

Ludicidade ao pensar o tempo: *jogos e brincadeiras nas aulas de história*

Ludicity when thinking about time:
games and activities in history classes

Lo lúdico al pensar en el tiempo:
juegos y actividades en las clases de historia

 **PATRÍCIA COSTA DE ALCÂNTARA***

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica- RJ, Brasil.

 **MARCELA DE MELO FERNANDES****

Instituto Federal de Minas Gerais, Arcos- MG, Brasil.

RESUMO: O texto, em forma de relato de experiência, apresenta os desafios enfrentados nas aulas de história em uma turma multi-idade, no contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do retorno às aulas presenciais após o distanciamento social imposto pela Covid-19. A busca por estratégias pedagógicas adequadas à conjuntura e ao perfil da turma levou a uma aproximação com a ludicidade. A partir da problematização do lugar atribuído ao lúdico na BNCC, argumentamos que experimentar a ludicidade no ensino fundamental – anos finais catalisa a progressão do conhecimento e da abstração conceitual que o documento espera para essa etapa da educação. Conclui-se que ter incluído ludicidade nas aulas de história contribuiu para mobilizar a turma em torno da mesma proposta didática, para a aquisição das habilidades curriculares previstas e para contornar alguns impactos negativos da pandemia.

Palavras-chave: Ludicidade. História. BNCC. COVID-19

* Mestra em História. E-mail: <historiapca@gmail.com>.

** Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais. E-mail: <marcela.fernandes@ifmg.edu.br>.

ABSTRACT: This experience report presents the challenges faced in history classes in a multi-age class in the context of the implementation of Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC and the return to in-person classes after the social distance imposed by Covid-19. The search for pedagogical strategies appropriate to the situation and the profile of the class led to an approximation with ludicity. From the problematization attributed to ludicity in BNCC, we argue that experiencing ludicity in the final years of elementary school catalyzes the progression of knowledge and conceptual abstraction that the document expects for this stage of education. It is concluded that ludicity in history classes contributed to mobilizing the students around the same didactic proposal, to the acquisition of the expected curricular skills and to overcome some negative impacts of the pandemic.

Keywords: Ludicity. History. BNCC. COVID-19

RESUMEN: El texto, en forma de relato de experiencia, presenta los desafíos enfrentados en las clases de historia en una clase multiedad, en el contexto de la implementación de la Base Nacional Común Curricular – BNCC y el regreso a las clases presenciales luego de la distancia social impuesta por el Covid-19. La búsqueda de estrategias pedagógicas adecuadas a la situación y al perfil de la clase condujo a una aproximación con la lúdica. A partir de la problematización del lugar que la BNCC atribuye a las actividades lúdicas, argumentamos que esa vivencia en los años finales de la enseñanza fundamental – bachillerato cataliza la progresión del conocimiento y la abstracción conceptual que el documento espera para esta etapa educativa. Se concluye que haber incluido la lúdica en las clases de historia contribuyó a movilizar la clase en torno a la misma propuesta didáctica, a la adquisición de las competencias curriculares esperadas y a sortear algunos impactos negativos de la pandemia.

Palabras clave: Lúdica. Historia. BNCC. COVID-19.

Introdução

A criação de redes coletivas de trabalho e o diálogo entre os/as professores/as é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, já que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói

novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (NÓVOA, 2019, p. 10), e a integração entre a profissão docente, universidades e escolas é fundamental para a formação de professores/as.

Entendemos a publicação de relatos de experiência como um elemento importante dessa realidade partilhada. Através deles, as revistas acadêmicas tornam-se um espaço para o diálogo entre os saberes advindos da prática em ambiente escolar e a teorização. Constrói-se uma rede em que professores/as autores/as e/ou professores/as leitores/as contribuem mutuamente para o desenvolvimento profissional pautado na reflexão coletiva, colaborativa e partilhada do trabalho pedagógico, seja na formação inicial, na indução profissional ou na formação continuada.

O presente relato se justifica pela singularidade da situação e dos desafios que ela impôs: trata-se de uma sequência didática¹ elaborada para cinco aulas de história, de 50 minutos cada, pensada para uma turma multi-idade, composta por estudantes dos 6º e 7º anos, num contexto marcado por dois acontecimentos que impactaram fortemente a experiência de professores/as, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar: a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o retorno às aulas presenciais após quase dois anos de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

A BNCC apresenta dez competências² gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, por meio das aprendizagens (habilidades) definidas como essenciais pelo documento. Tais competências se expressariam de formas características em cada uma das cinco áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e em cada componente curricular (língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso), dando origem, respectivamente, às competências específicas de cada área e de cada componente. Para garantir o desenvolvimento dessas últimas, cada componente curricular deveria promover um conjunto de habilidades³ relacionadas ao estudo de diferentes objetos de conhecimento⁴, organizados, por sua vez, em unidades temáticas⁵. Apesar dessas demarcações, por serem desdobramentos das dez competências gerais, a observância das competências específicas possibilitaria “a articulação horizontal entre as áreas” (BRASIL, 2018, p. 27).

O que este relato de experiência visa apresentar é, justamente, uma aproximação entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens – mais especificamente, entre os componentes curriculares de história e educação física – visando experienciar, ou até mesmo sobrepujar, as determinações trazidas pela BNCC e os desafios trazidos por uma turma em que estudantes de diferentes idades se encontravam reunidos presencialmente, apesar dos desafios impostos pela Covid-19 à educação.

Diferentemente do que ocorre em educação física, cujas habilidades a serem desenvolvidas pelo componente curricular no ensino fundamental – anos finais foram organizadas em dois blocos de anos, sendo o primeiro composto pelos 6º e 7º anos e o outro pelo 8º e

9º anos, em história, distintas habilidades foram organizadas para cada ano dessa fase de escolarização.

