

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CULTURAS LÚDICAS INFANTIS: QUAIS PERCEPÇÕES SOBRE O APRENDER PELO BRINCAR?

SUPERVISED INTERNSHIP AND CHILDREN'S PLAY CULTURES: WHAT
PERCEPTIONS ABOUT LEARNING THROUGH PLAY?

PRÁCTICA SUPERVISADA Y CULTURAS LÚDICAS INFANTILES: ¿QUÉ
PERCEPCIONES EXISTEN SOBRE EL APRENDER JUGANDO?

Nair Correia Salgado de Azevedo¹, Rodrigo Guidio Perez Nicolete², Nicole Cristina Catija
Pessoa³, Ândrea Eliery Solito Silva⁴, Gabriel Ricci Magozzo⁵

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6406

Recibido: 24/06/2026 | Aceptado: 22/07/2026 | Publicación en línea: 31/07/2026.

RESUMO

O trabalho no ensino superior envolve saberes complexos e as vivências ocorridas no estágio supervisionado, uma disciplina obrigatória e dotada de um caráter formativo importante, quando associada a temáticas como a das culturas Lúdicas Infantis, proporciona relevantes momentos para a formação inicial docente. O objetivo deste artigo é identificar as percepções dos estagiários de um curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a presença das Culturas Lúdicas Infantis em algumas escolas e refletir sobre como elas estão presentes (ou não) nessas instituições pelo olhar do estagiário. Caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, usou das técnicas do questionário e das entrevistas para perceber a visão de estagiários sobre a temática. Os resultados nos mostram que o cerceamento do brincar em algumas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental é recorrente e que os licenciandos reconhecem que as Culturas Lúdicas Infantis são importantes não apenas para as crianças, mas também para a formação docente inicial. Foi possível concluir que, apesar de ser uma temática bastante estudada, o estágio supervisionado na formação docente ainda enfrenta o desafio de ser investigado em associação a outras questões, como as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, por exemplo. Por fim, é válido mencionar que, as Culturas Lúdicas Infantis podem proporcionar uma didática libertadora para o ensino de conteúdos importantes em prol do desenvolvimento infantil, sem deixar de promover uma formação humana.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: nair.cs.azevedo@unesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2914-3278>

² Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: rodrigo.guidio@unesp.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9046-0583>

³ Graduada em Educação e Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: nicole.catija@unesp.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2742-1900>

⁴ Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: andrea.eliery@unesp.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5935-3590>

⁵ Graduada em Educação e Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: gabriel.ricci@unesp.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0504-4729>

Palavras-chave: Educação, Culturas Lúdicas Infantis, Estágio Supervisionado, Pedagogia.

ABSTRACT

Higher education work involves complex knowledge, and the experiences gained during supervised internships a mandatory course with significant formative importance provide relevant moments for initial teacher education when associated with themes such as Children's Play Cultures. This article aims to identify the perceptions of interns in a Pedagogy degree program regarding the presence of Children's Play Cultures in some schools, as well as to reflect on how they are present (or absent) in these institutions from the intern's perspective. Characterized as qualitative research, it used questionnaire and interview techniques to capture the interns' views on the subject. The results show that the restriction of play in some early-years primary schools is recurrent, and that undergraduate students recognize Children's Play Cultures as important not only for children, but also for initial teacher education. It was possible to conclude that, despite being a widely studied topic, supervised internships in teacher education still face the challenge of being investigated in connection with other issues, such as Children's Play Cultures in the school context, for instance. Finally, it is worth mentioning that Children's Play Cultures can foster a liberating pedagogy for teaching important content in favor of child development, while also promoting a humanizing education.

Keywords: Education. Children's Play Cultures. Supervised Internship. Pedagogy.

RESUMEN

El trabajo en la educación superior implica conocimientos complejos y las experiencias vividas en las prácticas supervisadas una asignatura obligatoria y dotada de un carácter formativo importante, al asociarse con temáticas como la de las Culturas Lúdicas Infantiles, proporcionan momentos relevantes para la formación inicial docente. El objetivo de este artículo es identificar las percepciones de los practicantes de una carrera de Licenciatura en Pedagogía sobre la presencia de las Culturas Lúdicas Infantiles en algunas escuelas y reflexionar sobre cómo están presentes (o no) en estas instituciones desde la mirada del practicante. Caracterizada como una investigación de enfoque cualitativo, utilizó las técnicas del cuestionario y de las entrevistas para comprender la visión de los practicantes sobre la temática. Los resultados nos muestran que la restricción del juego en algunas escuelas de los primeros años de la educación primaria es recurrente y que los futuros docentes reconocen que las Culturas Lúdicas Infantiles son importantes no solo para los niños, sino también para la formación docente inicial. Fue posible concluir que, a pesar de ser una temática ampliamente estudiada, las prácticas supervisadas en la formación docente aún enfrentan el desafío de ser investigadas en asociación con otras cuestiones, como las Culturas Lúdicas Infantiles en el contexto escolar, por ejemplo. Por último, vale la pena mencionar que las Culturas Lúdicas Infantiles pueden proporcionar una didáctica liberadora para la enseñanza de contenidos importantes en favor del desarrollo infantil, sin dejar de promover una formación humana.

