

CONECTANDO PROFESSORES À BRINCADEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Connecting teachers with playing: a didactic sequence proposal

Aluizio de Freitas Lopes¹
Sheila da Silva Ferreira Arantes²
Paulo Vitor Carvalho³

Resumo: O ato de brincar é fundamental na construção da identidade humana, moldando atributos como imaginação e sentimentos. Contudo, observa-se uma crescente desvalorização deste elemento no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. As exigências acadêmicas e a estruturação do tempo escolar, fortemente regida pelo relógio, limitam o espaço para atividades lúdicas espontâneas, distanciando as crianças das brincadeiras. Diante deste cenário, o presente estudo objetivou o desenvolvimento de um programa de formação continuada enriquecido com jogos e suportado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Integraram esta pesquisa-ação participativa 69 professores de Educação Física e Pedagogia, atuantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Eles foram integrados em um programa de formação de dez horas, fundamentado em uma Sequência Didática (SD) que incorpora o uso das TDIC. Ao final do programa, aplicou-se um questionário baseado na escala Likert, cujas respostas foram coletadas anonimamente para análise. Os resultados mostraram que, embora a maioria dos participantes admitam a utilização de recursos digitais em suas aulas, a apropriação destes mesmos recursos para promover atividades lúdicas com os docentes ainda é encarada com ineditismo. Ainda segundo as respostas dos participantes, a formação oferecida foi capaz de fazê-los repensar suas estratégias de ensino. Por fim, é possível destacar o potencial motivador das TDIC e seu sucesso em proporcionar novas experiências lúdicas.

Palavras-chave: Formação continuada; brincar; Tecnologia; TDIC; jogos.

Abstract: *The act of playing is fundamental in the construction of human identity, shaping attributes such as imagination and feelings. However, there is a growing devaluation of this element in the school context, especially in the early years of elementary school. Academic demands and the structure of school time, strongly governed by the clock, limit the space for spontaneous playful activities, distancing children from playing. Given this scenario, the present study aimed to develop a continuing training program enriched with games and supported by Information and Communication Digital Technologies (ICDTs). This participatory action*

¹ Docente no Centro Universitário Carioca. Email: profaluiziolopes@gmail.com

² Diretora Pedagógica do Instituto de Educação Colônia do Saber. Email: sheila@cssaber.com.br

³ Docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: pcarvalho@unicarioca.edu.br

research included 69 Physical Education and Pedagogy teachers, working from the first to the fifth year of elementary school in the city of Rio de Janeiro. They were integrated into a ten-hour training program, based on a Didactic Sequence (SD) that incorporates the use of ICDTs. At the end of the program, a questionnaire based on the Likert scale was administered, the answers to which were collected anonymously for analysis. The results showed that, although the majority of participants admit to being familiar with the use of digital resources in their classes, the use of these same resources to promote playful activities with teachers is still seen as unprecedented. According to the participants' responses, the training offered was able to make them rethink their teaching strategies. Finally, it is possible to highlight the motivating potential of ICDTs and its success in providing new playful experiences.

Keywords: Teacher training; playing; Technology; ICDTs; games.

1. Introdução

Não é raro descrevermos a escola como uma instituição profundamente comprometida com os ponteiros do relógio e que objetiva preencher a jornada do aluno com trabalhos. Este posicionamento aproxima o aluno a um operário, ao melhor estilo capitalista. Ao aproximar o aluno do mercado de trabalho, o afasta daquilo que é essencial à criança, o brincar.

A Organização das Nações Unidas, em assembleia geral, decidiu que a criança teria acesso e oportunidade de brincar e que nós, adultos, sociedade em geral e autoridades deveríamos nos empenhar para sua promoção (UNICEF BRASIL, 2022).

A Aliança pela Infância, rede mundial que busca facilitar a reflexão e ação daqueles que se preocupam com o cuidado e educação das crianças, leva o brincar à sério. O órgão possui representação em mais de 20 países e o Brasil é um deles. Promovida pela Aliança da Infância temos a Semana do Brincar, cujos objetivos abordam a preservação do direito de brincar, o respeito do tempo da criança para brincar e a conscientização das consequências de termos cada vez menos tempo para o brincar na infância (WORDPRESS.COM, 2023). O número de países, estados e cidades que aderem a inclusão do Dia do Brincar em seu calendário tem aumentado e o Estado do Rio de Janeiro, palco de onde ocorre nossos estudos, é mais um a se juntar à causa. A lei nº 10.048 de 30 de junho de 2023, estabelece a Semana do Brincar no Calendário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, a ser realizada na última semana do mês de maio (RIO DE JANEIRO, 2023).

A importância dedicada ao brincar pelas entidades citadas no parágrafo acima, contrasta com o apontado por Kuhn, Cunha, Costa (2015), quando escrevem sobre a estruturação do tempo escolar, isto é, como se dá a organização de tarefas dentro da escola. Sob este aspecto, aqueles que ocupam seu tempo com árduas tarefas e trabalhos são vistos como aqueles com melhor desempenho e comportamento. Forjando a identidade do aluno de acordo com sua performance.

Goergen (2019) cita que de maneira irônica, quanto mais a escola se coloca de maneira meritocrática, subserviente ao capitalismo e à produtividade estilo industrial, melhor conceituado costuma ser o modelo pedagógico, numa inversão do que realmente é importante para o desenvolvimento humano.

O brincar pode, entre outras interpretações, ser encarado como atividade feita por vontade própria, cujos significados são mais importantes do que os fins. Isto é, o processo é mais importante do que o objetivo final, sem qualquer objetivo extrínseco (Smith; Pellegrini, 2013 *apud* Zosh *et al.*, 2018).

Kishimoto (2017) aproxima os termos brincar e jogar, enquanto afirma que é comum que em nosso país não façamos distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, o que denota baixa conceituação ao campo de estudo. A autora descreve as manifestações do jogar, ou brincar, e tenta definir o que seria brincadeira. Para ela, brincadeira é ação, aquilo que a criança faz ao concretizar as regras de um jogo, em suas palavras “é o lúdico em ação” (Kishimoto, 2017, p. 15).

