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Guia de Estudos à Distância. p.23-50.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibipex, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, Érica da Costa Soares; TRINDADE, Dayana Pereira. **Brincadeira levada a sério para a formação do indivíduo. A importância do brincar**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/55527.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; FARIA, Alessandra Rios de; PIO, Joelma. **Psicologia da adolescência**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali. **O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola**. Em Aberto, v. 31, n. 102, 2018. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3242>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SÃO JOÃO DEL-REI. Secretaria Municipal de Administração. **Decreto Municipal Lei nº 8.681, de 13 de maio de 2020**. São João del-Rei: 2020. Disponível em: https://saojoadelrei.mg.gov.br/Salvar_arquivo_Leis.php?INT_ARQ=49430#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.681%2C%20de%2013%20de%20maio%20de%202020.&text=...e%2C%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 15 mai. 2021.

SAWAIA, Bader Burihan. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social.** Psicologia & Sociedade, 2009, 264-372.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: Acadêmica, 2020.

SILVA, Camila Maria Appolinário da. **Peter Pan entra em cena: o lúdico e a tensão entre ser criança e ser adulto.** 2018. 160f. Dissertação. . Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2018.

SOUZA. Cândida de; SILVA. Daniele Nunes Henrique. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo.** v. 23, 2018.

SPOLAOR, Gabriel da Costa. **O ato de brincar na escola: um estudo sobre o seu processo de significação.** 2019. 1 recurso online (94 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedex**, ano XXI, nº 53, abril de 2001.

TANIL, Andréa Silva Frangakis. **A influência dos jogos e brincadeiras tradicionais sobre o estresse em estudantes do 6º e 7º ano da escola pública.** 2020. 117f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2020.

TODARO, Mônica de Ávila. **O (não) lugar do corpo no Ensino Superior.** 2018. Disponível em:
https://www.academia.edu/37198449/O_N%C3%83O_LUGAR_DO_CORPO_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 10 mar. 2021.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Persona, 1968.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade.** Coleção Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA., 1975.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de concordância da Escola Municipal Pio XII



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - ESCOLA MUNICIPAL PIO XII
 Lei de Aut. Port. 344/95 SEE – Rua das Hortênsias, 5/Nº – Bairro Pio XII – São João
 del-Rei – MG – CEP: 36.305-296 - Fone: (32) 3372 – 7869

DECLARAÇÃO

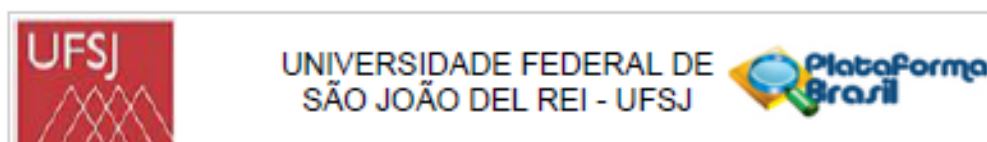
Eu **KEILA REGINA DA SILVA**, na qualidade de responsável pela **ESCOLA MUNICIPAL PIO XII**, em São João del-Rei, autorizo a realização da pesquisa intitulada **LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CORPOS EM TRANSE?** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda **ROSIMAR MOURA AMERICANO SALES**; e **DECLARO** que conheço os objetivos e procedimentos da pesquisa descrita acima e que a instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das unidades educacionais da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, localizadas em São João del-Rei – CEPSJ.

São João del-Rei, 10 de agosto de 2020.

Keila Regina da Silva
 Diretora da Escola Municipal Pio XII

ESCOLA MUNICIPAL PIO XII
 Autuação de Funcionamento do Ensino Fundamental 1ª a 8ª anos
 Portaria SEE Nº 14.195 MG 10/03/95.
 Rua das Hortênsias, 5/Nº
 Pio XII CEP 36305-296 São João del-Rei MG

Anexo 2 - Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ludicidade no Ensino Fundamental II: corpos em transe?

Pesquisador: Monica de Avila Todaro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37470820.8.0000.5151

Instituição Proponente: Universidade Federal de São João Del Rei-UFSJ/MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.579.523

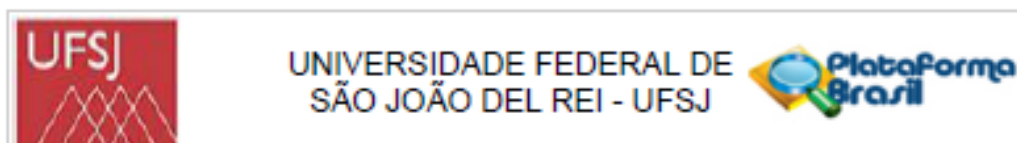
Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do projeto detalhado submetido pela pesquisadora:

"Corpo e a ludicidade, a relação entre esses temas mobilizam este projeto de pesquisa que tem como objetivo promover uma escuta ativa dos estudantes do Ensino Fundamental (EFII) nos anos finais (6º ao 9º ano), a fim de compreender os sentidos de ludicidade para os pré-adolescentes e adolescentes. Partimos do pressuposto de que o ser humano é corpo e, por isso, está no mundo em movimento, se expressando, e que a ludicidade é um processo de resistência que faz parte da autonomia do sujeito.