Palabras clave: Educación. Culturas Lúdicas Infantiles. Prácticas Supervisadas. Pedagogía.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O trabalho no ensino superior envolve saberes complexos e tentar conceituar o que é estágio curricular supervisionado não é tão fácil como parece. A princípio, como afirmam Pimenta e Lima (2009), o estágio foi por muito tempo associado apenas à “parte prática” dos cursos de Licenciaturas o que permite, devido à estruturação histórica curricular da educação brasileira, associá-lo à parte “menos importante”, demonstrado pela própria carga horária que muitos cursos reservaram a esse momento de formação ao longo da história. As autoras ainda mencionam que tal concepção acaba, muitas vezes, por transformar o estágio em uma atividade burocrática, passível de burlas e sem a reflexão e intervenção que essa atividade requer.

Na mesma direção, Pimenta (2011) ainda nos dá outras pistas sobre esse desprestígio do estágio, especialmente no curso de Pedagogia, que vão desde questões relacionadas a gênero (ser professor é “profissão de mulher” solteira e que procura uma “ocupação”, logo a “parte prática” é algo “natural” da mulher), ao “ranço missionário” (dar aulas é uma “missão”, um “chamado”, não especificamente uma profissão), a falta de políticas públicas para o estágio demonstrado pela ausência de planos integrados às escolas, o descompromisso dos professores que atuam nas licenciaturas com o estágio, o número insuficiente de escolas interessadas em receber os estagiários, a impossibilidade e dificuldades diversas de alunos do noturno em cumprir o estágio, etc.

Entretanto, para Pimenta e Lima (2009) o estágio é um campo de conhecimento que transcende a redução deste como uma atividade prática instrumental - trata-se de um componente curricular central no curso de formação de professores e apresenta aspectos que são indispensáveis para a construção da identidade docente, como por exemplo, a reflexão sobre a ação, tão necessária para perceber os saberes e posturas necessárias a essa profissão.

Portanto, é uma ação pedagógica importante, que possibilita aos futuros professores compreenderem a complexidade da realidade educacional institucionalizada, além de ser um momento em que os alunos podem vivenciar algumas práticas didáticas e metodológicas, realizar planejamentos e participar de processos avaliativos relacionados ao ensino-aprendizagem em sala de aula.

Já em relação às Culturas Lúdicas Infantis⁶, existem discussões bastante específicas

⁶ Segundo Brougère (2010) o conceito de “cultura lúdica” pode ser definido, antes de tudo, como um conjunto de procedimentos que tornam as práticas lúdicas como o jogo e a brincadeira, possíveis de ocorrer. Além disso, implica compreender que a existência de uma cultura lúdica requer a ocorrência de um conjunto de regras e significações típicas

realizadas durante a formação docente, como o cerceamento do jogar e brincar em muitos contextos escolares, a exigência da imobilidade durante o período das aulas, o entendimento do lúdico comopositor ao que é “sério”, a falsa premissa de que o jogo e a brincadeira atrapalham o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e que a ludicidade é considerada “menos importante” quando comparada a outros conteúdos. Tais afirmativas, no entanto, estão na contramão do que muitos estudos já confirmaram: enquanto jogam e brincam, as crianças desenvolvem estruturas cognitivas importantes que usarão para a aprendizagem de conteúdos diversos, como os conteúdos científicos e sociais (Azevedo, 2022).

Sendo assim, mesmo com o reconhecimento de sua importância ao longo do tempo, as Culturas Lúdicas Infantis lutam para encontrar um espaço em muitos contextos escolares e, sendo assim, algumas indagações ainda persistem: porque elas são tão proibidas em um local (a escola) em que deveriam ocorrer com mais frequência?

Outra questão que paira no ar a esse respeito faz menção à dificuldade que muitos professores têm em propiciar esses momentos por diversos motivos, entre eles, a deficitária formação inicial docente: a reclamação é de que tiveram poucas aulas nos cursos de Pedagogia que contemplassem jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tal função deveria ser atribuída aos professores de Educação Física que, *a priori*, teriam uma formação mais adequada para trabalhar tais conteúdos (Azevedo, 2022).

Por outro lado, existe também uma dificuldade em reconhecer as especificidades das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, planejar atividades lúdicas que contemplem suas necessidades. A própria área da Educação Física também demonstrou, em sua história na Educação brasileira, muitas dificuldades em relação à sua própria identidade e como vemos em Betti (2009), durante muito tempo ela sequer contemplou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo deste artigo é identificar as principais percepções dos estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia a respeito da presença das Culturas Lúdicas Infantis em algumas escolas e refletir sobre como elas estão presentes (ou não) em algumas escolas pelo olhar do estagiário.

do contexto lúdico que o participante adquire e domina no próprio contexto. Sendo assim, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar, por exemplo, que um jogo ou uma brincadeira são atividades relevantes, o que para outras pessoas podem não ser.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos alunos dos cursos de Pedagogia se descobrem no período de estágios e podemos supor, baseados em Pimenta e Lima (2009), que isso ocorre devido à possibilidade de observar, vivenciar e, de vez em quando, reelaborar alguns modelos já existentes. No entanto, mesmo que essa forma de aprender tenha importância, ela tem suas limitações, já que apenas modelos não são suficientes para dispor de vários elementos para que a crítica aconteça, pois o conceito do que é ser um bom professor tem muitas semioses e, por essa razão, é passível de interpretações diversas e muitas vezes contraditórias (Pimenta; Lima, 2009).