As primeiras habilidades listadas para o 6º ano em história são “identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (EF06HI01. BRASIL, 2018) e “identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas” (EF06HI02. BRASIL, 2018). Dentro da unidade temática “história: tempo, espaço e formas de registros”, elas se relacionam, respectivamente, aos seguintes objetos de conhecimento: “a questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2018).

Já para o 7º ano, as duas primeiras habilidades são “explicar o significado de ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia” (EF07HI01. BRASIL, 2018); e “identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico” (EF07HI02. BRASIL, 2018). Dentro da unidade temática “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, elas se relacionam com os seguintes objetos de conhecimento: “a construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de história” e “a ideia de ‘Novo Mundo’ ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” (BRASIL, 2018).

Ainda que a BNCC proponha a reflexão sobre os sentidos das cronologias e a explicação das lógicas de inclusão e exclusão com base na concepção europeia de modernidade, Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018) apontam um retrocesso, entre a primeira e as subsequentes versões do documento, no que se refere à forma de abordar as temáticas das identidades e das temporalidades. “A opção política anterior pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica foi redefinida pela divisão conhecida dos conteúdos de história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo como eixo central a Europa” (PEREIRA & RODRIGUES, 2018, p. 10). Surge daí a necessidade de fazer das aulas de história um lugar de enfrentamento ao que Pereira chamou de “colonialidade do tempo” (PEREIRA, 2018, p. 19).

Mas como desenvolver essas habilidades em uma turma multi-idade? Seria possível elaborar uma sequência didática que contemplasse ao menos parte dessas quatro habilidades propostas pela BNCC para os 6º e 7º anos, simultaneamente? Ou então, que iniciasse mais próxima do 6º ano, criasse algumas interseções que se aprofundassem, gradualmente, sobre o que é proposto para os dois anos e, por fim, desembocassem no que é proposto para o 7º? Como conseguir que a turma se envolva com uma proposta didática realizada presencialmente após quase dois anos de distanciamento social? Estariam os/as estudantes dispostos/as a trabalhar em conjunto ou a se entregar às clássicas

atividades analógicas depois de intensa e prolongada exposição à internet e com interação social face a face reduzida? Como trabalhar conceitos tão abstratos como sincronia e diacronia sem que a abordagem seja difícil demais para os/as estudantes que acabaram de sair do ensino fundamental – anos iniciais e ingressar no 6º ano, ao mesmo tempo em que não seja fácil demais a ponto de desmotivar os/as que já estão no 7º?

Essas foram algumas das várias perguntas levantadas. As observações e reflexões com vista a solucioná-las, levaram, paulatinamente, à ideia de formar um time do qual fizessem parte as disciplinas história e educação física. Deste modo, a elaboração e o desenvolvimento das atividades propostas pela professora de história em suas aulas contaram com diálogos, troca de materiais, saberes e experiências estabelecidas com a professora de educação física.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre ludicidade e jogos. As concepções sobre esses temas, trazidas por artigos acadêmicos, foram comparadas à apresentação desses pela BNCC. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo do/a professor/a. Tanto para a revisão bibliográfica quanto para a análise dos registros do caderno, utilizamos uma metodologia de caráter experimental, descritiva e qualitativa, baseada na análise de conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin (2016). O método é explicado pela autora como:

Um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção/produção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Começamos este texto a partir da questão de como integrar uma turma multi-idade em torno de uma mesma proposta didática, pois foi daí que surgiu a ideia do encontro entre os dois componentes curriculares; em seguida, discutimos como uma aproximação entre a história e objetos de conhecimento e práticas tradicionalmente associados à educação física – principalmente o estímulo à ludicidade – podem auxiliar a progressão do conhecimento e da capacidade de abstração conceitual exigidas nas aulas de história. Depois de apresentar o desenvolvimento das atividades elaboradas a partir de nossas concepções teóricas e metodológicas, partimos para as considerações finais, nas quais refletimos sobre as contribuições para o desenvolvimento das habilidades curriculares previstas e para o enfrentamento de alguns desafios trazidos pela pandemia de Covid-19.

Como integrar uma turma multi-idade em torno de uma mesma proposta didática?

Na perspectiva da multi-idade, agrupar crianças de diferentes idades em uma mesma turma amplia as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ao romper com as

estruturas rígidas de seriação, homogeneização, hierarquização e classificação etária, as turmas multi-idade exploram a contribuição de todos/as os/as sujeitos/as nos processos de aprendizagem e colocam crianças e professores/as como protagonistas do processo educativo.

Considera-se, por exemplo, que a atuação na zona de desenvolvimento proximal – ZDP, proposta por Lev Semionovitch Vygotsky (1991) e definida “como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p. 32), não é acionada apenas pela atuação intencional docente, mas também pelas interações entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento.

A turma em questão era composta por estudantes de 11 e 12 anos de idade, o equivalente a estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental, e fazia parte de uma escola de educação básica da rede particular de ensino Belo Horizonte, Minas Gerais. Em geral, era uma turma bastante interativa, sendo que a maior parte dos/as estudantes era sempre participativa e questionadora nos momentos de debate e perguntas direcionadas à turma, o que elevava a qualidade das aulas e coadunava com as perspectivas da multi-idade. A resposta sobre como integrar esses/as estudantes em torno de uma mesma proposta didática se tornou mais tangível à medida que nos familiarizamos com eles/elas, buscando conhecê-los/as melhor, identificando as formas pelas quais mais gostavam de ensinar e aprender, o que gostavam ou não de fazer dentro e fora da escola.