Para Fortuna (2018), o brincar é uma atividade fundamental à criança, alicerça e edifica o que há de humano em nós. É a partir do brincar que o indivíduo inicia processos de inteligência, criatividade, emoção, imaginação e simbolismo, além de ser uma forma de comunicação que contribui para o desenvolvimento da linguagem verbal. É responsável, inclusive, de nos colocar em contato com nossa realidade psíquica interna, nosso eu verdadeiro, e deixa de herança para a vida adulta a capacidade de exercer nosso lado artístico, em outras palavras, a criatividade.

A brincadeira nos conecta com o núcleo do nosso ser e com outros indivíduos. Brincar na escola é criar vínculo. Vínculo consigo, com o outro, com gerações passadas e com a cultura dos povos. Ainda segundo a autora, garantir a brincadeira na escola é habilitar nossas crianças a viverem juntas e assegurar o acesso à herança cultural que a humanidade angariou. A forma com a qual as brincadeiras foram construídas conta a história dos povos que nos antecederam, e impedir crianças de brincar na escola é negá-las o acesso a esse patrimônio, um atentado cultural às futuras gerações (Fortuna, 2017).

A brincadeira tradicional infantil possui ligações com o folclore e com a mentalidade popular. Sua força vem do poder da expressão oral e ela desenvolve o convívio social. A capacidade que carrega consigo de transmitir experiências espontâneas assegura a presença do lúdico (Kishimoto, 2017).

Por fim, devemos promover a brincadeira na escola uma vez que, consoante a Freire (1989, *apud* Coelho *et al.*, 2021), não se pode separar corpo e mente. A ação pedagógica não deve ser pautada pela visão fragmentada na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre na sala de aula, enquanto o físico no pátio.

À luz desta discussão, o objetivo deste estudo foi a promoção de uma formação de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltada para o desenvolvimento de metodologias que promovam novas experiências com a brincadeira.

2. Referencial teórico

2.1 Sequência didática para formação continuada de professores

Com a obrigação de trazer maiores esclarecimentos acerca dos temas tratados nesta seção, buscamos sustentação em Arantes (2019), que define sequência didática como um processo de várias etapas que levam em consideração os conhecimentos prévios do aluno; composto por momentos avaliativos que o ressignificam e reconfiguram; seriado e com atividades conectadas entre si, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem.

Ainda em relação a sequências didáticas, levantamos que podem representar mais uma ferramenta facilitadora do ensino e que, juntamente com as TDIC, tem o potencial de tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora, ao ponto de provocar uma nova postura dentro e fora da escola (Bazhuni *et al.*, 2021). Boldrini (2021), por sua vez, considera que aliadas as TDIC, as Sequências Didáticas (SDs) proporcionam a transformação de ambientes escolares no que diz respeito à interatividade, tirando o aluno da posição passiva de mero receptor de informações, enquanto Bevilaqua *et al.* (2019), defendem que a elaboração de sequências didáticas que utilizam tecnologias como interface na aprendizagem pode promover a construção do conhecimento, o acesso à informação e a habilidade em resolver problemas de forma crítica, reflexiva e ética, consonante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para estruturar a SD apresentada nesta pesquisa utilizamos o framework desenvolvido por Arantes (2022). Segundo a autora, a padronização, estabelecida em seis etapas, pode agilizar a construção de SDs e auxiliar professores na hora de considerar elementos fundamentais a aprendizagem. As etapas propostas são mostradas abaixo, conforme figura 1.



Figura 1: Etapas da construção de uma sequência didática.

Fonte: Arantes (2022)

Sob a perspectiva de que as TDIC se apresentam como ferramentas com potencial para mitigar problemas de aprendizagem e conectar planejamentos aos objetivos, nesta pesquisa figuram como importante alicerce para a elaboração de uma proposta pedagógica que objetiva conectar os adultos responsáveis pela educação, os professores, à brincadeira. Esta proposta será apresentada em forma de uma Sequência Didática (SD) suportada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) pois, de acordo com Gomes e Rosa (2022):

Considerando que a tecnologia não é mais uma opção nos processos de ensino e de aprendizagem, mas uma realidade importante a ser considerada, faz-se

necessário que os processos formativos de professores se atualizem, a tal ponto de se ter nas salas de aula, sejam elas físicas, híbridas ou virtuais, docentes preparados para serem mediadores desses processos, inclusive do seu próprio processo de aprender constantemente (Gomes; Rosa, 2022, p. 149).

Grass (2020) traz conclusões importantes sobre a introdução das TDIC para a Educação Básica. Em seu artigo, afirma que tal inserção trouxe alterações consideráveis e positivas para a educação, enquanto De Melo Leal *et al.* (2020), anotou que o emprego das TDIC tornou mais atrativos e interessantes assuntos antes considerados complexos e difíceis pelos alunos. Tornando a aprendizagem mais significativa por viabilizar diferentes metodologias e formas de aquisição do conhecimento.

Outro elemento importante à SD desenvolvida foi a presença da gamificação. Para Moura (2019) gamificar é empregar elementos e contextos de algo que não se trata de um jogo a fim de transformá-lo em jogo. Cabe aqui ressaltar que a pesquisa apresentada traz consigo diversas atividades que não necessariamente jogos, mas que foram transformadas pela gamificação, tais como: murais colaborativos para tempestade de ideias, dinâmicas para tomada de consciência e avaliações significativas.