Nesse sentido, para Nóvoa (S/D) existe um excesso de discursos, em sua grande maioria, repetitivos e redundantes sobre o que é ser um bom professor. O autor se refere a discursos que podem ser traduzidos como uma “pobreza prática”, pois aparentemente todos dizem as mesmas coisas e descobrem os mesmos resultados, estando muitas vezes à mercê de modismos que vem e vão.

Esse movimento pautado em “modas” é muito comum (embora não devesse ser assim) na Educação e estamos sempre nos deparando com “novas” pesquisas, que originarão “novas” Dissertações, Teses e artigos, deixando o campo da formação de professores exposto aos modismos, que é a pior forma de se debater os problemas da Educação (Nóvoa, S/D). Nesse sentido, um dos “modismos” que estiveram presentes por muito tempo nos cursos de formação de professores foi o de que o melhor caminho era valorizar práticas e instrumentos “tradicionais” e considerados “mais eficientes”. Para essa “moda”, a formação do professor ocorre apenas pela observação e tentativa de reprodução de uma “prática modelar” em que o aprendiz aprende um saber acumulado ao longo do tempo (Pimenta; Lima, 2009, p. 36).

No entanto, ao assumir essa postura de partir de modelos considerados tradicionais, a escola sintetiza seu papel apenas a ensinar - caso os alunos não aprendam, o problema será deles e dos que estão à sua volta. Já com relação à formação de professores, partindo desse “modelo” de prática, o estágio se reduz à observação apenas. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar modelos, sem proceder a uma análise crítica e fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2009, p. 36).

Sendo assim, a formação inicial não faz com que a profissionalidade seja um produto acabado, mas oferece diretrizes para que os profissionais possam reconstruí-la. Então, a

profissionalidade está relacionada com as práticas profissionais dos professores diante das exigências requeridas pelo trabalho educativo (Pimentel; Pontuschka, 2014). No entanto, é preciso entender que essa profissionalidade não pode ser reduzida somente a “técnicas” - obviamente a técnica é importante para todo profissional, no entanto, quando falamos de Educação, a lógica de que a prática é apenas ter técnica e habilidade, por si só, não consegue problematizar a resolução dos problemas encontrados na realidade escolar (Pimenta; Lima, 2009).

Partir da perspectiva de que ser profissional é apenas “ser técnico”, faz com que nossa profissionalidade se reduza apenas ao “prático”, ou seja, sem a necessidade de conhecimentos científicos ou que estes podem ficar sempre em segundo plano em nossas rotinas de intervenção (Pimenta; Lima, 2009). Seria como adotar uma espécie de “negacionismo” (tão comum atualmente) em relação às teorias e didáticas educacionais.

Isso ocasiona, muitas vezes, equívocos graves na formação docente, especialmente quando o assunto é a relação entre teoria e prática. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta; Lima, 2009, p. 37). Entre outras palavras, é a ação da famosa frase que algum dia ouvimos: “*na teoria é uma coisa, na prática é outra!*”. Então, temos que nos atentar para que o estágio não se reduza à “hora do como fazer” ou, mais especificamente, “ao desenvolvimento de habilidades específicas no manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (Pimenta; Lima, 2009, p. 37).

Já Nóvoa (S/D) menciona que existe uma (pre)disposição profissional que não é natural do professor como muitos supõem, “mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (Nóvoa, S/D, p. 3). [Grifo do autor].

Sendo assim, a profissionalidade precisa considerar alguns conceitos: o *conhecimento*, no sentido de se conhecer bem aquilo que é pretendido ensinar; a *cultura profissional*, que é construída todos os dias, por meio da integração dos professores novos com os mais experientes; o *tato pedagógico*, que é a capacidade de saber conduzir e conquistar os alunos e, aqui, vemos claramente que dimensões pessoais e profissionais se cruzam inevitavelmente; o *trabalho em equipe*, que implica um reforço das dimensões coletivas e colaborativas por meio de intervenções conjuntas nas “comunidades de prática” existentes nas escolas e; o *compromisso social*, em que o educar faz com que as crianças creiam que elas podem ultrapassar as barreiras que lhe são

impostas desde que nascem, como por exemplo, alguns estereótipos que lhes são imputados como “destino” pela sociedade (Nóvoa, S/D).

O estágio pode caminhar exatamente nessa perspectiva apontada por Nóvoa (S/D) e em vez de ser uma atividade solitária e ter um caráter normativo e burocrático, ele pode ser a oportunidade de agregar experiências significativas que contribuem para a profissionalidade docente. Então, trata-se de reconhecer o estágio com um campo de conhecimento, capaz de mostrar aos alunos questões relacionadas à didática, às metodologias, às teorias, à formação da identidade profissional, entre outras questões relevantes sobre a construção de nossa profissionalidade. Parafraseando António Nóvoa, podemos mencionar que o estágio é uma oportunidade de “formação de professores, construída dentro da profissão docente”.