Assim, a partir de uma aula dialogada, conversamos sobre nós e nossas preferências em vários aspectos da vida e também no que se refere às aprendizagens. Um dos resultados que mais chamou a atenção foi o fato de que a turma gostava muito de brincar e jogar, fosse dentro ou fora da escola. Perguntamos, então, como eram essas brincadeiras e jogos; se eram para brincar sozinhos/as ou em dupla ou time; se *online* ou num campo, na rua, no sofá ou numa cadeira *gamer*... Coletivamente, disseram gostar de todos os tipos de brincadeiras, mas principalmente dos jogos virtuais, *online* ou *offline*, que eram os que mais vinham praticando ultimamente, por conta do distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Segundo os/as estudantes, pelo mesmo motivo, as práticas foram geralmente individuais ou em ambiente virtual, tendo sido raras as vezes em que brincaram presencialmente com uma ou outra criança que não fosse da família.

É importante mencionar que foi surpreendente a interação entre os/as estudantes quando a conversa, que vinha ocorrendo de forma mais ampla e livre de direcionamentos, se orientou para os jogos e brincadeiras. Eles/as queriam contar sobre suas experiências, conhecer as dos/as colegas, contar casos, trocar impressões e fazer convites. Quando o assunto foi jogos virtuais, mesmo aqueles/as que não tinham o hábito de jogar virtualmente foram contagiados/as por um clima de empolgação, o que despertou uma curiosidade geral entre praticantes e não praticantes. Bingo! As aulas precisariam

promover a ludicidade, e os jogos e brincadeiras poderiam fazer parte delas como prática e objeto de reflexão histórica.

Durante essa conversa inicial, os/as alunos/as citaram *jogos e brincadeiras* sem distinção, como sinônimos; assim, pudemos perceber que as experiências que lhes proporcionavam ludicidade eram o cerne daquele diálogo. Por isso, conforme Tânia Ramos Fortuna, tomamos a decisão de, na sequência didática e neste texto, “empregar jogo e brincadeira, jogar e brincar, como conceitos equivalentes, demonstrando assim, minha [nossa] preocupação mais em identificar o que têm em comum do que em distingui-los” (FORTUNA, 2018, p. 53-54).

A partir daí, portanto, buscamos aproximar as aulas de história de algumas práticas, unidades temáticas e objetos de conhecimento tradicionalmente atribuídos à educação física. É importante ressaltar que não entendemos que o lúdico⁶, os jogos e as brincadeiras sejam de competência restrita desse componente curricular; mas que, como a ele tem sido mais atribuído, de fato, a educação física escolar tem muito a contribuir com os demais componentes curriculares acerca de tais temas.

Aproximação da história com práticas e objetos de conhecimento tradicionalmente associados à educação física

Em educação física existem, segundo a BNCC, seis unidades temáticas a serem abordadas durante o ensino fundamental, sendo uma delas *Brincadeiras e Jogos*, que deve explorar

aquelas 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. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, *ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais* (BRASIL, 2018, p. 214, destaque nosso).

Desse modo, além de praticar, cabe à educação física refletir sobre a historicidade dos jogos e brincadeiras. Tendo em vista o perfil da turma, essa temática seria ótima oportunidade para trabalhar as alterações e diferenças sincrônicas e diacrônicas nas formas de brincar.

Para esta mesma unidade temática,

são igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 215).

Trabalhar jogos indígenas contemporâneos, além possibilitar identificar semelhanças e diferenças sincrônicas nas formas de brincar – habilidades mais relacionadas aos objetos de conhecimento do 6º ano –, também poderia ser ponto de partida para trabalhar os primeiros objetos de conhecimento do 7º ano, mais voltados para os saberes dos povos ameríndios e africanos antes da chegada dos europeus, para as conexões entre as sociedades americanas, africanas e europeias no contexto das navegações e para a problematização das ideias de “modernidade” e “Novo Mundo”.

É preciso ressaltar que os seguintes aspectos das competências específicas da educação física para o ensino fundamental, segundo a BNCC, foram especialmente caros para esse planejamento, sobretudo para questionar a ideia eurocêntrica de modernidade e suas lógicas de exclusão: reconhecer que as diferentes práticas corporais (aqui incluído também o brincar) são constitutivas da identidade cultural de povos e grupos; identificar as formas de produção de preconceitos com relação a elas e seus/suas participantes; compreender os efeitos dos posicionamentos discriminatórios e combatê-los (BRASIL, 2018, p. 223). Tão importante quanto, foi a concepção de que o lúdico, atribuído sobretudo à educação física, à literatura e às artes, poderia auxiliar no processo de progressão do conhecimento e da abstração conceitual, fundamentais para as aulas de história.

Passemos, pois, para o problema da progressão no sentido da abstração, para em seguida problematizarmos o lugar do lúdico na BNCC e, por fim, reafirmar o posicionamento de que entendemos a ludicidade e a capacidade de abstração conceitual como complementares e não como atributos próprios a distintas fases da vida.

A progressão no sentido da abstração

Na BNCC as habilidades de cada ano ou bloco de anos foram organizadas considerando a progressão das aprendizagens relacionada

aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2018, p. 31).

A fim de assegurar um processo de abstração gradual, adequado à faixa etária dos/as educandos/as e às demandas pedagógicas de cada fase da escolarização, o documento sugere que os conteúdos de história para o ensino fundamental – anos iniciais se aproximem da realidade vivida por eles/as, para que, posteriormente, ao longo dos anos finais, possam desenvolver correlações entre as diversas áreas do conhecimento e lidar com problemas de maior complexidade – já que nesse período de vida seriam ampliadas “as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos” (BRASIL, 2018, p. 60).

Considerando que alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos também no que se refere às práticas corporais, as unidades temáticas de educação física *Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas* foram “organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial)” (BRASIL, 2018, p. 219). Para a primeira fase do ensino fundamental são propostos como objetos de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, devendo ser ampliados ao final dessa fase, e ao longo da seguinte, para brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; e jogos eletrônicos, por exemplo.