O desenho metodológico prevê uma pesquisa de campo, o qual se utilizará a observação e um instrumento aberto para os participantes da pesquisa. O local da pesquisa será uma escola municipal, localizada no bairro Pio XII, região periférica da cidade de São João del-Rei. A amostra será aleatória, composta por cem alunos, meninos e meninas, com idade entre 10 a 15 anos, que aceitem participar voluntariamente. Serão selecionados por sorteio quatro turmas, uma de cada etapa, perfazendo o total de 25 alunos por turma. O critério de inclusão dos participantes é ser aluno dos quatro anos do EF II. O critério de exclusão é a não aceitação de ser participante da pesquisa. Caso a amostra representativa de uma turma não tenha o número de participantes suficiente, serão sorteados alunos aleatoriamente de outras turmas até que o número de alunos necessários da turma em questão seja atingido. Após a obtenção da aprovação do Conselho de

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
Bairro: Fábricas **CEP:** 36.307-362
UF: MG **Município:** SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 **E-mail:** cep@ufs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.579.523

Ética, Iniciar-se-á a coleta dos dados, a previsão será para o 1º semestre de 2021. A pesquisa terá dois momentos: nas quatro turmas serão colocadas uma caixa e os participantes serão convidados a escreverem sobre o tema indicado: "Brincar na escola é". Será solicitado que o aluno não coloque seu nome. A partir dessas redações retiraremos as principais expressões e palavras recorrentes sobre o assunto, que inspirados no método/sistema Paulo Freire, chamaremos de temas geradores. Na segunda fase, trabalharemos com o grupo focal, utilizando os temas geradores retirados das redações, possibilitando aprofundar e levantar as diferentes percepções dos envolvidos sobre o brincar em sala de aula. Nessa etapa também trabalharemos com a metodologia freiriana, utilizaremos imagens ou fotografias que representam os temas geradores como disparadores para a conversa entre eles. Serão utilizados como instrumentos a observação, a gravação de áudio e um diário de bordo para a pesquisadora. Através da observação direta dos participantes pretendemos chegar às perspectivas destes estudantes. Os dados coletados serão analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin, com abordagem quanti-qualitativa".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Investigar os sentidos de Ludicidade correntes em estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pré-adolescentes e adolescentes, sobre o brincar na escola e complementarmente na sala de aula.

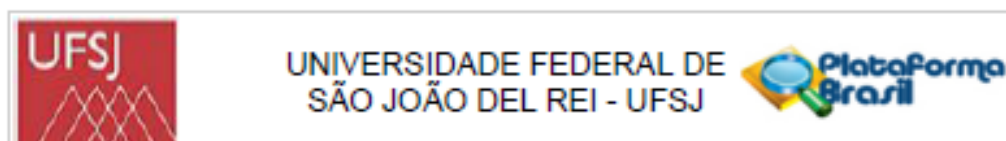
Objetivo Secundário:

- Realizar uma revisão das dissertações e teses sobre ludicidade e educação (2015-2019).
- Traçar correspondências entre os dados coletados e as pesquisas recentes sobre a temática em questão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos previstos, segundo a pesquisadora, "a pesquisa não produzirá riscos graves aos alunos, apenas o desconforto que será minimizado pela pesquisadora mediante o repouso do

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352
UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 E-mail: oepj@ufs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.579.523

estudante, ou até a parada, durante a coleta de dados. Todas as medidas de segurança serão tomadas, como local apropriado, horário dos encontros, pedidos aos responsáveis para acompanhá-los até a escola. Além disso, caso a pandemia do Coronavírus não ter passado, providenciaremos todas as medidas adequando o procedimento de coleta de dados para uma forma virtual”.

Segundo a pesquisadora, os “benefícios diretos ou indiretos da pesquisa se aplicam ao cotidiano escolar que receberá a devolutiva, podendo rever suas práticas quanto a ludicidade em sala de aula e nos contextos escolares”.

Observa-se que os benefícios previstos são superiores aos prováveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada em uma escola pública, “a amostra será composta por cem alunos, meninos e meninas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II), com idade entre 10 a 15 anos, que aceitem participar voluntariamente. Serão selecionados por sorteio, aleatório, quatro turmas, uma de cada etapa do Ensino Fundamental II perfazendo o total de 25 alunos por turma”.

A coleta de dados acontecerá em duas fases:

1ª fase: escrita de redação sobre temática: “Brincar na escola é”.

2ª fase: grupo focal com estudantes da primeira fase (de 6 a 12 alunos).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão em conformidade com a legislação.

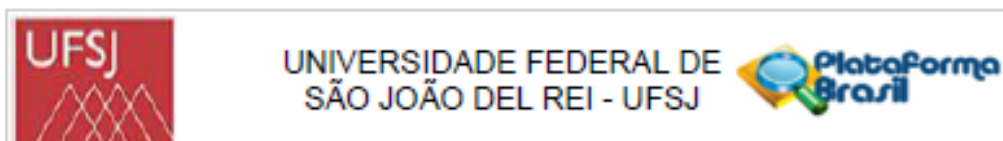
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa demonstra relevância educacional. A documentação apresentada a este comitê está em conformidade com os princípios éticos regidos pela legislação vigente. Portanto, recomenda-se a aprovação deste projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa “Ludicidade no Ensino Fundamental II: corpos em transe?” e documentações

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
 Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352
 UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI
 Telefone: (32)3379-5598 E-mail: cep@ufsj.edu.br



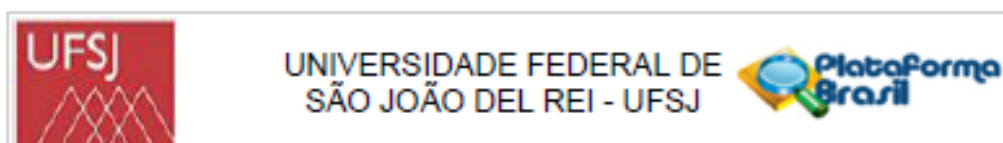
Continuação do Parecer: 4.579.523

apresentadas estão em consonância com os princípios éticos em pesquisa envolvendo seres humanos nos termos da Resolução 466/2012; 510/2016 e Norma operacional 001/2013. Somos, portanto, de parecer favorável a sua APROVAÇÃO. Informamos que relatórios parcial e final da pesquisa devem notificados por meio da Plataforma Brasil e, os resultados obtidos, informado aos participantes da pesquisa, publicados e/ou encaminhados às Instituições colaboradoras, aos órgãos e entidades representantes da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1617014.pdf	11/02/2021 07:40:25		Acelto
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	15/01/2021 06:55:40	Monica de Avlia Todaro	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	07/01/2021 19:03:15	Monica de Avlia Todaro	Acelto
Declaração de concordância	Cepsj_decl_concord.pdf	07/01/2021 18:45:35	Alessandro de Oliveira	Acelto
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	trocadepesquisador.pdf	15/12/2020 17:42:06	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadorprincipal.pdf	11/11/2020 16:40:42	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadorcolaborador.pdf	11/11/2020 16:38:12	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Outros	autorizacaousoimagem.pdf	09/11/2020 08:43:57	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Outros	utilizacaodedados.pdf	28/08/2020 14:38:08	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestruturaSocorro.pdf	28/08/2020 14:33:59	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Brochura Pesquisa	ProjetoRosimarAmericano.pdf	23/08/2020 20:55:07	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadocone.pdf	23/08/2020 20:54:41	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
Declaração de concordância	Declaracaoploxil.pdf	23/08/2020 20:44:05	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto

Endereço: Praça Dom Hélder, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
 Bairro: Fábrias CEP: 36.307-352
 UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI
 Telefone: (32)3379-5598 E-mail: cepsj@ufsj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.579.523

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	23/08/2020 20:43:28	Rosimar Moura Americano Sales	Acelto
---	----------	------------------------	----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOAO DEL REI, 09 de Março de 2021

Assinado por:
Jacqueline Domingues Tibúrcio
(Coordenador(a))

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
 Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352
 UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI
 Telefone: (32)3379-5598 E-mail: ccepj@ufs.edu.br

Anexo 3 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) estudante, você é convidado(a) a participar da pesquisa “Ludicidade no Ensino Fundamental II: Corpos em transe?”, que vai ocorrer durante o primeiro semestre de 2021.

O que nós queremos com essa pesquisa? (TEMA, OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA)

A pesquisa tem como tema a ludicidade e seu objetivo é promover uma escuta ativa dos estudantes do Ensino Fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano), a fim de compreender os sentidos de ludicidade para os pré-adolescentes e adolescentes. Essa pesquisa se faz necessária porque investigar pedagogicamente a relação do corpo, do movimento corporal e da educação através das expressões corporais exploradas ao longo das aulas e nos espaços sociais onde os alunos estão em convivência e perceber se há ou não a presença da ludicidade pode colaborar com as práticas educativas mais efetivas, ao compreendermos o aluno como um ser integral e que possui a necessidade da brincadeira como forma de aprendizagem.

Como você vai participar nessa pesquisa? (MÉTODOS E PROCEDIMENTOS)

A pesquisa irá ouvir os pré-adolescentes e adolescentes, de 11 a 15 anos, estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Pio XII, em São João del-Rei. Primeiramente, 100 alunos participantes, de maneira voluntária irão redigir um texto com o tema “*Brincar na escola é...*” Após o recolhimento desse material, a pesquisadora irá levantar as palavras geradoras, que serão utilizadas para um aprofundamento no grupo focal (encontros virtuais). Durante quatro encontros, de 6 a 12 alunos, voluntariamente, irão participar do debate por idade/turmas. O encontro será gravado (áudio) e analisado posteriormente, de maneira ética e sigilosa, sem expor os nomes dos alunos.

Que desconfortos você pode sentir? (RISCOS)

Em toda pesquisa que há a necessidade de ouvir o outro exige-se um pouco de desenvoltura por parte do participante. É natural você sentir vergonha, se sentir exposto e até entediado, mas o que você irá falar é muito importante e pode contribuir para levantarmos os pensamentos e desejos dos alunos, isso pode impactar a forma como a escola trabalha com os estudantes. Por isso, pedimos que você seja sincero, claro e objetivo e que tenha paciência e boa vontade em participar. É importante ouvir o outro em suas opiniões mesmo que você não concorde, o intuito é expor e não julgar. Qualquer sentimento desconfortante você pode solicitar sua retirada da sala que daremos o suporte para que seja acalmado.

Quais os benefícios gerados pela sua participação nessa pesquisa? (BENEFÍCIOS)

Toda pesquisa científica tem benefícios e essa demonstra o cuidado em ouvir alunos da escola pública e assim contribuir com a qualidade da educação. A partir da pesquisa, a escola poderá reavaliar suas estratégias de como lida com seus alunos, através dos interesses e pensamentos expostos, podendo utilizá-los para atender quando possível as demandas expressas por eles.

A participação é obrigatória? (LIBERDADE DE PARTICIPAÇÃO)

Não. Se você não quiser participar ou o seu responsável legal não autorizar, não tem problema algum. Não haverá nenhuma penalização. E se você quiser participar, você tem liberdade para deixar de participar a qualquer momento, sem penalização alguma. Sentiremos imensamente agradecidos se você for até o final dessa pesquisa e você saberá que contribuiu com algo de muita relevância e impacto social.

Sobre o sigilo e confidencialidade.

"Serão feitas algumas imagens e/ou gravações de áudios durante a realização dos procedimentos neste estudo e poderão fazer parte dos dados para estudo ou divulgadas em periódicos e reuniões científicas. Todo o material será guardado e assegurado a confidencialidade e privacidade dos participantes".

O seu nome não será identificado. Usaremos codinomes ou as iniciais do seu nome para nos referirmos à sua participação na divulgação do resultado da pesquisa. A informação coletada será analisada somente pela pesquisadora responsável.

Informações sobre a pesquisa.

Vocês podem ter acesso aos dados da pesquisa a qualquer momento, para isso, só entrarem em contato com as pesquisadoras.

Onde essa pesquisa vai ficar? (ARMAZENAMENTO DOS DADOS)

Os dados ficarão arquivados com a pesquisadora, guardados durante 5 anos e depois desse período, serão destruídos. Os dados serão utilizados somente para essa pesquisa.

Custos da pesquisa.

Todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora. Você e seu responsável legal tem direito a indenização caso se comprove que ocorreu algum dano decorrente dessa pesquisa.

Sobre esse termo.

Esse termo será assinado em duas vias, uma via para você e outra para a pesquisadora.

Os resultados da pesquisa.

Os resultados serão retornados aos participantes, responsáveis e à comunidade.

Você e seu responsável terão acesso aos resultados antes da publicação efetiva da pesquisa, portanto nós só vamos divulgar se vocês estiverem de acordo com os resultados.

Assentimento:

Eu, aluno da Escola Municipal Pio XII li e ouvi a explicação sobre a pesquisa “Ludicidade no Ensino Fundamental II: Corpos em transe?” e quais serão as atividades que eu terei que realizar. Eu compreendo, concordo e quero participar.