METODOLOGIA

Esse estudo se apresenta como uma pesquisa de abordagem qualitativa com características também de uma pesquisa bibliográfica e com levantamento de dados *in lócus*. Sobre a pesquisa de abordagem qualitativa, Angrosino (2009) menciona que esse tipo de pesquisa trata de questões diversas e que utiliza abordagens múltiplas, como a análise de experiências pessoais ou grupais, a observação de interações, a investigação e a análise documental, por exemplo. Tudo isso acontece com o objetivo de saber como as pessoas constroem o mundo a sua volta, qual a importância dos acontecimentos sociais e o que tem sentido para elas.

Sobre a pesquisa bibliográfica, sua principal característica é a de que ela se baseia em artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas. Gil (2002) menciona que a pesquisa bibliográfica é uma parte essencial de toda pesquisa acadêmica, pois sem ela não se consegue conhecer e debater a temática. Sendo assim, ela é também a primeira fase de todo estudo, pois mostra ao pesquisador o que foi produzido e publicado sobre a temática que ele pretende estudar.

Constituem materiais para esse tipo de pesquisa os livros, os artigos de periódicos, as pesquisas já realizadas e publicadas em repositórios e outras obras que contribuem para o conhecimento científico e técnico, como dicionários, almanaques, enciclopédias, entre outros. A principal vantagem que esse tipo de pesquisa proporciona, é “permitir ao pesquisador investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

Sendo assim, a discussão aqui apresentada buscou investigar como a temática já descrita

pode aperfeiçoar o processo de formação dos licenciandos e trazer reflexões importantes que possam ser debatidas mais especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Para isso, essa pesquisa também envolveu os alunos matriculados na disciplina de “Estágio Supervisionado em Docência” na Educação Básica de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Os/as participantes puderam expor suas percepções por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada, e buscou compreender como essa temática pode aperfeiçoar o processo de formação docente inicial dos/das discentes.

Foram usados questionários, técnica caracterizada por um conjunto de questões em que algumas pessoas irão contribuir com informações a respeito de crenças, conhecimentos, comportamentos, valores, interesses e outros fenômenos. Em sua grande maioria são propostos de forma escrita (embora existam alguns questionários realizados de forma oral) e tem o objetivo básico de traduzir as percepções de um grupo sobre algumas questões específicas (Gil, 2002).

No caso desse estudo, o questionário aplicado foi impresso e teve como objetivo identificar as percepções dos estagiários sobre a ocorrência das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, partindo das observações feitas por eles sobre a temática *in lócus*. O questionário impresso também facilitou a percepção sobre as maiores dificuldades encontradas pelos estagiários enquanto estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, quais informações sobre a temática poderiam ser aprimoradas, entre outras necessidades. Em um momento posterior foram realizadas entrevistas (que serão detalhadas mais adiante) e esse questionário deu pistas não só sobre a visão do(a) estagiário(a), mas também sobre quais deles gostariam de ser convidados para falar mais abertamente sobre a temática na entrevista.

Com o objetivo de ampliar a percepção da visão dos estagiários sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada também uma entrevista. Os possíveis participantes foram identificados com a ajuda do questionário, que foi aplicado anteriormente, visto que a última pergunta se referia à possibilidade/disponibilidade de participar futuramente de uma entrevista cujo objetivo era conversar sobre as principais percepções sobre a presença das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas. Oito participantes demonstraram interesse pela participação na entrevista, mas por motivos diversos, apenas duas compareceram nas datas e horários agendados, e suas falas estão descritas não apenas na análise dos dados, mas demonstradas também em todo o bojo deste estudo, sendo trazidas por fragmentos nas discussões realizadas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição proponente,

e a participação foi consentida por meio de leitura e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), tanto na fase de resposta ao questionário, quanto nas entrevistas. Nos dois TCLE havia um esclarecimento sobre o sigilo de participação: nos questionários, os dados pessoais não seriam divulgados e nas entrevistas semiestruturadas, os participantes não teriam seus nomes reais utilizados e usariam de pseudônimos escolhidos por eles próprios. Além disso, os áudios das gravações das entrevistas seriam apenas transcritos e não seriam utilizados em seu formato original de forma pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