Podemos levar a progressão do conhecimento e da capacidade de abstração proposta pela BNCC ao encontro do que é proposto por Vygotsky (1991), para quem o início do desenvolvimento intelectual das crianças se dá por meio de interações socioculturais e vivências que antecedem a escolarização, posteriormente potencializado por uma interação dialética com novas aprendizagens obtidas no ambiente escolar, principalmente através da atuação docente, na chamada zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

Contudo, nem sempre os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento cognitivo foram favoráveis ao ensino de história. Como alerta Marlene Rosa Cainelli (2006), no pós-ditadura militar, interpretações equivocadas do pensamento piagetiano chegaram a suprimir a disciplina de história dos currículos do primeiro ciclo do ensino fundamental, sob a alegação de que crianças no estágio concreto de desenvolvimento cognitivo não dispunham da abstração necessária para a compreensão de conceitos históricos.

Para evitar os riscos trazidos por uma excessiva ‘pedagogização’ da história, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2009) propõe que a investigação da aprendizagem histórica seja pautada, principalmente, pela epistemologia da própria disciplina, a partir da concepção de uma cognição histórica situada. Porém, por não se tratar de uma ruptura – mas de acrescentar à perspectiva psicológica a investigação da consciência histórica e suas competências cognitivas específicas, como o desenvolvimento do ato narrativo, da capacidade de relatar fatos passados e o trato da categoria de tempo para além do marco teórico das ciências naturais (RÜSEN, 2019) – é possível identificar noções derivadas das teorias interacionistas e socioconstrutivistas em pesquisas nas áreas da educação histórica e do ensino de história.

Para Jörn Rüsen, a aprendizagem histórica seria “um processo de mudança estrutural da consciência histórica” (RÜSEN, 2019, p. 75), pelo qual as competências são adquiridas progressivamente. A progressão do conhecimento à abstração e a valorização de conhecimentos prévios dos/as estudantes para interações de ensino-aprendizagem também estão presentes nas obras de Magda Madalena Tuma, Marlene Cainelli, Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2010) e de Lana Mara de Castro Siman e Araci Rodrigues Coelho (2015), por exemplo.

Por tudo isso, o fato de os/as estudantes experienciarem e aprenderem sobre as diferentes formas de brincar na educação física durante toda a educação básica foi entendida por nós como auxiliar no exercício da abstração conceitual necessária para a compreensão das noções de tempo, temporalidades, sincronia e diacronia. Eleger como eixo temático da sequência didática as formas de brincar, além motivador, no sentido de que partiu do interesse dos/as próprios/as alunos/as, possibilitou a valorização de atividades vivenciadas cotidianamente pelos/as estudantes/as, sobre as quais eles/as já traziam aprendizagens práticas e teóricas adquiridas dentro e fora da escola. A valorização dos saberes e conhecimentos prévios dos/as estudantes foi compreendida como uma oportunidade de construir aprendizagens significativas e de deixá-los/as mais seguros/as com relação aos novos conhecimentos.

O lugar do lúdico na BNCC

Como dissemos, além de aproximar-se de objetos de conhecimento tradicionalmente atribuídos à educação física, a elaboração da sequência didática recorreu à ludicidade, também comumente associada a esse componente curricular.

Na BNCC, as palavras lúdica, lúdicas, lúdico e ludicidade, quando não aparecem relacionadas à educação básica ou ao ensino fundamental de forma genérica (sem especificar etapa ou fase da escolarização), são majoritariamente atribuídas ao ensino fundamental – anos iniciais. Elas não aparecem relacionadas ao ensino fundamental – anos finais, estando mais associadas, em ordem decrescente, ao componente curricular de educação física, seguido de artes e, por último, de língua portuguesa. Elas não são associadas diretamente a nenhum outro componente curricular.

Apesar de o documento apontar que as Ciências Humanas devem “promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas” ao longo de toda a educação básica (BRASIL, 2018, p. 354), um pouco mais adiante, reforça a ideia de que ludicidade é especialmente importante na primeira fase do ensino fundamental:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 355).

É importante destacar que são as únicas vezes em que alguma dessas palavras aparece associada a essa área do conhecimento e que nenhuma delas volta a ser mencionada nos textos sobre os componentes curriculares de história ou geografia. Os principais temas associados à ludicidade são as artes, as práticas corporais e a literatura, todos relacionados à área de Linguagens. A leitura do texto integral da BNCC sugere que os lugares

primordiais do lúdico são a etapa da educação infantil e a fase do ensino fundamental – anos iniciais, como se a progressão da aprendizagem e da abstração conceitual, trabalhadas no tópico anterior, fossem acompanhadas de um progressivo distanciamento da ludicidade ao longo da escolarização.

Enquanto a apresentação da etapa da educação infantil afirma que as crianças devem experienciar as situações de aprendizagem “sempre animadas pelo espírito lúdico” (BRASIL, 2018, p. 41), a da etapa do ensino fundamental afirma que “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). A ideia é reforçada ao referir-se a Arte:

Nessa nova etapa da Educação Básica [Ensino Fundamental – Anos Iniciais], o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade com a Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 199).

Depois de sumir das várias páginas referentes ao ensino fundamental – anos finais, justamente a fase à qual é atribuída maior capacidade de abstração dos/as estudantes, a ludicidade volta a ser mencionada no ensino médio – uma única vez, como ferramenta a ser utilizada pelo componente curricular de arte e não como um fim em si mesma: “por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade”, a arte deveria contribuir para “o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 482).

O caráter instrumental atribuído à ludicidade e aos jogos e brincadeiras, assim como a subordinação dessas práticas à aquisição de outras habilidades é ainda mais evidente na apresentação do componente curricular de educação física para a educação básica:

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na *compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da educação física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos* (BRASIL, 2018, p. 220, destaque nosso).