Tratando dos possíveis prós da gamificação para os processos de ensino e aprendizagem, destacamos o engajamento defendido por Tolomei (2017), que descreve a sensação prazerosa de realizar uma atividade que, de maneira mais dinâmica, oferece caminhos diferentes para atingir seus objetivos. A gamificação proporciona a possibilidade de trazer ao debate a aventura, ludicidade e resolução de problemas, se apresentando como alternativa interessante para a prática pedagógica tradicional e linear, servindo como ferramenta para o exercício da interdisciplinaridade, combate à desmotivação dos discentes e desafios dos professores na era da tecnologia (Rebouças; Monteiro Marques; Bezerra, 2023). De Souza (2021), defende que o professor invista seu tempo desenvolvendo jogos educativos, uma vez que a prática proporciona interação e facilita a explanação do conteúdo, revelando o quanto o lúdico pode ajudar na prática pedagógica. Em tempo, vale ressaltar que, os jogos podem substituir recursos já utilizados em sala, como textos e atividades, ou ainda modificar dinâmicas adotadas, influenciando a aprendizagem (Geronimo, 2022).

Mais uma vez citando Rebouças, De Monteiro Marques e Bezerra (2023), as sequências didáticas se apresentam como um ambiente fértil à gamificação e, enaltecendo a paridade entre os termos, encontramos amparo em Xavier, Santo, De Abreu Mól (2021), quando apresentam uma sequência didática acompanhada de uma atividade gamificada capaz de transformar questões consideradas sérias e fora do contexto de jogo, em uma eficiente forma de aprendizagem no que diz respeito às normas de combate a incêndio.

Juntam-se aos citados até agora demais autores, cuja contribuição aponta na mesma direção, indicando compatibilidade entre a gamificação e as sequências didáticas. Professores submetidos a uma SD gamificada podem replicar seu conteúdo com os alunos, corroborando para o que chama de “cultura brincante” (DE Queiroz, 2023, p. 87). Gonçalves, Azevedo, De Oliveira (2022) invocam o potencial que uma SD gamificada apresenta para desenvolver atividades colaborativas e, de acordo com

Pimentel, Nunes, Sales Júnior (2020), o uso da gamificação em uma sequência didática aplicada na formação de professores é capaz de provocar mudanças em sua postura, no tocante ao compromisso com sua própria aprendizagem.

3. Método

A pesquisa realizada, quanto à natureza, classifica-se como pesquisa-ação participativa, na qual insistimos em lembrar que, de acordo com Thiollent e Colette (2020), permite a conciliação de profissionais diversos, promovendo a interdisciplinaridade e pluralidade de conhecimentos. Aliando assim, produção científica, saberes populares e soluções relacionadas ao contexto social.

O percurso se inicia com o desenvolvimento de uma sequência didática que fora programada para ser executada em três dias, repleta de jogos e fomentada pelas TDIC. Selecionamos jogos populares com mecânicas e regras diferentes entre si na tentativa de oferecer diferentes vivências aos participantes. Os pormenores de todas as atividades, suas regras e configurações em geral estão descritos na própria sequência didática, assim como links com vídeos tutoriais para utilização das TDIC empregadas. Você pode fazer o download da SD completa no link disponibilizado ao final desta página⁴.

Abaixo, na figura 2, temos o recorte do primeiro dia de SD.

⁴https://drive.google.com/file/d/1V8u7Et-FMrbHIUz5T1i8kbdDSxiYDMIo/view?usp=drive_link

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 2 3

Aluno: Aluizio de Freitas Lopes	E-mail: profaluiziolopes@gmail.com
Professor (a) Revisor (a) Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Formação continuada de professores	
Conteúdo: O direito de brincar	
Turma e Segmento que será aplicada a SD: Professores que atuam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental	
Locais que serão utilizados: <input checked="" type="checkbox"/> Sala de Aula <input checked="" type="checkbox"/> Pátio <input checked="" type="checkbox"/> Online	
Objetivos esperados para este dia de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar reflexões e debates sobre o direito de brincar; - Coletar dados sobre o tempo que a escola reservava para que os participantes pudessem brincar (quando criança); - Utilizar as Novas Tecnologias Digitais para fomentar a participação em jogos e brincadeiras; - Proporcionar atividades recreativas para os participantes - Familiarizar-se com a ferramenta Padlet.
<p>1ª Etapa: Tomada de Consciência (Apresentação do tema e dos caminhos que serão percorridos para essa nova aprendizagem). Número Máximo de aluno indicado para participar da SD: 80 pessoas DURAÇÃO TOTAL DO DIA 1 DA SD: 90 minutos Tempo da 1ª Etapa: 5 minutos</p> <p>O tema do nosso primeiro dia de SD é o direito de brincar.</p> <p>Para as etapas a seguir teremos vídeos, debates, brincadeiras e atividades interativas apoiadas nas Novas Tecnologias Digitais;</p> <p>Segunda etapa: Um arquivo de vídeo trata de uma situação familiar a qualquer professor..., mas cuidado! Pode ser facilmente confundida. O objetivo aqui é debater a cultura que envolve o brincar. Duração: 15 minutos.</p> <p>Terceira etapa: Utilizando ferramentas e tecnologias digitais o grupo participará de duas brincadeiras. A primeira delas vai fazer todo mundo correr, gritar e suar; na segunda, vamos atrás do "tesouro". Duração: 40 minutos</p> <p>Quarta etapa: Hora de colocar a criatividade em prática.... É hora de criar uma brincadeira enquanto aprende a utilizar a ferramenta da etapa anterior. Duração: 20 minutos</p> <p>Quinta etapa: Brincando de avaliação. Duração: 10 minutos.</p>	
<p>2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar) Tempo: 15 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir VÍDEO 1* para o grupo (duração aproximada: 40 segundos); Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Dabvktz7Mn2BvEIS-Mb44e2O78Nr8S3c/view?usp=sharing - Apresentar a seguinte citação: https://drive.google.com/file/d/1zBAWxNvveYVC51W3D42nDuDuGQT0quTT/view?usp=sharing - Promover uma discussão sobre o conteúdo do VÍDEO 1 e da citação acima, seus significados e relevância para o tema.