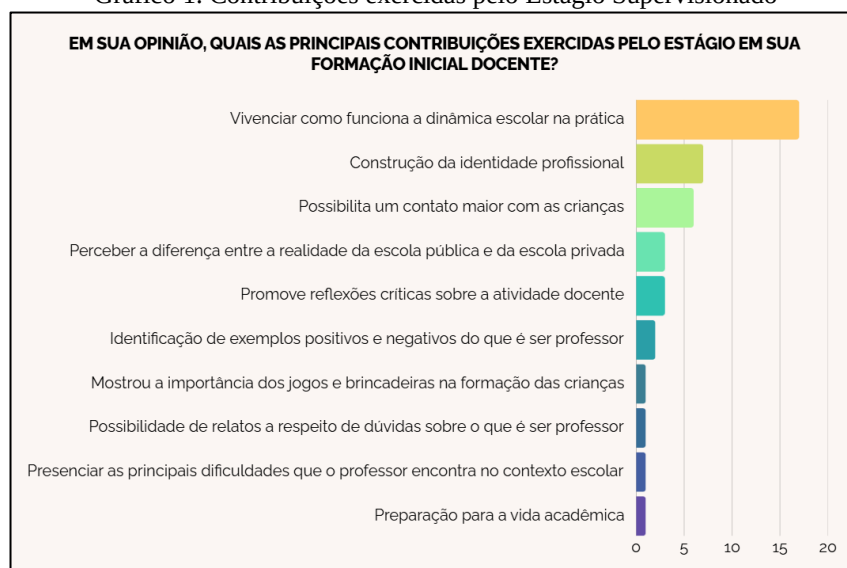
Foram convidados para participar desta pesquisa, 50 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Deste grupo, trinta e dois estudantes aceitaram participar da pesquisa no questionário e duas estudantes nas entrevistas. Sobre os participantes, cerca de 94% têm até 30 anos de idade e 6% entre 31 e 45 anos. Em relação à identidade de gênero, apenas 6% pertencem ao sexo masculino, sendo as demais do gênero feminino. A respeito do setor das escolas em que os participantes realizavam o estágio quando responderam ao questionário, 50% estagiavam em escolas privadas, 47% em escolas públicas e 3% em escolas público-privadas.

Já em relação ao questionário aplicado com os estudantes participantes deste estudo, é pertinente mencionar que as respostas deste instrumento também foram categorizadas de acordo com as temáticas apresentadas pelos estudantes e, algumas delas, puderam ser encaixadas em mais de uma categoria.

A primeira questão a ser apresentada neste trabalho indagou aos estudantes quais as principais contribuições exercidas pelos Estágios Supervisionados em sua formação docente inicial. O objetivo aqui foi tentar perceber a visão dos estudantes sobre essa disciplina de uma maneira mais geral, sem estar, neste primeiro momento, associado à temática das Culturas Lúdicas Infantis.

Em relação a isso, corroborando com Pimenta e Lima (2009), ao serem indagados sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, a grande maioria dos participantes deste estudo indicaram que a possibilidade de enxergar a relação entre teoria e prática está entre os fatores mais importantes nesse momento.

Gráfico 1. Contribuições exercidas pelo Estágio Supervisionado



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como abordam Pimenta e Lima (2009) os Estágios são dotados de experiências muito ricas a respeito do cotidiano escolar, faz com que os estudantes já iniciem seu processo de construção da identidade docente e, especialmente, oferecem vivências que permitem as percepções de que não há separação entre teoria e prática. As respostas mais frequentes apresentadas pelos estudantes caminham para a importância da percepção entre teoria e prática, além de oportunizar a dinâmica escolar, especialmente pelo fato de a maioria dos participantes deste estudo serem jovens. Isso nos permite pensar que esses estudantes já fazem uma reflexão sobre suas experiências como futuros professores, o que difere da experiência que cada um deles possuem como alunos.

A segunda questão estava relacionada a comentários sobre qualquer experiência marcante ocorrida nos Estágios. O objetivo aqui era saber se os estudantes associavam alguns desses momentos com as Culturas Lúdicas Infantis. As respostas desta questão foram usadas para a elaboração de uma nuvem de palavras, exposta a seguir:

Figura 1. Nuvem de Palavras. Comentários sobre uma experiência marcante em momentos dos Estágios Supervisionados



Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas de maior frequência apontaram que as *Atividades de Regência*, seguidas das que envolvem *Jogos e Brincadeiras*, o *Contato com a Natureza* (aqui, foram encaixadas todas as vivências envolvendo animais, terra, água, entre outros elementos), além das ações pedagógicas pela *Inclusão*, os momentos que envolveram a *Alegria Infantil* e a relação entre *Teoria e Prática*, se apresentaram como memórias importantes vividas pelos estudantes. Esses termos-chaves indicados pela Nuvem de Palavras demonstram quais atividades ocorridas durante o Estágio Supervisionado foram consideradas mais significativas pelos estudantes que participaram deste estudo. Abordando mais especificamente os termos relacionados sobre as Culturas Lúdicas Infantis, não é possível deixar de mencionar o depoimento de “Júlia” ao descrever um importante momento vivido por ela:

Eu acho que a cultura lúdica contribui muito, e trazendo para uma das minhas grandes áreas, que é a contação de história e a literatura infantil, eu não posso dizer que não é importante, porque eu consigo hoje, no estágio em que eu estou, por exemplo, trazer a cultura lúdica por meio da literatura, o contato com o livro na formação do leitor já nos anos iniciais do ensino fundamental. Então eu acho muito importante para a criança e para a gente exercitar esse olhar sensível enquanto docentes em formação e em formação continuada. (“Júlia”, estudante de Licenciatura em Pedagogia).