Local e data:

Assinatura:

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante ou responsável pelo participante,

“Seu filho foi convidado (a) a participar da pesquisa **“Ludicidade no Ensino Fundamental II: Corpos em transe?”**, desenvolvida por **Rosimar Moura Americano Sales**, mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei.

Sobre o objetivo geral:

- Investigar os sentidos de Ludicidade correntes em estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pré-adolescentes e adolescentes, sobre o brincar na escola e complementarmente na sala de aula.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

“O convite a participação do pré-adolescente e adolescente se deve ao objetivo da pesquisa que é promover uma escuta ativa dos estudantes do Ensino Fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano), a fim de compreender os sentidos de ludicidade para esses alunos. Essa pesquisa se faz necessária porque investigar pedagogicamente a relação do corpo, do movimento corporal e da educação através das expressões corporais exploradas ao longo das aulas e nos espaços sociais onde os alunos estão em convivência e perceber se há ou não a presença da ludicidade pode colaborar com as práticas educativas mais efetivas, ao compreendermos o aluno como um ser integral e que possui a necessidade da brincadeira como forma de aprendizagem.

“A participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Ele (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.”

“Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, sendo toda a avaliação realizada de maneira reservada com o grupo de alunos.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

“Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro”.

“A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você ou o aluno poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

No presente projeto, o aluno será identificado pelas iniciais de seu nome, bem como, um número que será intransferível.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá durante uma aula em que será necessário que redija uma redação com o tema “Brincar na escola é...”. Essas redações serão recolhidas, sem identificação, e serão recolhidas informações, que servirão de temas para a fase 2. Após a análise desse conteúdo, você poderá ser convidado a participar da fase 2, que será o grupo focal, que debaterá o tema central do estudo.

Tempo de duração

- **Redação**

O aluno terá 50 minutos (1h/aula) para desenvolver sua redação em sala de aula.

- **Grupo Focal**

Após a análise das redações será retirado os temas geradores, que servirão como embasamento para o debate. De 6 a 12 alunos serão convidados, voluntariamente, para participarem do Grupo Focal, que terá duração de até 2h, contando a recepção, desenvolvimento e confraternização em agradecimento pela participação. Durante todo o processo o aluno ou responsável poderá interromper sua participação.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As redações e as informações gravadas durante o Grupo Focal serão digitalizadas, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

Como benefício direto aos participantes teremos o conhecimento sobre a realidade escolar no que tange as relações da ludicidade na escola e em sala de aula a partir do ponto de vista dos alunos. Isso poderá contribuir para o aperfeiçoamento de novas práticas envolvendo as brincadeiras e a ludicidade.

Previsão de riscos ou desconfortos e procedimentos para minimizá-los

Os possíveis riscos são que o adolescente pode se sentir acanhado, a timidez pode levá-lo ao nervosismo. Durante a aplicação observaremos os alunos que estejam se sentindo desconfortável, colocaremos a disposição fora da sala um ambiente aconchegante, com cadeiras e uma mesa com água e um lanchinho para que ele possa sentar e se acalmar.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a pesquisadora à disposição para eventuais esclarecimentos.

Uso da Imagem e áudio

Serão feitas algumas imagens e/ou gravações de áudios durante a realização dos procedimentos neste estudo e poderão fazer parte dos dados para estudo ou divulgadas em periódicos e reuniões científicas. Todo o material será guardado e assegurado a confidencialidade e privacidade dos participantes.

Considerações finais:

Não haverá nenhum custo pela sua participação e/ou do aluno neste estudo. Toda despesa será arcada pela pesquisadora.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo ou sobre os direitos da criança como participante o estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderás entrar em contato com os pesquisadores.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

TeleFax: (32) 3379 5598 - e-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais,
cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com a pesquisadora responsável: Rosimar Moura Americano Sales

E-mail: rosiamericano@gmail.com

Telefone: (32) 99103 5565

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação e/ou de meu filho (a) na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada (s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____

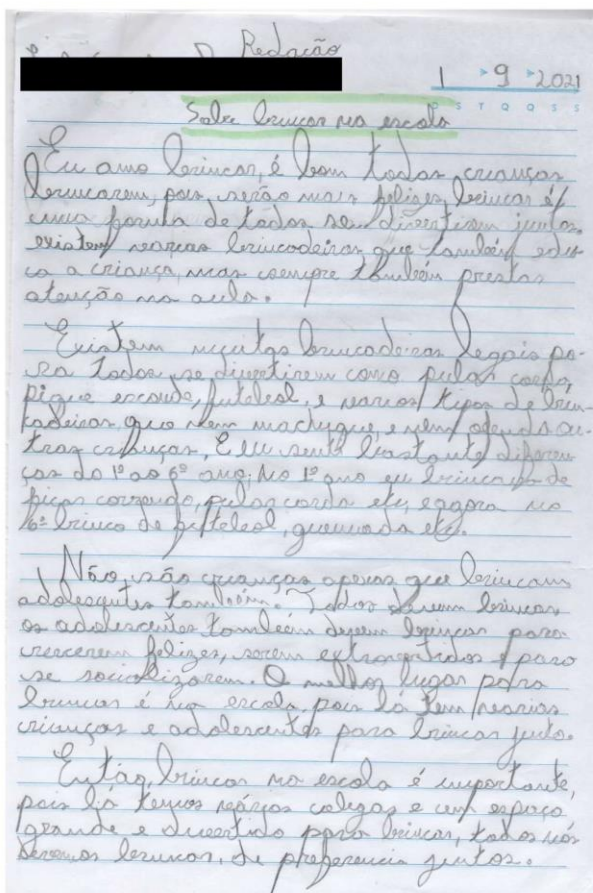
Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Anexo 5 – Redações dos estudantes participantes da pesquisa



A, 11 anos, 6º ano

31/08/21 BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Olá pessoal !!! Tudo bem ?? Me chamo Maria Vitória e vim falar sobre as brincadeiras na escola.

Na minha escola nós temos muitas brincadeiras, principalmente no dia das crianças! Mas vamos falar hoje só do começo do ano que é a melhor época do ano na minha opinião.