Nossa concepção de ludicidade diverge da trazida pelo documento. Em primeiro lugar, porque consideramos a ludicidade como um caráter humano presente em qualquer etapa da vida e a partir das mais diversas situações – não se restringindo à área das Linguagens ou das culturas infantis. Em segundo, porque o brincar, o jogar, o imaginar, assim como a dimensão lúdica – que, diferentemente do que afirma o documento, pode ou não os acompanhar – não devem ser compreendidos apenas como ferramenta ou meio de alcançar o aprendizado. Brincar é, em si, aprender. Além disso, acreditamos

que a importância do brincar e da ludicidade no ensino fundamental – anos finais não deve ser menosprezada, justamente por constituir-se pela abstração, imaginação e criação, tão importantes para a ampliação das capacidades de elaboração e compreensão conceituais atribuídas a essa fase.

Conforme a citação anterior, enquanto a BNCC entende que “o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais”, nós concordamos com Cipriano Luckesi, para quem quaisquer atividades geralmente “denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’, a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p.13-14). Por razões biográficas (comumente psicológicas), uma pessoa poderia sentir-se desconfortável diante de algum jogo ou brincadeira que, assim, não proporcionasse nenhuma ludicidade para ela.

Desse modo, não existem atividades que sejam lúdicas ou não lúdicas, já que são os estados emocionais e as circunstâncias em que vivenciamos determinadas experiências que permitem qualificá-las como tal. Ainda que as atividades denominadas como lúdicas sejam externas e observáveis, a experiência lúdica – ou seja, a ludicidade –, é “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19). Assim compreendida, temos que a ludicidade pode ser vivenciada em qualquer idade, sempre que nossos olhos brilharem com prazer, sonhos e alegria, seja por brincar com uma boneca, por planejar uma viagem, pela conquista de um novo emprego ou pela experiência de um novo amor.

De acordo com Fortuna, “para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se” (FORTUNA, 2018, p. 48). A brincadeira, portanto, pode ter o fim em si mesma. Mais do que um instrumento de aprendizagem, é aprendizagem propriamente dita e sua contribuição vai muito além do ensino de conteúdos. Brincar exige e estimula a expressão e a compreensão. Ao mesmo tempo em que é linguagem, o jogo engendra a linguagem.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. [...] Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder à diferenciação e à coordenação de significados e significantes (FORTUNA, 2018, p. 54).

Considerando, assim como Fortuna (2018), que os jogos e brincadeiras habilitam a recriação da realidade através de sistemas simbólicos, acreditamos que podem contribuir para muito mais do que a aprendizagem de conteúdos específicos, estimulando a imaginação; o raciocínio; a capacidade de pensamento, expressão e compreensão narrativa – tão cara à história, visto que história também é narrativa –, assim como para o

aumento das capacidades de abstração e criação conceitual que, de acordo com a BNCC, seriam ampliadas nas faixas etárias alocadas nos 6º e 7º anos do ensino fundamental.

O relato da experiência

O tempo é um ponto central para a história. O entendimento de que as formas de compreendê-lo, medi-lo e organizá-lo são construções históricas, marcadas por relações de poder expressas em suas representações, é fundamental para que os/as estudantes assimilem fundamentos básicos da produção do conhecimento histórico e possam pensar historicamente.

Diante da centralidade que adquire, a sequência didática preocupou-se em problematizar a *colonialidade do tempo* (PEREIRA, 2018). Assim, buscamos questionar a noção temporal eurocêntrica, demonstrando o quanto a cronologia e as formas de medir o tempo por ela propostas estão relacionadas à concepção de progresso, evolução e, conseqüentemente, às ideias de atraso, inferioridade e hierarquia entre os povos.

Explorando a similaridade entre as narrativas e as brincadeiras, ambas utilizadas pela humanidade para desenvolver a linguagem e suas regras (BRUNER, 1996) e compreendendo que a ludicidade não provém necessariamente do entretenimento ou das brincadeiras, mas de “qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (LUCKESI, 2014, p. 18), trouxemos para a narrativa das aulas de história algumas das características do brincar: imaginação, criatividade, bom humor, adivinhação, ação e desafio sem peso (que ameniza o medo de errar). Elas foram exploradas nos diálogos estabelecidos para tratar das diferentes formas de medir o tempo; das temporalidades e de sincronia e diacronia; na construção de um vídeo pelos/as alunos/as e na prática do *jogo da onça*⁷, dos povos indígenas do território Panará/PA. Construídas e vivenciadas de forma colaborativa, as práticas engendraram uma comunidade de aprendizagem, mantendo a consciência de que, por ser experienciada internamente, nem sempre a ludicidade atingira a todos/as em todos os momentos.

Antes de apresentar aos/as estudantes alguns dos diferentes calendários em uso no mundo, suspendemos a narrativa histórica e criamos uma situação de aprendizagem que permitisse problematizar a organização do tempo. Fizemos perguntas provocadoras e geradoras como: “Por que temos 12 meses no ano e sete dias na semana?”; “Por que nós nos encontramos aqui durante cinco dias da semana e dois ficamos sem vir à escola?”; “E se, ao contrário, tivéssemos dois dias de aula e cinco sem vir à escola?”; “Quem definiu a organização da maior parte da nossa vida?”.

Ao provocar a hesitação, em um intervalo temporal que gera desidentificação em relação às formas do presente, o ensino de história permite um espaço para criar. [...] A suspensão dessa narrativa significa uma abertura à imaginação de mundos não previstos, não supostos, mas imaginados (PEREIRA, 2018, p. 31).

Os/as estudantes ficaram perplexos/as, e o silêncio pairou durante um bom tempo. De repente, surgiu um ou outro comentário: “Impossível!”, “Nunca pensei sobre isso”, “Não sei responder”. Continuamos: “Então vamos imaginar! Vamos sonhar! Como vocês gostariam que fosse organizado o tempo de vocês? Eu gostaria de férias maiores. E vocês?”.