Figura 2 – Primeiro dia da sequência didática
Fonte: Arantes (2022).

Em seguida, passamos à construção de um *e-book* cujo objetivo era acompanhar a execução da SD e servir como material didático de apoio a sua execução. De acordo com o estudo apresentado por Rocha (2021), a utilização deste recurso digital pode aproximar pessoas dos conteúdos e tornar a aprendizagem mais relevante. Jardim (2019) explana os benefícios que o uso de *e-books* podem trazer para o ensino. Ele destaca a possibilidade de acesso através de dispositivos móveis, maior interesse dos usuários e interação em ambientes virtuais. O recurso digital foi ambientado na plataforma *Canva*, que é uma ferramenta on-line de design e comunicação visual para

criação de apresentações em formatos diversos. Sua escolha foi em função da simplicidade e praticidade que oferece para qualquer usuário, diversidade de modelos previamente prontos e da possibilidade de acesso através de múltiplos dispositivos (GEHRED, 2020). A versão utilizada foi a *Premium*, concedida de maneira grátis, através de uma conta para professores.

O *e-book* conta com 20 páginas e disponibiliza conteúdos relacionados à SD, como: conceito de sequências didáticas, aprendizagem significativa, contribuições das TDIC na educação e recursos digitais utilizados na SD. Você pode fazer o download do *e-book* completo no link disponibilizado ao final desta página⁵.

A figura 3 apresentada mostra a capa do *e-book*, utilizada para divulgação da formação oferecida.



Figura 3 – Capa do *e-book* desenvolvido
Fonte: Autores da pesquisa (2022)

A terceira etapa do caminho percorrido foi a aplicação da SD. Participaram deste curso de formação continuada 69 professores de Educação Física e Pedagogia, da Cidade do Rio de Janeiro, atuantes no Ensino Fundamental I, primeiro ao quinto ano, oriundos das Zonas Norte e Oeste, de ambos os sexos, idades entre 22 e 60 anos.

A sequência didática foi aplicada pelo próprio pesquisador com os participantes e teve a duração de 10 horas, das quais 08 horas presenciais e 02 horas de estudos remotos. A aplicação ocorreu em 3 dias distintos e contou com a alternância entre momentos de teoria e de prática.

⁵ https://drive.google.com/file/d/1j7Eccw3DdxYUSE8u5whSExrPk_jfcvIN/view?usp=sharing

Durante o primeiro dia de formação, entre muitas outras atividades lúdicas, foi realizado o jogo do tipo *caça ao tesouro*, utilizando a ferramenta *Wordwall*, cujo objetivo era encontrar respostas que permitissem atribuir os nomes aos respectivos animais (figura 4).

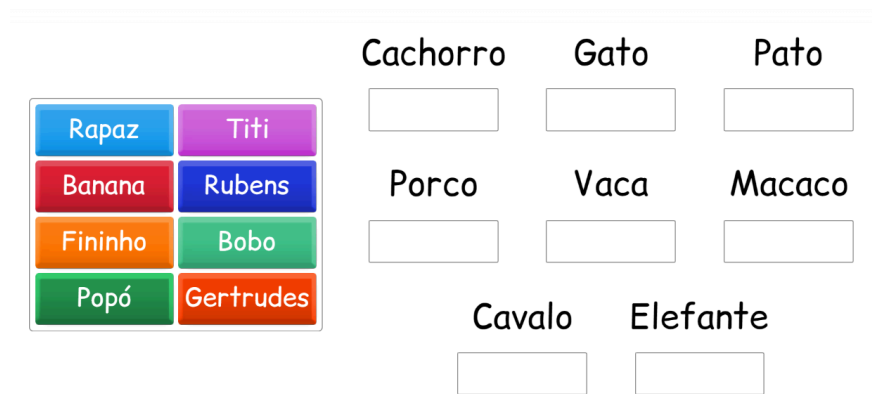


Figura 4 – Caça ao tesouro, fomentado pelas TDIC.
Fonte: Autores da pesquisa (2022)

Continuamos o segundo dia seguindo a fórmula de aliar jogos às TDIC, com destaque para a atividade *gato e rato*, conforme mostrado na figura 5.



Figura 5 – Atividade cooperativa de inclusão *gato e rato*, fomentada pelas TDIC. No detalhe, amputado.
Fonte: Autores da pesquisa (2022)

O terceiro e último dia da formação continuada executada com os professores trouxe como destaque o *desafio de dança*, disposto na figura 6.

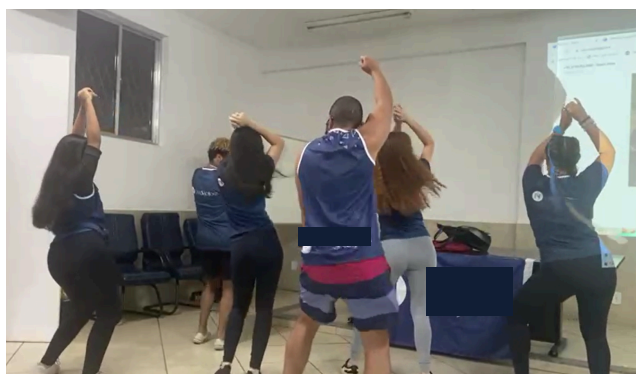


Figura 6 – Desafio de dança. Alguns nomes foram ocultados para preservar o anonimato.
Fonte: Autores da pesquisa, (2022)

Por fim, em uma data diferente a execução da SD, um questionário de avaliação foi aplicado de maneira presencial pelo próprio pesquisador. As respostas atuaram como instrumento de coleta de dados para o presente estudo.

O questionário foi disponibilizado através da plataforma *Google Forms* e contava com 59 perguntas: 4 discursivas e 55 de múltipla escolha. As perguntas de múltipla escolha estavam alinhadas com a escala *Likert*, onde havia uma proposição e o participante deveria selecionar uma das opções: concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo, nem discordo; discordo parcialmente; discordo totalmente. Todo o procedimento de coleta das respostas foi coletivo e anônimo, além de ser permitido aos participantes deixar questões com as quais não se sentiam confortáveis em branco.