O primeiro dia de aula é quando voltamos pra escola depois das férias e reencontramos os nossos amigos e também conhecemos novos amigos, novos professores, nos assuntos e principalmente novas brincadeiras. Que são: As brincadeiras no recreio que são muitas, o Carnaval na escola que é a minha favorita é quando tem uma festa na escola e nos fantasiamos e brincamos muito muito mesmo.

Bom né esses são exemplos de brincadeiras que temos na escola mas tem muitas outras, eu só citei duas porque se não eu iria ficar horas aqui só falando e falando.

Apesar de todas as brincadeiras nós vamos para a escola é para estudar não só brincar, até porque temos hora para tudo hora para brincar e para estudar.

Um beijinho para todos 🍷

6 ano C

B, 11 anos, 6º ano

Ser feliz

Brincar é se divertir. Não há necessidade de se ter um brinquedo.

Se vejo alguma cena engraçada eu me divirto e rio bastante.

Temos o direito de brincar e de ser feliz.

Tem gente que tem de "tudo"; brinquedo, celular, TV, sítio, carro, bicicleta ... e não brinca e não é feliz .

Brincar é um estado de espírito.

Quando bebê, qualquer brinquedo colorido e que fizesse barulho me divertia.

Você cresce e as diversões mudam.

Era um parquinho, um velocípede...

Era uma bola, um pique...

Era uma bicicleta...

Eram as fofocas com as amigas...

Hoje na escola é sentar com os colegas, socializar, curtir roupas, maquiagens, tik tok.

As paqueras e o futebol feminino. Aproveitar cada momento porque tudo passa, até o tipo de curtir.

Na escola, sempre na hora do recreio, brincamos e sentamos para comer e aproveitamos para conversar com os amigos.

Eu acho muito importante brincar na escola porque é uma hora da gente descansar, brincar e comer. Os profissionais

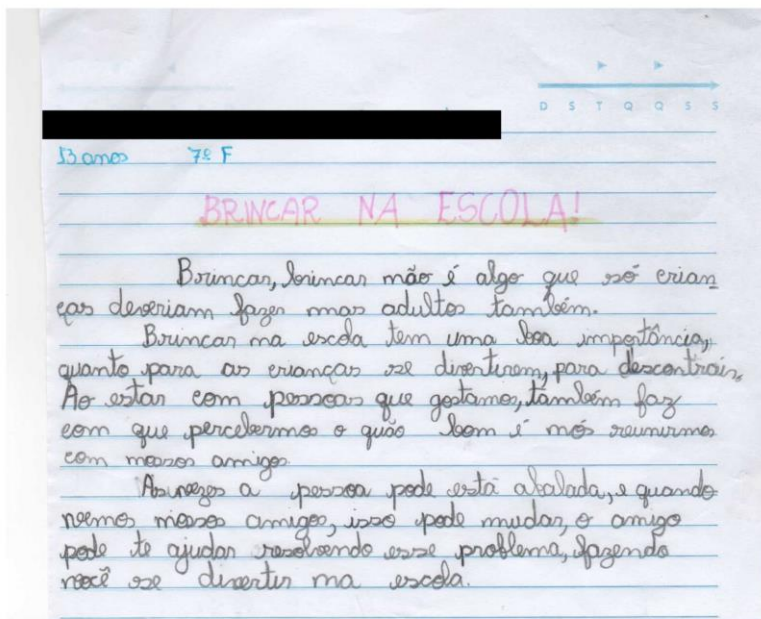
sempre estão sempre atentos nos alunos para que não nos machuquemos e para não termos problemas.

Na minha escola a gente pode brincar de queimada, futebol, vôlei, badminton... e podemos usufruir da quadra para

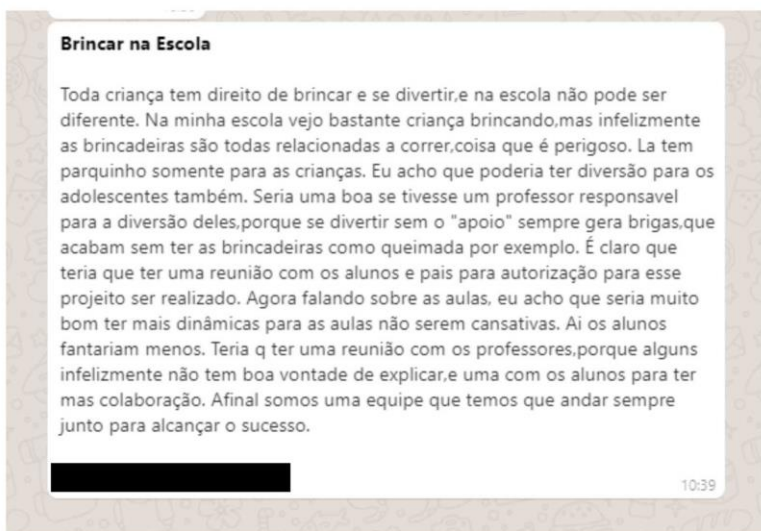
podermos brincar em um espaço maior.

Cheguei a uma conclusão que brincar é uma das melhores coisas que fazemos e que é um direito de todos poder brincar.

C, 12 anos, 7



D, 13 anos, 7º ano



E, 15 anos, 7º ano

Nome [redacted]

Se discute e (tema) (brincadeira)
estudo

Quando brincamos além de nos divertirmos bastante isso também ajuda na aprendizagem. Hoje em dia existe muita tecnologia e coisas que ajudam para a aprendizagem da criança. Quais jogos de brincadeira na infância? O espaço não só brincadeira de esportes, como também aprendem a se comportar na escola, isso é muito outras brincadeiras.

Trabalho desenvolvido as crianças como também na escola com as brincadeiras as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo.

F, 12 anos, 7º ano

O brincar na escola

Os adolescentes brincam sim, em momentos inadequados, as vezes, sim, mais nos gostamos de brincar de vôlei, futebol mais tudo em seu tempo como na hora do recreio ou na educação física, às vezes brincamos no corredor em sala de aula na ausência dos professores, gostamos de brincar em quadras e todos em suas laias o pátio oferece tempo, brincadeiras e espaço.