As perguntas abriram espaço para liberdade, gratuidade e imprevisibilidade, característica que, para Fortuna (2018) são precisamente as que distinguem brincadeiras e jogos de outras atividades. Como não poderíamos prever as respostas, elas exigiram a elaboração de estratégias, de redirecionamento das formas, das narrativas ou enunciações. Foi preciso entrar no desafio de jogar/brincar com elas. Como nas brincadeiras, ligamos o mundo real ao mundo imaginário, “o que existe ao que não existe, mas que – quem sabe? – poderá existir” (FORTUNA, 2018, p. 51).

Mas que sentido teria fugir da realidade nas aulas de história? “A brincadeira [...], sendo uma fuga da realidade, também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la” (FORTUNA, 2018, p. 66). A imaginação solta cria a curiosidade em saber se o pensado poderia de fato ser ou vir a ser real. O *e se* introduz um olhar de curiosidade. A busca pela compreensão do tempo, ou das construções sociais sobre o tempo, tornou-se mais flexível, portanto, mais aberta à recreação. Além disso, permanecemos atentas para o fato de que algumas aprendizagens prévias poderiam ser evidenciadas nesses jogos de perguntas, respostas e imaginação, tornando-os referenciais para as formas de enunciação e planejamentos subsequentes, com vistas à atuação na zona de desenvolvimento proximal – ZDP e à subsequente ampliação do desenvolvimento real dos/as estudantes.

Aos poucos, as respostas surgiram e se multiplicaram num tom de brincadeira, risos e divertimento: “Eu gostaria de três domingos, para jogar videogame”; “Eu gostaria que o ano acabasse mais cedo”; “Eu também queria mais finais de semana”; “Eu acho que poderia ter menos horas de trabalho”; “Então, o meu ano teria menos meses”. As respostas se sobrepunham em meio às risadas, cada vez mais frequentes.

Seguimos a brincadeira: “E os nomes dos meses e dos dias da semana? Quem foi que escolheu?”; “E se a passagem de um dia para o outro não começasse à meia-noite?”. Lá do fundo: “A professora está maluca [risos]”. Continuamos, também nos divertindo: “É sério! Enquanto consideramos que um novo dia começa a partir de 0h, no calendário judaico um novo dia da semana se inicia ao pôr do sol e termina no fim da tarde seguinte; e o calendário bahá’í tem 19 meses! Existem várias formas de compreender, organizar e medir o tempo”.

Pronto! Curiosidade geral. Nesse momento, informamos para a turma que havíamos selecionado 10 diferentes calendários em uso no mundo, para que pudéssemos conhecê-los – houve espanto com a quantidade de calendários existentes. Propusemos, então, dividir a sala em grupos, para que cada grupo estudasse sobre um dos calendários e o apresentasse brevemente para a turma na aula seguinte. Como cada grupo recebeu informações sobre um único calendário, e os/as estudantes ficaram curiosos para conhecer os demais.

No mesmo dia das apresentações, conversamos sobre a historicidade das formas de medir e compreender o tempo e sobre o quanto elas parecem naturais, universais e imutáveis, a ponto de se confundirem com o próprio tempo. Também refletimos sobre o caráter eurocêntrico do nosso modo de pensar a temporalidade histórica, que a organiza em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo sempre a Europa como referência para contar a história de povos de outras partes do mundo.

Ao fim da aula, fizemos novas perguntas a fim de introduzir o tema subsequente – sincronias e diacronias: “Como podemos observar que o tempo passa?”. As primeiras respostas recorreram ao relógio, aos calendários e despertadores. “Mas e se tentássemos perceber a passagem do tempo sem recorrer às invenções feitas para isso? Vamos imaginar que nenhuma delas existisse.” Respostas: “Vendo uma folha cair e morrer”; “Vendo uma criança crescer”; “Vendo um velho ficar mais velho até morrer”. Chegaram à conclusão que a percepção do tempo está relacionada à observação das mudanças ocorridas e à intensidade dessas mudanças. Então fizemos um convite para que, nas próximas aulas, pensássemos o tempo a partir da observação das formas de brincar. Proposta aceita, combinamos que assistiríamos ao filme *Dentro da Caixinha*, de Guilherme Reis, que narra a história de uma avó que ensina aos netos brincadeiras e cantigas de roda. Além disso, em casa, cada aluno/a gravaria um pequeno vídeo com um/uma de seus/suas responsáveis, parentes ou amigos/as mais velhos/as contando um pouco sobre as brincadeiras que mais gostava ou praticava na infância. Em algum momento das aulas futuras, editaríamos os trechos formando um só vídeo.

Exibido o filme *Dentro da Caixinha*, conversamos livremente sobre ele, sobre as impressões que os/as alunos/as tiveram e pedimos para que estabelecessem relações entre o longa-metragem e o que havíamos conversado na aula passada. Rapidamente, disseram que era possível ver que as brincadeiras mudam ao longo do tempo, que as formas de brincar atuais são bem diferentes das mais antigas e que os brinquedos mudaram também, se tornando mais acessíveis, tecnológicos e modernos.

A partir daí começamos um debate sobre o que seria ‘um brinquedo moderno’, questionando se esses ‘novos’ brinquedos eram realmente mais acessíveis a qualquer criança. Sobre o primeiro ponto, segundo os/as estudantes, um brinquedo moderno seria o que já vem pronto da loja, que não precisa ser construído pela própria pessoa, que não é feito de ‘coisas simples’ ou ‘da natureza’. Alguns dos vários exemplos dados para ilustrar a oposição entre um brinquedo antigo e um moderno foram carrinho de guia (ou rolimã) x videogame; boneca de pano x boneca que chora. Perguntamos, então, o que seria uma ‘coisa não moderna’. As respostas vieram: ‘antiga’, ‘atrasada’, ‘menos evoluída’.