4. Resultados e discussões

Os resultados aqui exibidos são originários do questionário de avaliação, conforme descrito no capítulo anterior, e executado com os participantes após a aplicação da SD. Um arquivo foi disponibilizado no *Google Forms* e as respostas foram agrupadas conforme sua relação com a pesquisa. Uma vez que os participantes foram liberados da obrigação de responder às perguntas com as quais não se sentiam confortáveis, o número de respostas coletadas flutuou a cada proposição.

Abaixo, na figura 9, a primeira informação sobre os professores que participaram da formação.



Figura 9 – Proposição sobre o uso das TDIC pelos professores.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

A figura acima revela a relação de proximidade dos participantes com o uso das TDIC em suas aulas. Anotamos que dos 69 indivíduos que responderam, 64 alegaram concordar totalmente, mais 04 disseram concordar parcialmente com a afirmação de que utilizam as TDIC em suas aulas. Enquanto 01 pessoa não concorda, ou discorda acerca de seu próprio uso das TDIC, nenhum dos participantes respondeu discordar parcialmente ou totalmente da proposição acima, no que tange o uso das TDIC em suas aulas. Nossa análise vai ao encontro com o defendido por Martins *et al.* (2020), onde se pode anotar que, embora uma parte do grupo não se aproprie do uso das TDIC, é perceptível o crescimento do grupo de professores que o fazem.

A segunda questão aqui disposta nos auxilia a traçar mais do perfil dos indivíduos submetidos à sequência didática, conforme disposto na figura 10.

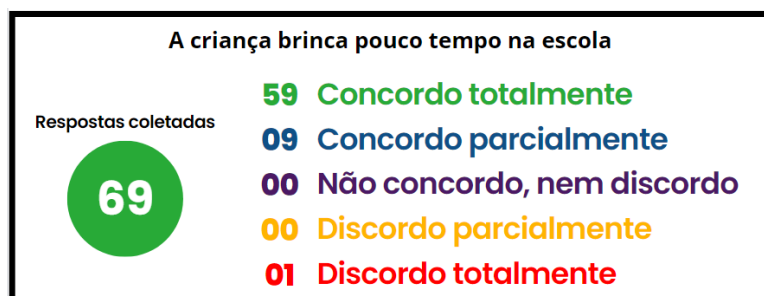


Figura 10 – Proposição sobre opinião dos participantes acerca do tempo que a criança brinca na escola.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Acima, temos as opiniões dos participantes no que diz respeito à proposição de que a escola reserva pouco tempo para a criança brincar. Reunimos 69 respostas, das quais 59 pessoas afirmam concordar totalmente e 09 disseram concordar parcialmente com a afirmação. Um único participante alegou discordar totalmente da proposição, enquanto respostas do tipo não concordo, nem discordo ou discordo parcialmente não foram citadas.

Na próxima etapa exibiremos o questionamento sobre a relação das ferramentas digitais utilizadas e a brincadeira, de acordo com a figura 11.

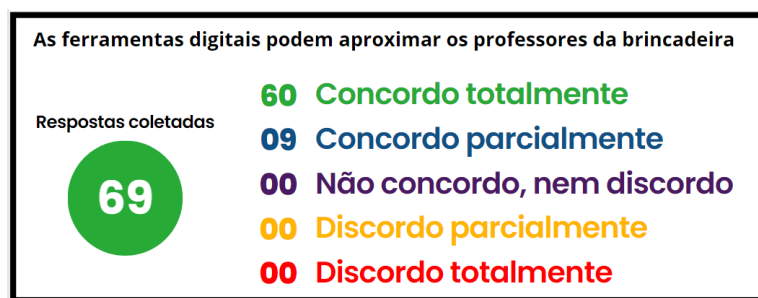


Figura 11 – Proposição sobre potencial do uso das TDIC.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

A análise da figura acima é importante para nosso estudo. Foram 69 as respostas coletadas. Aproximadamente 87% dos participantes concordam totalmente com a proposição de que as TDIC utilizadas na formação podem aproximar os professores da brincadeira, enquanto os demais 13% concordam parcialmente com a ideia.

Acerca do ineditismo da proposta pedagógica desenvolvida, temos a questão apresentada na figura 12.

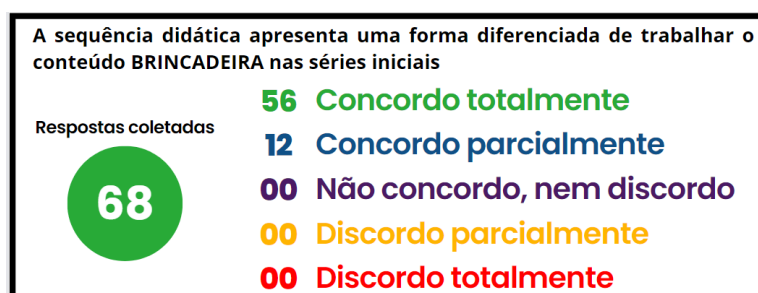


Figura 12 – Proposição sobre ineditismo no uso de sequências didáticas para desenvolver o conteúdo brincadeiras.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Desta vez, o total de respostas coletadas foi de 68. *Concordo totalmente* foi citado 56 vezes, *concordo parcialmente*, 12. Não foram citadas outras respostas. Aqui nossa análise vem reafirmar o ineditismo da proposta elaborada na pesquisa, isto é, a volume das respostas em concordância que afirmam que a capacitação apresentou uma forma ainda desconhecida de desenvolver o conteúdo da brincadeira é expressivo.

Seguindo com nosso estudo, trazemos os dados coletados no que diz respeito a estratégias de ensino utilizadas pelos professores, confira na figura 13.