O sim, tem grandes diferenças em brincar na educação infantil e brincar no ensino fundamental. Como o espaço é maior tipo: saímos do parquinho para irmos para uma quadra imensa, o tempo é menor, as brincadeiras mudam, conversamos entre, muitas como a mudança de professores e a mudança de pessoas em nossas salas, mais os profissionais do pátio são muito bons, compreensivos, educados e deixam nos brincarmos na hora certa.

Sobre o brincar na escola um parquinho maior poderia ser feito, eu acho que a escola poderia disponibilizar brinquedos novos e maiores para as do ensino fundamental (anos finais) e usarem e deixar as crianças lerem a biblioteca pra usar no recreio. E isso eu acho o pátio uma ótima escola.

G, 13 anos, 7º ano

BRINCAR NA ESCOLA

Brincar pra mim significa diversão em grupo. Acho interessante aulas em que brincamos, isso ajuda a descontraída a se divertir, e a deixar aulas que muitas vezes são estressantes mais leves e descontraída. Sem falar que muitas vezes pode facilitar o aprendizado.

Adolescentes também brincam mais de outras formas as vezes jogando cartas, jogos virtuais. Para um adolescente brincar não significa correr, pular e etc mais sim algo que acalma diverte lembrado que cada adolescente e um. Alguns gostam de futebol e não joga jogos virtuais, já outros preferem o virtual mais isolado sem muito contato. Mais eu gosto dos dois gosto de brincar em grupo (de forma física), Mais não vejo nada de mais em jogar jogos eletrônicos. Mais existe uma grande diferença, nas brincadeiras entre os anos iniciais e os anos finais, pois nos anos iniciais as brincadeiras são mais frequentes e mais divertidas também por exemplo correr, pular, esconder faz parte da vida das crianças. Já nos anos finais brincamos de outra maneira como jogar cartas, ler, escrever são formas de brincar na adolescência.

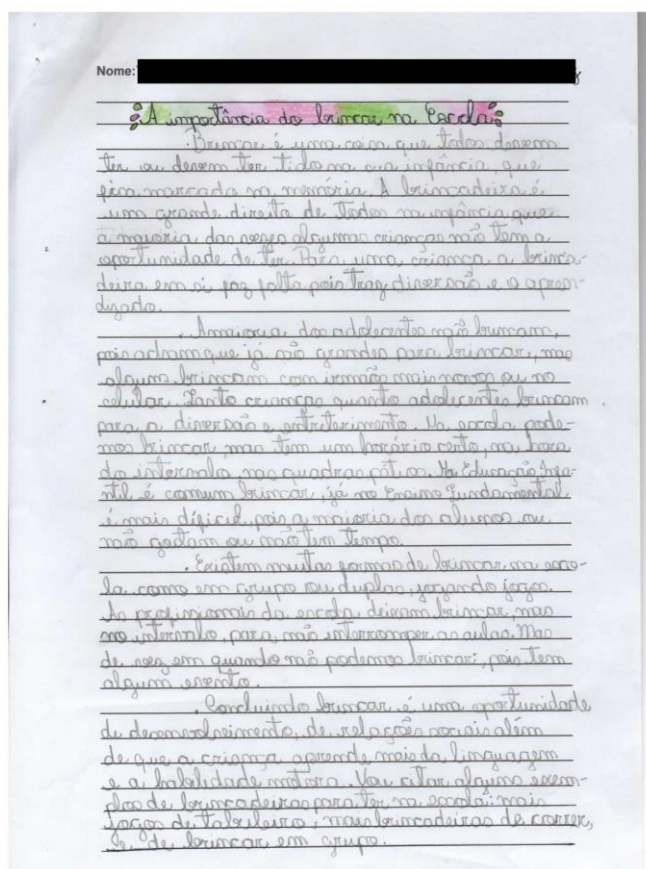
Mais no meu ponto de vista as brincadeiras são fundamentais em todas as idades mesmo que em cada fase da vida brincamos de maneiras diferentes.

[redacted]

09:06

😊 📎 Digite uma mensagem

H, 13 anos, 8º ano



I, 13 anos, 8º ano

DATA:02/09/2021

Brincadeira De Criança

Bom eu sinto muita falta de brincar na escola, fazer educação física, brincar com os colegas. Era muito bom até que começou a pandemia, mas antes de começar a pandemia eu adorava brincar na escola com os amigos, a gente brincava na hora do recreio, de volei, futebol ou queimada, ou até mesmo a gente ficava conversando e merendando eu adorava brincar de volei na hora do recreio. Na educação física eu jogava futebol com os meus amigos(a) o meu professor de educação física ele é muito legal, as aulas dele são muito boas, na verdade de todos os professores todo mundo lá da escola são muito bem atenciosos com a gente.

Gosto muito das atividades físicas da escola, me divirto muito brincando com os meus amigos, amo brincar tem gente que na adolescência não gosta de brincar, já eu amo brincar mais canso muito quando corro. Eu acho que todo mundo tinha que aproveitar sua infância na escola ou em qualquer lugar por que o tempo passa rápido

AS BRINCADEIRAS E SUAS IDADES

Quando criança somos todos muito agitados, ligados no 220, e temos muitos lugares para brincar e se divertir como: Na escola, praça, em casa até na rua mesmo.

Já na fase da pré-adolescência já não gostamos muito de brincar, mais mesmo assim brincamos, na escola, em casa, na rua, entre várias lugares assim como as crianças.

Mas na adolescência não queremos mais brincar não achamos mais graça, muita das vezes vemos as crianças brincarem e sentimos falta daquela época, que a maior felicidade era ver seu colega na escola na hora do recreio, pega-pega, polícia e ladrão, mamãe e filha, e outras diversas brincadeiras. E nossa maior preocupação era de que íamos brincar.

Mesmo não querendo brincar mais na adolescência temos os mesmos espaços que as crianças porém utilizamos para montar uma roda de amigos e conversar. Os parquinhos já são apenas brinquedos, sinto falta de quando a loja de brinquedos era como outro mundo, um mundo mágico.