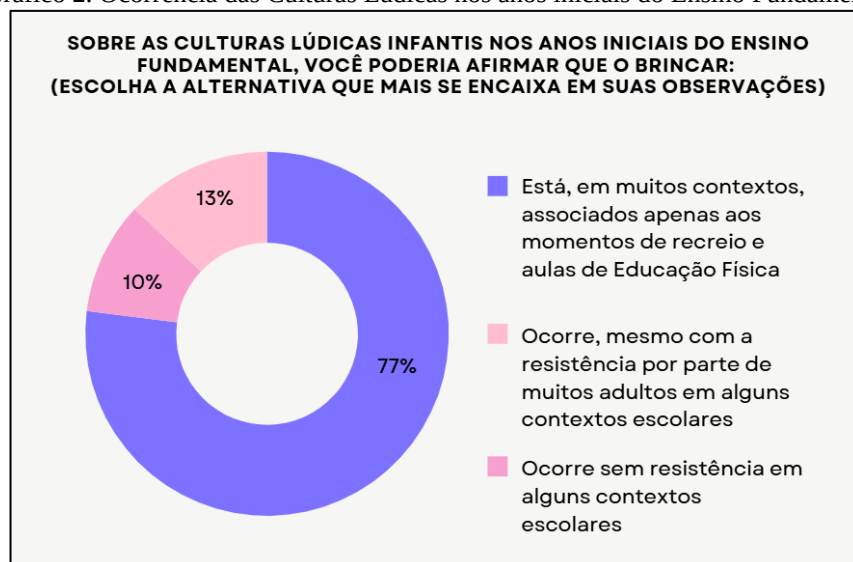
Corroborando com a fala de “Júlia”, trazemos as reflexões feitas por Azevedo e Betti (2014) ao mencionarem que, todo ambiente que permite a ocorrência de jogos, brincadeiras ou qualquer outra ação dotada de significado para quem as vive, pode ser considerada uma ação lúdica. Para os autores, a ludicidade não está restrita às aulas de Educação Física apenas - ela é “uma atitude (uma

predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como experiência lúdica” (Azevedo; Betti, 2014, p. 261).

Sendo assim, é possível inferir que, para os estagiários participantes deste estudo, as Culturas Lúdicas Infantis também são significativas para eles e contribuem de forma relevante para sua formação docente inicial. Contextos lúdicos podem marcar positivamente não apenas as crianças, mas também os estagiários, e é um recurso que precisa ser mais pesquisado enquanto intervenção pedagógica no contexto dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas.

A terceira pergunta indagava se a observação deles *in lócus*, permitia verificar a presença das Culturas Lúdicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2. Ocorrência das Culturas Lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos estudantes mencionaram que as situações de ocorrências das Culturas Lúdicas Infantis estão reduzidas apenas aos momentos de recreio e às aulas de Educação Física. “Júlia”, por exemplo, comentou em sua entrevista que as Culturas Lúdicas Infantis são *“cada vez mais cerceadas à medida que a criança vai evoluindo na educação básica. E até mesmo na educação infantil eu conheço ambientes que cerceiam, que limitam, que até aprisionam”*. (“Júlia”, estudante do curso de Pedagogia).

Para auxiliar na análise desta questão e da fala de “Júlia”, resgatamos aqui os estudos de Soares (2018) e Vieira (2011). O estudo realizado por Soares (2018) analisou os recreios de duas escolas do ensino fundamental do município de Belo Horizonte/MG sob uma ótica diferente: os

sons. A autora constatou, em sete meses de observações, que os ruídos existentes (ou não) nas escolas podem ser uma amostra do quão disciplinadora elas são: recreios “silenciosos” indicavam um cerceamento maior das culturas infantis, enquanto recreios mais “barulhentos” davam mais espaços para que elas ocorressem (especialmente as que eram manifestadas pelas brincadeiras).

Na mesma direção, Vieira (2011) é categórico em afirmar que, diante de tantos problemas urbanos, como a violência, a sensação de insegurança e a falta de tempo, um dos poucos espaços que sobram para que as crianças possam vivenciar as Culturas Lúdicas Infantis é a escola. Sendo assim, é importante que sua valorização ocorra e que elas sejam vivenciadas e reconhecidas como essenciais, visto que em muitas escolas, as “aulas de educação física e o recreio são os únicos momentos liberados pela escola para que a criança possa se movimentar e estar em maior contato com o lúdico” (Vieira, 2011, p. 38).

A estudante “Júlia” também fez essa observação ao ser indagada sobre as “permissões” das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas (se elas são mais permitidas ou mais cerceadas): *“Não ocorrem. É sair da sala, usar o banheiro, comer e sentar na fila, isso acontece até na hora do recreio”* (“Júlia”, estudante de Licenciatura em Pedagogia).