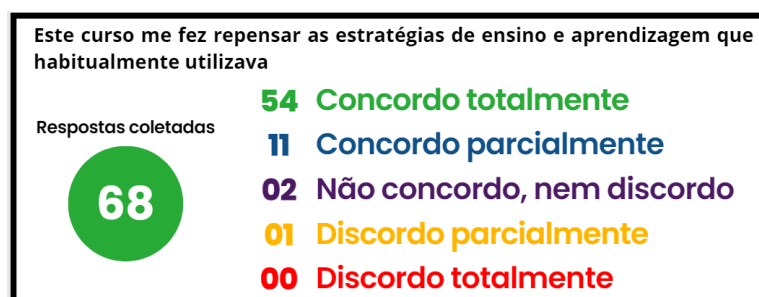


Figura 13 – Proposição sobre revisão das estratégias de ensino.

Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Agora estamos avaliando as respostas sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos participantes. Destacamos mais de 79% dos participantes como aqueles que concordam totalmente com a tese acima e 16% como aqueles que concordam parcialmente. Daqueles que não concordam, nem discordam, anotamos aproximadamente 3%, enquanto os que discordam parcialmente somaram quase 2%. Não tivemos respostas do tipo discordo totalmente. Das informações aqui contidas podemos perceber que uma pequena parte dos professores submetidos à SD ficaram em dúvida ou discordaram parcialmente sobre a necessidade de mudanças em suas estratégias de ensino, aproximadamente 5%.

Para conferir os dados sobre possíveis mudanças na atuação docente, veja a figura 14 mostrada abaixo.

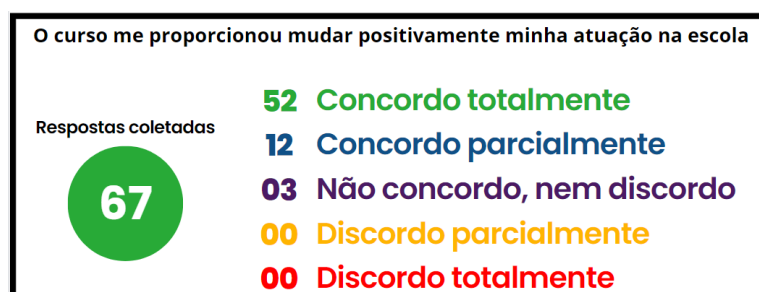


Figura 14 – Proposição sobre revisão da atuação docente.

Fonte: Autores da pesquisa (2023)

A suposição acima recolheu 67 respostas. Concordo totalmente, reuniu 52, portanto, mais de 77%. Concordo parcialmente, reuniu 12 respostas, portanto, aproximadamente 18%. Os indecisos, aqueles que responderam não concordo, nem discordo, foram 03, portanto, aproximadamente 4,5%. Evidenciamos aqui a grande maioria de participantes admitindo uma possível reflexão em sua postura na escola, aproximadamente 95%.

Finalizando nosso processo de análise de dados e discussão trazemos as últimas questões da nossa avaliação final. Eram elas questões abertas e, mais uma vez, foi facultado ao participante sua abstenção. Para analisá-las utilizamos o método de análise

de conteúdo de Bardin (1977). Na fase da pré-análise, selecionamos, dentre as questões a avaliar, duas cujas respostas deveriam ser por escrito, discursivas, pertinentes entre si e em relação à pesquisa como um todo e, por fim, homogêneas. Aqui cabe ressaltar que algumas respostas foram descartadas durante a leitura flutuante por não respeitarem os princípios supracitados. A seguir, durante a etapa de exploração do material, classificamos *a posteriori* as unidades de registro, tendo como elemento chave para o processo de codificação a palavra (Cardoso; de Oliveira; Ghelli, 2021).

A primeira das duas questões abertas analisadas reunia informações sobre as impressões positivas e negativas dos participantes em relação a formação executada e resultou no gráfico 1.

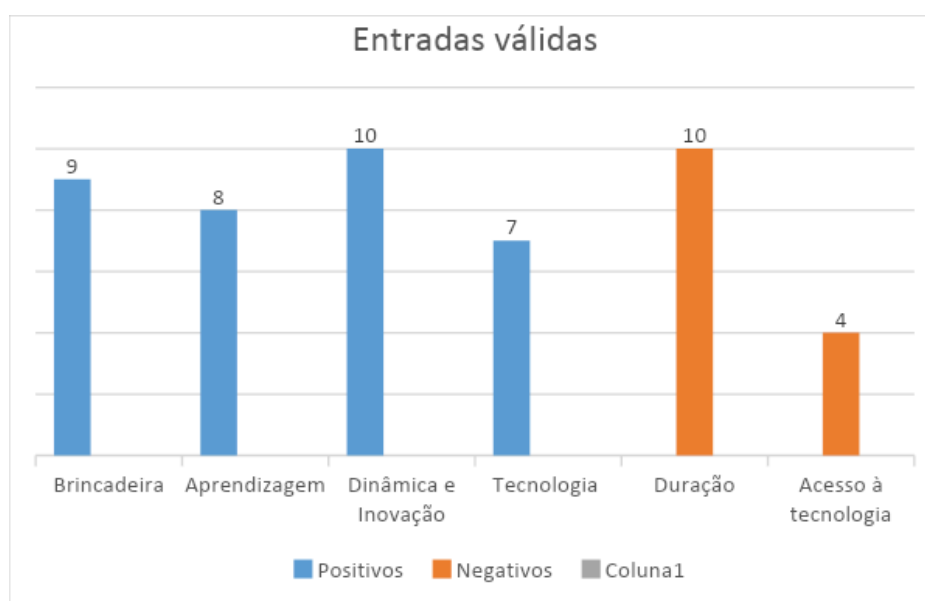


Gráfico 1 – Pontos positivos e negativos da formação.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Podemos contemplar no gráfico acima a categorização em algumas palavras-chave, sendo elas: brincadeira ou equivalente; aprendizagem ou equivalente; dinâmica e inovação ou equivalente; tecnologia ou equivalente; duração ou equivalente; acesso à tecnologia ou equivalente. Sendo estas duas últimas destinadas às impressões negativas.