K, 13 anos, 8º ano

J, 14 anos, 8º ano

Nome: [redacted]

O Brincar na escola

O brincar para mim é um direito e uma necessidade. Brincar, em toda a idade, é algo que todo humano faz, seja ele criança, adolescente ou adulto. Mas, é claro, apenas em momentos que não estamos trabalhando ou estudando, pois, quando estamos em sala de aula, esse direito enquanto forma essas atividades.

Adicionalmente, brincar e devem brincar, todos brincar, incluindo para jogar futebol, voleibol, basquete, etc. Também, brincar quando não se diz respeito ao para se divertir, mas para brincar, para não se tornar um adulto apenas em tempos reservados para o brincar. Isso, porém, também nos diz respeito enquanto de estudantes.

Em minha escola, há diversas equipamentes para que todos os alunos possam brincar, e se divertir, tem equipamentos de esportes, instrumentos musicais, outros, etc. Mas, na minha escola, temos a quadra que amamos jogar e tempo reservado.

Brincar é máximo que nós podemos, porque além de nos exercitarmos, é muito divertido.

L, 14 anos, 8º ano

O Brincar é essencial

O brincar na escola é muito importante para o desenvolvimento de toda a criança, mesmo é um direito de todos uma necessidade. Crianças precisam de brincar para se desenvolver, socializar e outros.

Na educação infantil (de 4 a 5 anos) tem muita coisa de brincar, por exemplo, jogos, pintura, etc. Na ensino fundamental nós já não brincamos tanto quanto na educação infantil.

Nos adolescentes nós brincamos um pouco na educação física, de futebol, vôlei, queimada e outros. Mas, não temos muito pouco tempo para jogar, que não tenhamos e tenhamos um pouco.

Brincar na escola é muito importante, na educação infantil brincamos bastante. Eu acho que deveria aumentar mais aulas de educação física no ensino fundamental porque assim, nós estudamos fisicamente, até mais depois de estudar.

N, 14 anos, 8º ano

Nome: [redacted]

Brincadeira na Escola

O meu nome é [redacted] e eu sou gale, gosto e tenho brincar na escola.

Na escola que brinca na escola e quadras fundamentais para todos os alunos, para brincar e umas coisas fundamentais, e cada idade brinca de uma jeito, exemplos:

Crianças (meninas) - Boneca, casinha, jogo de bola, etc.

Crianças (meninos) - Boneca, casinha, jogos de bola, etc.

Adolescentes (meninas) - futebol, vôlei, etc.

Adolescentes (meninos) - jogos de computador, etc.

Todos tem uma tipo de brincadeira diferente. Na escola que a escola deveria ter algumas brincadeiras diferente do tipo: um tipo de recreio de alguns jogos de tabuleiro, alguns jogos que fosse que as crianças possam fazer exercícios físicos como: vôlei, futebol, etc. queimada, e também poderia ter uma música para as mais idades para os alunos.

M, 14 anos, 8º ano

E também poderia ter uma de computação e também mais aulas livres...

Poderia também fazer uma aula sobre plantação ambiental e ensinar os alunos a planta para ajudar o meio ambiente.

E poderia ter mais aulas no recreio de vídeo mais filme sobre a matéria.

E para a diversão de todos poderia ter um dia de brincadeiras que todos vão fantasiados para se divertir.

Na escola já tem várias brincadeiras mas não tem muito idades na escola, as quadras têm que ser divididas para duas brincadeiras, ou futebol ou queimada ou vôlei.

Na educação física poderia ter mais idades mas no ensino fundamental por um todo mundo brinca de futebol ou queimada.

Mas, a educação que se tem na escola é bem legal, mais quando mais idades, melhor!

Nome: [redacted]
 ANO/TU: [redacted]

Estudar fica mais divertida

Tema: O brincar na escola

Em minha opinião brincadeiras faz tudo ficar mais divertido, na fase adolescente as pessoas para de brincar, mas não totalmente, porque de brincar com brinquedos, porém tem outras maneiras de brincar que adotamos.

Nós adolescentes gostamos muito de desafios, queremos coisas pra mudar da que somos capazes, os nossos talentos, nessa fase estamos nos desenvolvendo e queremos testar os nossos limites, temos uma energia inexplicável e queremos gastar ela até que nossas forças saia acabada.

Na escola a gente gasta muita de algumas dinâmicas, só que a escola nós vemos para aprender, mas se tiver dinâmicas nós alunos vemos muito mais prazer em estudar. Podemos ter algum dia pra fazer várias brincadeiras, como corrida de saca, jogar bola da família, dança da cadeira, dança de rua, entre outras brincadeiras.

A gente também pode comemorar alguns eventos como carnaval, Halloween e Natal, fazer

desfile, comemorações dos dias dos professores, diretores e alunos, organizar algumas festas em que toda a turma ajude, ter passeios, como ir na piscina, teatro e cinema. Na educação física e na hora do recreio podemos praticar alguns esportes diferentes como saltos sobre barreiras, arremesso de peso, lutas, mas sem machucar, entre outros esportes que podemos praticar.

É muito importante que nós goste da escola em que estudamos, pois é um ambiente em que ficamos uma grande parte dos nossos dias e com mais diversão nós gostamos mais ainda da escola, mas tudo bem organizado para que temos uma brincadeira saudável.

O, 13 anos, 8º ano

Nome: [redacted]

Como brincadeiras na escola ajudam na processo de aprendizagem

O jogo é um brincar em fontes de liberdade e prazer que dá liberdade para as crianças e por isso representam para mim a conquista de quem pode experimentar decidir, arquitetar, inventar e agir.

Brincar é colocar a imaginação em ação. Sendo importante para a criança poder jogar de maneira lógica e desafiadora, mas algo que pode não ajudar as crianças são as diferenças de idade quando há adolescentes as crianças por mais que de forma indireta também ser parecido com esses adolescentes por que eles os vemos de uma forma que se igual a eles vai ajudar a ter amigos ou ser mais feliz na escola e dependência de forma como esse adolescente age, pode não ser bom para essa criança, mas de age de forma desrespeitosa, sendo eu um exemplo claro que nunca fui o melhor aluno, mas quando comecei a estudar com o meu irmão que não era um bom aluno, não tinha certeza, mas pude ser que consideri que de fase esperto e legal e então para ter colocado na sua forma de agir como um exemplo de como agir, não cabia os meus irmãos, então cuido dele mas um exemplo de influência de brincadeiras então que meu irmão fazia que não devem ter me ajudado.