Já “Winick”, mencionou que *“... na escola pública é muita proibição e as crianças brincam só na Educação Física. E tem muita pressão, já na educação infantil, para alfabetizar e controlar a criança, só sentar e levantar quando a professora permite”*. Sobre isso, é oportuno mencionar também o que “Winicki” opina sobre a ocorrência das Culturas Lúdicas Infantis considerando escolas públicas e escolas privadas - para ela, ambas estão em patamares bem diferentes:

Na escola particular, eles aprendem a partir da brincadeira. E na pública é teórico, teórico, teórico. Então eu percebi essa discrepância. (...) e os professores da particular têm uma mente diferente. Eu acredito que a cobrança, talvez, seja um pouco menor. É como eu disse, na pública, eles são acostumados a fazer tudo sozinhos. (“Winicki”, estudante de Licenciatura em Pedagogia)

Em suma: a ocorrência das Culturas Lúdicas Infantis, infelizmente, estão sim reduzidos em muitos contextos escolares, sendo elas observadas majoritariamente durante o recreio e as aulas de Educação Física, o que nos faz pensar: dez ou quinze minutos diários (como duram muitos recreios), ou ainda, dois momentos de cinquenta minutos durante a semana (tempo médio de cada aula de Educação Física) são suficientes para experienciar as Culturas Lúdicas Infantis enquanto fatores relevantes de desenvolvimento da criança?

Para “Júlia”, a discussão vai além: é preciso que todas as pessoas que estejam, de alguma maneira, envolvidas com a educação das crianças, reconheçam a importância das Culturas Lúdicas Infantis: *“Trazendo para uma linguagem até simples: é preciso entender que o brincar é muito mais do que só o brincar para a criança. Então, o brincar para a criança nunca é só criar um mundo imaginário”* (“Júlia”, estudante de Licenciatura em Pedagogia). Entre outras palavras, além de oportunizar os jogos e brincadeiras para as crianças, é preciso reconhecer a importância e o significado que essas ações possuem para o desenvolvimento infantil.

Na última questão a ser apresentada por esse trabalho, foi indagado aos estudantes: *“Com relação aos conteúdos sobre a temática ‘culturas lúdicas’ ministrados no curso de Pedagogia em sua formação inicial, o que você considera/considerou mais importante como reflexão para os estágios?”*. Aqui, o objetivo foi tentar identificar como os conteúdos relacionados às Culturas Lúdicas Infantis trabalhados durante o curso de Pedagogia puderam impactar sobre as reflexões do processo de ensino e aprendizagem observados durante os Estágios Supervisionados. As respostas foram categorizadas de acordo com as semelhanças apresentadas e estão demonstradas pela Tabela a seguir.

Tabela 1. Considerações importantes sobre os conteúdos a respeito das Culturas Lúdicas no processo de formação inicial docente

Respostas Categorizadas	Frequência
Reconhecimento da Cultura Lúdica enquanto um ato social e educativo (aprendizagem de conteúdos diversos).	11
A percepção de que a criança tem a necessidade de brincar e se movimentar no contexto escolar.	3
O reconhecimento da importância da inserção da brincadeira na rotina escolar.	3
As Culturas Lúdicas estimulam a criatividade.	3
A aplicação da Cultura Lúdica é uma possibilidade nas intervenções de estágio.	2
Compreensão da importância da regra para o desenvolvimento da criança.	2
Identificação do quanto muitos contextos escolares engessam a prática lúdica.	1
Compreensão sobre os efeitos do “não brincar” no processo de ensino e aprendizagem da criança.	1
A percepção sobre a ausência de práticas lúdicas nas escolas contrapondo a importância delas para as crianças.	1
O brincar é “natural” da criança.	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma das respostas (que nem está entre as mais mencionadas) chamou a nossa atenção: *“o brincar é ‘natural’ da criança”*. Partindo de pressupostos advindos da Teoria Histórico-Cultural (que norteia o Projeto Político Pedagógico - PPP do curso em que os participantes deste estudo estão matriculados) tal resposta nos causou estranhamento, pois segundo essa teoria o brincar não é uma atividade inata, mas uma atividade cultural. A criança não nasce sabendo

brincar, mas aprende a brincar, e isso dependerá muito das mediações pelos quais ela passará ao longo de sua vida. Crianças que não são estimuladas a brincar, ou que estão acostumadas a jogar apenas por equipamentos tecnológicos, podem não se interessar por práticas lúdicas que ocorrem por outra ótica, como a cultural, por exemplo, além daquelas que são vividas por aspectos mais populares como o folclore e os elementos da Cultura Corporal de Movimento (Jogos, Esportes, Lutas, Danças e Ginásticas).

Por esse motivo, não atribuímos a culpa de as crianças hoje não se interessarem por brincadeiras que envolvam o movimento corporal (como na época de outras infâncias, por exemplo) não é dos equipamentos tecnológicos, mas sim da falta de mediação e do contato com esses jogos e brincadeiras para que elas se interessem por eles - e isso, quem deve fazer é o mais experiente, independentemente da idade, classe social e realidade cultural na qual estamos inseridos.

Os estudantes também perceberam, segundo o que foi trabalhado em sua formação durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, que as Culturas Lúdicas Infantis estão entre os responsáveis pelo desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social das crianças. Isso está em conformidade com muitos pesquisadores e, em especial, citamos autores clássicos como Vygostky (1991) e Sarmiento (2004) que concordam com o fato de que, ao participar de atividades lúdicas, a criança desenvolve todo um aparato que é utilizado não apenas nos momentos de brincadeiras, mas sim para a aprendizagem de todos os conteúdos que elas aprenderão no decorrer de sua vida escolar. Portanto, a hipótese de que as Culturas Lúdicas Infantis são uma perda de tempo ou que em nada contribuem para o desenvolvimento das crianças é falsa!