Foram 48 entradas (respostas) consideradas válidas. 9 destas apontaram que a presença da brincadeira, manifestada na forma de diversos jogos na formação, foi um ponto positivo. 8 destacaram positivamente a aprendizagem adquirida e sua satisfação com a capacitação, enquanto 10 apontaram como ponto forte a dinâmica e inovação da proposta. Aproximadamente 7 das respostas coletadas indicaram a presença da tecnologia como algo positivo na formação, o que está de acordo com o notabilizado por Cardoso; Almeida; Silveira (2021), ao apontarem que a inserção de atividades que utilizam as TDIC pode ressignificar os processos educacionais tradicionais.

Em relação aos pontos negativos, 10 entradas indicaram que a duração do curso deveria ser maior, ao passo que 4 apontaram certo receio do uso da tecnologia em determinados cenários, como na escola pública, por exemplo, conforme explanado por Rebouças; De Monteiro Marques; Bezerra (2023), que admitem que a dificuldade com acesso à internet e equipamentos de processamento de dados podem prejudicar o uso das TDIC no processo de aprendizagem.

Prosseguimos para a análise das respostas da segunda proposição aberta, que objetivava averiguar como os participantes classificariam sua experiência em participar da formação, conforme exibido no gráfico 2.

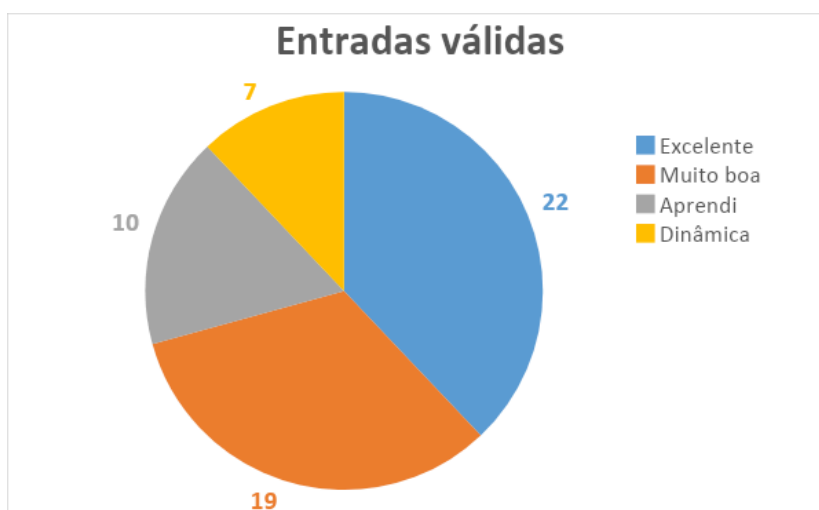


Gráfico 2 – Experiência em participar da capacitação.
Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Nesta última questão, a categorização adotada *a posteriori* acerca de como os participantes classificaram a experiência em participar da formação nos trouxe às 4 manifestações demonstradas no gráfico acima: excelente, ótima ou equivalentes; muito boa, boa ou equivalentes; aprendi, acrescentou ou equivalentes; dinâmica, participativa ou equivalentes.

O estudo das respostas coletadas revelou que, das entradas consideradas válidas, aquelas que classificam a experiência como excelente foram 22, enquanto foram 19 aquelas que descreveram a experiência como muito boa. 10 respostas foram classificadas como “aprendi”, e refletem o relato daqueles que afirmam terem se apropriado de novos conhecimentos e, por fim, 7 respostas estão alinhadas com a impressão de que sua participação na formação foi dinâmica e inovadora.

5. Considerações finais

Sobre o perfil dos participantes, a análise de suas respostas nos leva a concluir que a formação ocorreu com um grupo cuja grande maioria, já está habituada a utilização dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas. Também podemos inferir que praticamente todos eles acreditam que o tempo reservado para a criança brincar na

escola é pouco. Logo, é possível detectar um conceito prévio acerca dos temas abordados, provável consequência da área de atuação dos indivíduos, Educação Física e Pedagogia.

Nos inclinamos sobre as respostas dos professores declaradas ao final da formação e suas reflexões no esforço de responder à questão inicial levantada: a sequência didática desenvolvida, repleta de jogos e fomentada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, proporcionou aos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental novas experiências com a brincadeira? Nossas considerações denunciam que a SD apresentou uma forma diferenciada de desenvolver questões que permeiam o brincar, assim como foi unânime o apontamento que as TDIC utilizadas podem aproximar os professores da brincadeira.

Olhando para as respostas coletadas, 65 dos 69 participantes atestaram que o curso foi capaz de fazê-los repensar sobre as estratégias de ensino, enquanto 64 deles afirmam que a atuação na escola será influenciada positivamente por conta da participação. Refletindo sobre a mensagem final deixada pelos professores, completamos apontando mais uma vez o sucesso das TDIC e o grau de satisfação com a formação, que culmina com muitos testemunhos de avanço na direção da ampliação dos conceitos trazidos ao grupo. Deduzimos, por conseguinte, que sim, a sequência didática desenvolvida repleta de jogos e fomentada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação pode proporcionar aos Professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental novas experiências com a brincadeira.

Dentre os percalços e dificuldades encontradas, aquilo que deu errado, na pesquisa podemos destacar: a dificuldade em alternar entre os momentos teóricos e práticos, o grupo de participantes queria continuar brincando e a falta de estabilidade de sinal de internet de alguns usuários, o que ocasionou o abandono momentâneo de algumas atividades virtuais.