Q, 14 anos, 9º ano

Nome: [redacted]

Brincadeira na escola

Muito pontos de vista!

Brincar é muito importante para que tenhamos aprendizagem, prazer, diversão, a importância de felicidade é uma coisa que toda criança ou adolescente deve ter. Sem brincar não sempre desenvolvemos nossos talentos.

Toda criança e adolescente brincam, seja na escola ou fora da escola, porque é assim mesmo, comemorar e se divertir com os amigos até adulta pouco disso. Na escola é muito bom ter a liberdade de se relacionar com os amigos e brincar também, mas o tempo que temos para fazer isso é pouco e também acho que poderia ter mais métodos para diversão e saúde mental de alguma forma por exemplo aula de música, mais tempo na educação física e acho que devia ter aulas no dia e não a noite por exemplo porque nos adolescentes nos divertimos nos esportes, mas esportes não brincadeiras.

Eu não acho que o brincar na escola seja tão fácil e igual ao brincar fundamental no fundamental tem brincadeiras muito mais interessantes e muito mais legal! mas deve ter esportes de uma maneira que quem podemos comemorar isso como um jogo de domingo e assim que a gente mais como comemorar passando de uma vez ficando mais divertido, mais divertido e muito mais interessante! e assim deve ter o brincar na escola envolvendo as aulas.

P, 15 anos, 8º ano

Para Rosi

Resposta

Em um mundo que vivemos atualmente, o ensino escolar era a melhor coisa do mundo, pois era o momento de abstrair conceitos, agir, discutir e resolver os problemas que enfrentamos no dia a dia. Momento que vivamos nossos colegas de outra escola a estudarmos para a prova também.

Oficinas sempre muito boas, quando dávamos uma aula antiga, que ajuda. Muitas pessoas até capitam, as organizações de PO em 2006 demais.

O ensino, não tinha aulas, jogos, vídeos, era uma coisa exclusiva e diferenciada para todos.

Quando a presença obrigatoriamente também, ligamos a escola de acordo a sua necessidade de estudar, discutir e agir.

Tem muita coisa, desde a quadra amarela com futebol, aula de Ping Pong, as reuniões, vamos dizer a falar, sendo falta disso tudo.

Amor

Love it!

R, 14 anos, 9º ano

O S T Q Q S S

A importância da brincadeiras para educação infantil.

O Instituto da criança e da adolescência, afirma no artigo 15º direito da liberdade o ser humano, ser seja, o ato de brincar, praticar esporte e divertir-se. Desse modo, é fundamental as brincadeiras para a boa formação infantil, de forma de auxiliar na educação para que se torne um membro ativo na sociedade.

Portanto, é evidente que há mudanças a serem feitas, começando por investimentos que deve partir do governo, como boa estrutura aos parques e a colocação deles nas comunidades, melhorar a estrutura das escolas e investir na parte dinâmica como brinquedoteca.

São Domingos

T, 14 anos, 9º ano

BRINCAR NA ESCOLA _____ Eu acho que brincar não é só brincar de boneca, carrinho e essas coisas eu acho que brincar é tudo que nos diverte eu por exemplo sou um pouco sedentária e não gosto muito de correr então eu prefiro brincadeiras mais tranquilas eu amo brincar de cartas acho muito divertido gosto de jogos de tabuleiro e peteca. Eu acho sim que brincar é um direito de todos não só de crianças e adolescentes mais para adultos e idosos também por que é super divertido brincar e todos merecemos ne e eu acho isso de falar q adolescentes não brincam uma mentira das grandes, adolescentes brincam sim mais as vezes os jogos no celular e videogame chamam mais atenção de uns mais na escola é um ótimo lugar pra brincar pois estamos rodeados de pessoas que gostamos e gostam de brincar das mesmas coisas no recreio e ne educação física são os melhores horários pra brincar minha opinião mais a escola tem uns eventos as vezes e nesses eventos tem gincanas muito divertidas, para crianças mais novas, pré adolescentes e adolescentes querendo ou não as brincadeiras são diferentes por que as idades são diferentes crianças não vão querer brincar de dama e adolescentes não vão querer brincar de boneca mais tem brincadeiras que todas as idades gostam tipo futebol e pique. Na minha escola tem bola tem peteca tem corda tem jogos de tabuleiro tem muitas coisas pra brincar lá e o pessoal também deixa a gente brincar bastante no recreio com limites é óbvio. Esse é meu ponto de vista sobre brincar na escola.

S, 15 anos, 9º ano

2021

Nome: _____

O ludico na vida.
 O ludico tem um papel muito importante para o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira propicia a socialização, a curiosidade, estimula a criança a sempre reagir, criar, inventar, e imaginar e expressar.
 Brincar na escola é muito importante para o processo ensino/aprendizagem, pois é através da brincadeira que a criança aprende a lidar com o mundo.
 Este brincar na escola não é só para as crianças, os adolescentes também podem brincar.
 Para criança deve brincar muito e sempre. O brincar é um meio material da criança, dessa forma ela vai descobrindo o mundo que a cerca.
 E os adolescentes também podem brincar? Sim, os adolescentes podem brincar, sim, com jogos que estimulam o raciocínio, a atenção e até mesmo em momentos de uma prática de atividade física, não podemos deixar a criança que passa um dia inteiro de escola sem poder brincar e sem estar com o corpo cansado.
 Então, a ludicidade deve fazer parte do ensino escolar tanto para as crianças quanto com os adolescentes de brincar.
 Tem com as aulas de educação física, é um momento que permite o relaxar, o expressar. O ludico é um grande aliado do processo de aprendizagem em qualquer fase

da vida.
 As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade. (Nécio Aquino)

U, 14 anos, 9º ano