Por fim, trazemos uma última fala de “Júlia” ao ser perguntada, no final de sua entrevista, se ela gostaria de mencionar algo a mais sobre nossa conversa, além das perguntas realizadas. Nesse momento, ela simplesmente disse:

Eu só espero que essa pesquisa vá muito para a frente, porque a cultura lúdica hoje é muito vista como “mas a criança só está brincando” e ela não está só brincando e se isso afeta principalmente no desenvolvimento integral da criança, como pensar uma licenciatura sem pensar o desenvolvimento integral do indivíduo? (“Júlia”, estudante de Licenciatura em Pedagogia).

Os desafios são muitos. “Winicki” também menciona que o principal deles “(...) é os professores entenderem que os alunos precisam dessa parte (...) eles esquecem que são crianças que precisam daquilo ali para poder progredir em outra coisa, que uma atividade lúdica aqui

pode interferir em outras ações das crianças ali”. (“Winicki”, estudante de Licenciatura em Pedagogia). Em nossa visão, um dos caminhos pode ser uma tentativa em parar para buscar e trazer de volta a criança que um dia fomos: reviver o prazer que sentíamos ao brincar e jogar, mas para isso é preciso, como diria Rubem Alves, viajar em uma “Máquina do Tempo”:

Vocês nunca viajaram numa Máquina do Tempo? Pois vão viajar agora! A Máquina do Tempo está dentro da nossa cabeça. Ela se chama imaginação. Quando vocês se lembram das últimas férias e dão risadas imaginando o que aconteceu, vocês estão viajando na Máquina do Tempo: vocês foram para o passado. O passado ficou vivo de novo nos seus pensamentos.

Então, por favor: entrem na minha Máquina do Tempo! Tomem seus lugares. Apertem os cintos, porque vamos decolar, como os aviões decolam. Olhem com atenção para fora das janelas. Prestem atenção no mundo lá fora, tal como ele é agora, o mundo em que vocês vivem. Quando começarmos nossa viagem na Máquina do Tempo ele vai desaparecer. Sabem por quê? Porque quando entramos no passado entramos num tempo em que ele não existia. A prova de que estamos realmente viajando para o passado é o desaparecimento das coisas que existem e o aparecimento das coisas que não existem mais (Alves, 2003, p. 9-10).

Que possamos ter a coragem de convidar as crianças de hoje, para brincar e jogar com as crianças que fomos ontem, como se pudéssemos entrar em uma “Máquina do Tempo”. Apenas uma última dica, caso não saibam como entrar na “Máquina do Tempo” mencionada por Rubem Alves: peçam ajuda às crianças de hoje. Elas podem nos ajudar a desaparecer com as coisas que existem (adultos chatos e muitas vezes inertes de hoje) para ressurgir aquilo que não existe mais (a nossa criança de ontem).

CONCLUSÃO

Apesar de ser uma temática bastante estudada, o Estágio Supervisionado na formação docente ainda enfrenta o desafio de ser investigado em associação a outras questões, como as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, por exemplo. Isso se refere tanto à formação docente quanto à aprendizagem das crianças, visto que muitos estudos atestam que o contato com elementos das Culturas Lúdicas Infantis promovem aprendizagens cognitivas e sociais que auxiliarão na aquisição de novos conhecimentos e que não estão restritas aos momentos de brincadeiras, mas que serão usadas para aprender qualquer outro conteúdo aprimorado pela escola.

Dessa forma, é preciso que novas pesquisas surjam para que possamos investigar mais profundamente a contribuição das Culturas Lúdicas Infantis como recurso pedagógico para a formação docente e aprendizagem das crianças, especialmente nas escolas públicas, pois os

participantes deste estudo nos trazem reflexões importantes a respeito da associação entre o Estágio Supervisionado na formação docente inicial e as Culturas Lúdicas Infantis: elas são necessárias, não apenas para as crianças, mas também para os professores, que podem encontrar nelas uma didática libertadora para o ensino de conteúdos importantes em prol do desenvolvimento infantil e que caminham pela ótica de uma formação humana.

Partindo desse contexto, nos atrevemos a dizer que a luta (por reconhecimento dentro dos cursos de formação de professores) e a resistência (em continuar a brincar e jogar no ambiente hostil que a escola tem se tornado) parece ser um caminho a seguir. Que possamos também lembrar de nossas infâncias e seguir o conselho de Gonzaguinha: considerar e ficar “com a pureza da resposta das crianças”.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à: Pró-reitoria de Pesquisa - Coordenação de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) pelo financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unesp (PIBIC) do Edital 08/2025; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de Bolsas de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Quando eu era menino**. Campinas: Papirus, 2003.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, U. (Coord.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola**: entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291-310, Mai./ Ago. 2014. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3189>>. Acesso em: 14. Dez. 2025.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, A. **Para uma formação construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> . Acesso em 09. Mar. 2021.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, C. C.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, M. A. **O clima escolar e os sons do recreio: entre escutas, observações e relatos**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VIEIRA, T. M. **O que acontece durante o recreio em duas escolas da cidade de Jaú com crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental**. 2011. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.