Ficamos com algumas perguntas ainda a responder e pesquisas futuras poderiam elucidar alguns pontos deixados em aberto. Para os que assim desejarem, apontamos a necessidade de aplicar o curso de formação com docentes de outras áreas além de Educação Física e Pedagogia e aplicar o curso com docentes menos familiarizados com as TDIC. Por fim, a dúvida mais importante: como professores podem utilizar o potencial das TDIC, aliadas as SDs, para que se apropriando do brincar possam contribuir com a aprendizagem no âmbito escolar?

Referências

ARANTES, Sheila. **Sequência didática**: Fundamentada na aprendizagem significativa como facilitadora no processo de alfabetização e letramento mediada pelas novas tecnologias digitais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

ARANTES, Sheila da Silva Ferreira. **Reforço Escolar em sociedades civis em prol da alfabetização: interface entre sequências didáticas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: UniCarioca, 2019. 290f. - Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação). Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B00K9kyQe8uzTDJTMHk1TE5jTWfjQ08tOVpqqemtXR0RZWVJZ/view?resourcekey=0-0sJAsV_PLJ0P4udYFYLjuw. Acesso em: mar/2023.

ARANTES, Sheila da Silva Ferreira; LOPES, Aluizio de Freitas; SANTO, André Cotelli do Espírito. **Uma proposta de sequência didática mediada pelas tecnologias de informação e comunicação para aproximar professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da brincadeira**. 20 páginas, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1j7Eccw3DdxYUSE8u5whSExrPk_jfcvIN/view?usp=sharing

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZHUNI, Rosayna *et al.* Sequências Didáticas permeadas por tecnologias digitais: Uma proposta inovadora para a Educação Infantil. **RECITE- Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/197/189>. Acesso em: 20 04/2023.

BEVILAQUA, Ariadne Rolli *et al.* Reforço na alfabetização e letramento de alunos: uma sequência didática com uso de tecnologias digitais. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 4, n. 8, p. 37-46, 2019.xa

BOLDRINI, Tássia Adalgisa Marques. **Letramento digital na formação continuada de professores de educação infantil: um paradigma emergente na interface entre sequências didáticas e tecnologias digitais**. – Rio de Janeiro, 2021, 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://url.gratis/ITe4jr> . Acesso em: maio/2023

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; ALMEIDA, Gil Derlan Silva; SILVEIRA, Thiago Coelho. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97- 116, 2021.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni *et al.* O brincar e se movimentar na educação infantil: reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 32, p. 155-170, 2021.

DE MELO LEAL, Geovane *et al.* As tics no ensino de química e suas contribuições na visão dos alunos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3733-3741, 2020.

DE QUEIROZ, Monique D'Oliveira Mendes *et al.* Sequência didática gamificada: promover a aprendizagem baseada em jogos digitais na educação infantil. **Revista EDaPECI**, v. 23, n. 1, p. 76-90, 2023.

DE SOUZA, Leandra Maria. LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA. **Revista Nova Paideia**-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 3, n. 1, p. 81-92, 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. P. 47-71, 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Paralapraca**: Assim se brinca - Por que brincar na escola? Youtube, 06/04/2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DktRjz8usXA>. Acesso em: 09/04/2023.

FRAMEWORK. In: **Dicionário online Cambridge**. Cambridge. Disponível em:
<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/framework>. Acesso em: 15/03/2023

GEHRED, Alison Paige. Canva. **Journal of the Medical Library Association**, v. 108, n. 2, p. 338-340-338-340, 2020.

GERONIMO, Rafael. REVISÕES E LEVANTAMENTOS DE JOGOS EDUCATIVOS. **Revista Nova Paideia**-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, p. 62-76, 2022.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, v. 43, n. 2, p. e36221-e36221, 2020.

GOMES, Cristiane; ROSA, Lúcia. Contribuições da gamificação para a formação continuada de professores: o escape book como estratégia metodológica. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 133-150, 2022.

GONÇALVES, Inácia de Jesus Henriques; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra; DE OLIVEIRA, Sergio Rafael Cortes. Gamificação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem: relatos da aplicação de uma sequência didática gamificada sobre o conteúdo de Funções em um curso superior. **RENOTE**, v. 20, n. 1, p. 163-172, 2022.

GRASS, Thiago Soares Valentim. As TICs na escola: desafios para a ação e formação docente. **COGNITIONIS Scientific Journal**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2020.

JARDIM, Carlos Eduardo H. *et al.* 93. Dispositivos para ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa: as potencialidades do e-book como propósito pedagógico. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75 Supl., p. 1304-13, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; COSTA, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Kinesis**, v. 33, n. 1, 2015.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo. A criança e o brincar. Tempo e temporalidades (im) possíveis. 2021.

MARTINS, Ana Ligia da Conceição Ferreira *et al.* O professor e as tics: da formação inicial à continuada. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 17, p. 201-216, 2020.

MOURA, Adelina. Uma estratégia de gamificação para envolver os alunos na aprendizagem de obras literárias. **Inovar para a qualidade na educação digital**, p. 63-76, 2019.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa De. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

REBOUÇAS, Marcos Sergio Carvalho; DE MONTEIRO MARQUES, Carla Katarina; BEZERRA, Diogo Pereira. GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 9, n. 29, 2023.

RIO DE JANEIRO, Lei nº 10.048 de 30 de junho de 2023. Institui a Semana do Brincar. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Parte 1, Rio de Janeiro, RJ, ano XLIX, nº120-A.

ROCHA, Beatriz Paiva *et al.* Estratégias educativas em tempos de pandemia: Um relato de experiência acerca da utilização de e-book, quiz e materiais de apoio no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 90951-90963, 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 042-066, 2020.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, 2017.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 mar. 2023.

WORDPRESS.COM. **Semana Mundial do Brincar**. Disponível em: <https://semanamundialdobrincar.wordpress.com/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

XAVIER, Marcos Antonio Gomes; SANTO, André Cotelli Espírito; DE ABREU MÓL, Antonio Carlos. FIRE IN RIO. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 16-36, 2021.

ZOSH, Jennifer M. *et al.* Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 1124, 2018.