As respostas serviram para problematizarmos as lógicas de inclusão e exclusão presentes na concepção europeia de modernidade. Perguntamos se seria possível definir algumas das brincadeiras dos povos indígenas atuais como ‘antigas’, ‘atrasadas’ ou ‘menos evoluídas’. O constrangimento causou silêncio, e as crianças pareciam não ter certeza sobre o que responder. Em seguida, perguntamos se a quantidade de plástico e lixo

eletrônico produzida pelos brinquedos atuais, que logo são descartados e prejudicam a natureza, poderia realmente indicar uma ‘evolução’. A certeza ficou ainda mais distante.

Tentamos trazer os/as estudantes a pontos seguros sobre o que poderíamos afirmar a partir daquele diálogo: “Podemos identificar e afirmar, com segurança, que existem diferenças entre brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo, mas que nem sempre elas podem ser classificadas como uma ‘evolução’ positiva?”. Um aluno se manifestou: “Sim! Teve mudança na forma de construir os brinquedos. Mais tecnologia e tal, mas faltou pensar no meio ambiente”. Uma estudante disse: “Tem jovem adoecendo por causa de redes sociais. Se comparando. Então, nem sempre é bom”.

Sobre o segundo ponto, perguntamos por que acreditavam que os brinquedos eram mais acessíveis no presente. Durante a gravação dos vídeos sobre as formas de brincar de pessoas mais velhas, algumas delas mencionaram o fato de que precisavam construir seus próprios brinquedos quando eram crianças, e que era mais difícil comprá-los, fosse pelo preço ou pelo fato de que não existiam tantas lojas e *shopping centers* perto de suas casas. Interrompemos: “E as crianças que ainda vivem longe dessas lojas?”; “E as mais pobres, que vivem perto das lojas, mas não podem comprar os brinquedos?”; “Algumas crianças vivem e trabalham nas ruas: o aumento da produção e das vendas tornaram os brinquedos mais acessíveis para elas?”; “Poderíamos dizer que determinada sociedade é mais ‘moderna’ ou ‘evoluída’ nas formas de brincar, se apenas algumas crianças podem brincar enquanto outras precisam trabalhar para sobreviver?”.

A certeza foi embora novamente e deu lugar ao questionamento de alguns pilares da concepção eurocêntrica sobre o tempo: as noções de progresso e de hierarquia entre os povos e culturas. Nesse momento, assim como Pereira (2018), chamamos a atenção para o fato de que

Como nossa experiência do tempo se dá através da concepção da evolução e do progresso, tendemos a criar padrões que definem o europeu como o símbolo de uma modernidade ao passo que indígenas, africanos ou orientais são definidos como atrasados, antigos, enfim, em uma situação inferior de evolução (PEREIRA, 2018, p. 21).

Perguntamos, então, o que poderíamos afirmar, com mais segurança, sobre esse segundo ponto. Juntos, chegamos à conclusão de que diversas desigualdades, como as econômicas, geográficas, raciais e de gênero influíam no acesso aos brinquedos e às formas de brincar; e que havia, portanto, diferenças no brincar ao longo do tempo e também no próprio espaço e tempo vividos.

Durante as conversas relatadas acima, suspendemos mais uma vez a narrativa histórica tradicional, pautada por datas precisas, mas não para

afastá-la da aula de história ou torna-la estranha ao ensino de história, mas suspendê-la, por vezes, como modo de abrir um lugar (o encontro) onde a aprendizagem com o outro se torna possível. A partir desse lugar de criação, outras narrativas e outros conceitos podem ser construídos (PEREIRA, 2018, p. 32).

Fizemos uma proposta: “A história utiliza conceitos para compreender o passado e o tempo. Vamos imaginar agora que fomos convidados a ‘dar um nome’ ou conceituar esses dois tipos de diferenças que identificamos – as que podem ser percebidas ao longo do tempo num mesmo espaço ou em espaços diferentes; e as que podem ser percebidas num mesmo tempo, num mesmo espaço ou em espaços diversos. Que nomes daríamos a elas?”

Surgiram algumas tímidas sugestões e comentários: “diferenças com o passar do tempo”; “diferenças do mesmo tempo”; “diferenças entre o antigo e o atual”; “isso é difícil”; “por que faríamos isso?”. Foi assim que comunicamos que a história buscou emprestado da linguística os conceitos de *diacronia* e *sincronia* para se referir ao primeiro e ao segundo tipo de diferenças, respectivamente, para que pudéssemos tecer mais facilmente reflexões históricas tão importantes como as que havíamos feito.

Naquele momento, os objetivos principais eram: a identificação prática das diferenças diacrônicas e sincrônicas nas formas de brincar, ainda que os/as alunos/as não conhecessem tais conceitos; o questionamento da concepção europeia de modernidade e a percepção da importância da elaboração conceitual para se pensar historicamente. O aprofundamento dos conceitos propriamente ditos ficou a cargo de um texto e de perguntas impressas em uma folha entregue à turma como atividade extraclasse, a ser comentada na próxima aula.

Após conversarmos sobre a atividade extraclasse, assistimos ao vídeo gravado e editado pelos/as alunos/as e que reuniu as diversas entrevistas que realizaram com parentes de outras gerações sobre suas brincadeiras favoritas na infância. Vimos também pequenos vídeos do projeto *Território do Brincar*, sobre brincadeiras praticadas por crianças indígenas do território do Panará/PA e cada estudante recebeu um material impresso com textos do projeto ensinando a praticar cinco dessas brincadeiras.

Em razão do caráter formativo dos jogos e brincadeiras, conhecer e experienciar jogos indígenas é uma forma de fomentar a empatia, decolonizar o brincar e ampliar as possibilidades de ser do/no hoje e do/no futuro. Ao jogar, o/a sujeito/a imagina, interpreta, compreende a si mesmo/a, se torna jogador/a e dá vida ao próprio jogo, recriando a realidade através de sistemas simbólicos. Interagindo com essa nova realidade ele/a se desenvolve, tornando-se o que é (FORTUNA, 2018). Por configurar-se em ação, o brincar relaciona-se com o desenvolvimento e torna-se situação de aprendizagem (PIAGET, 1995).

Colocar-se no lugar do/a outro/a e corporificar propostas indígenas significa vivenciar, ao mesmo tempo, a alteridade e a identificação: as formas de brincar podem ser diversas, mas todas as crianças (e adultos também, por que não?) brincam. Portanto, encerramos a proposta didática brincando de *jogo da onça*. Algumas crianças se transformam em porcos, uma em onça e outra em peçã.

Encerrar a sequência didática sobre o tempo conhecendo um pouco mais sobre as brincadeiras indígenas serviu também como forma de aproximar, por meio da ludicidade, os/as estudantes dos objetos de conhecimento previstos em história para o 7º ano.

Considerações finais

A inclusão de jogos e brincadeiras como prática e objeto de reflexão em aulas de história que oportunizaram experiências lúdicas ajudou a enfrentar o desafio de mobilizar estudantes de 11 e 12 anos em torno de uma mesma proposta didática. Tendo partido do interesse dos/as próprios/as estudantes, o eixo temático tornou-se um motivador, e a forma de abordá-lo fez com que a turma multi-idade se envolvesse nas atividades realizadas presencialmente, depois de quase dois anos de distanciamento social em decorrência da Covid-19.

Brincadeiras e jogos fazem parte do cotidiano das crianças dentro e fora do ambiente escolar. Na escola, são promovidos na educação infantil; em educação física, constituem uma unidade temática, desde o ensino fundamental – anos iniciais até o ensino médio. Abordar o tema, portanto, possibilitou o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos práticos e teóricos trazidos pelos/as estudantes, o que lhes proporcionou maior segurança ao tratar dos novos objetos de conhecimento específicos da história. Os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, mesmo que não relacionados diretamente às habilidades e competências previstas pelo componente curricular, tornaram a aprendizagem mais significativa e facilitaram o desenvolvimento das novas aprendizagens.

Jogos e brincadeiras são um elo entre a expressão da imaginação e a apreensão da realidade. A partir de signos ou símbolos, a recriação da realidade se expressa nas regras dos jogos ou nos acordos das brincadeiras, que são partilhados entre os/as participantes por meio da comunicação, constituindo-se, portanto, como linguagem. Essa dimensão do brincar e da ludicidade estimula as capacidades de pensamento, expressão e compreensão narrativa, assim como as capacidades de abstração, criação e compreensão conceitual.

A identificação de diferentes noções de tempo, periodização dos processos históricos e a compreensão de conceitos como sincronia e diacronia, por exemplo, pareceram menos desafiadoras quando o brincar foi incluído nas formas de abordá-las e pensá-las. O mesmo ocorreu com a problematização das concepções europeias de tempo, ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão. Por tudo isso, consideramos que a ludicidade pode e deve ser estimulada em todas as etapas da escolarização e não primordialmente na etapa da educação infantil e na fase do ensino fundamental – anos iniciais, como a leitura integral da BNCC parece sugerir.

Pelo caráter formativo dos jogos e brincadeiras, conhecer e experienciar jogos de outros povos e culturas fomenta a empatia, decoloniza o brincar e amplia as possibilidades de ser. Conhecer outras realidades possíveis é também ampliar as perspectivas de futuro para campos nunca antes imaginados. O lúdico contribui para que o pensamento tome força política para a criação de novas relações com o mundo. Assim, conhecer brincadeiras indígenas e praticar o *jogo da onça*, ao mesmo tempo em que questionamos nossas formas de brincar, teve o intuito de estimular a ampliação do olhar, tornando-se o elo entre um planejamento didático que abordou objetos de conhecimento do 6º ano e

tangenciou os do 7º e o planejamento subsequente, que contemplaria primordialmente os deste último ano.

Durante o distanciamento social imposto pela propagação do vírus SARS-CoV-2, a interação face a face entre as crianças foi drasticamente reduzida. A individualidade e a imersão em ambientes virtuais foram acentuadas como nunca antes. Na volta às aulas, as crianças precisaram se readaptar a rotina escolar, atividades analógicas não facultativas, convívio coletivo e a todos os desafios que essas situações impõem. Experimentar o lúdico nas aulas contribuiu para torná-las um lugar mais agradável e acolhedor. Praticar brincadeiras coletivas favoreceu as habilidades socioemocionais e os laços interpessoais, tão fragilizados nos últimos anos.

Recebido em: 12/07/2022; Aprovado em: 01/03/2023.

Notas

- 1 Trata-se de um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais que consideram os interesses e conhecimentos prévios dos/das discentes, têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelo/a professor/a quanto pelos/as alunos/as e são elaboradas com a participação dos atores envolvidos. Para saber mais, ver: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 2 Define competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).
- 3 As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos/as alunos/as nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2018).
- 4 Entendidos como conteúdos, conceitos e processos (BRASIL, 2018).
- 5 Definem um arranjo dos objetos de conhecimento adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018).
- 6 A concepção das autoras sobre lúdico e ludicidade está explicitada na seção deste artigo intitulada *O lugar do lúdico na BNCC*.
- 7 Para conhecer o *jogo da onça*, acesse <<https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeira-da-onca-2/>>.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1996.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 22, n. especial, p. 57-72, mar. 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIOACOMONI, Marcello Paniz & PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Massangana, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, Campinas, v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet & RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 26, n. 107, p. 107-107, set. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos, 1995.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel & MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos & BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro & COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612. 2015.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, dez. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.