PORÓROCA DOS BRINCARES: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA, MÉTODO E VIVÊNCIA TRANSFORMADORA NO ENSINO DE ARTES

Cleandro Conceição da Silva
Simei de Amorim Santos Andrade

Resumo: Este artigo objetiva compreender como o brincar, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a construção de uma teia de significados sistematizados, potencializando tanto o desenvolvimento comportamental quanto intelectual dos alunos do Ensino Médio da E. E. E. M. Professora Ernestina Pereira Maia, no município de Moju-PA. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Etnografia, a partir das contribuições de Geertz (1989), Laplantine (2003) e Angrosino (2009), como estratégia para compreender e intervir no processo ensino-aprendizagem. O brincar é analisado à luz dos estudos de Spolin (1992), Freire (1996) e Andrade (2013), articulando práticas pedagógicas e reflexões críticas. Os resultados apontam um aumento significativo do diálogo, da cooperação, da criatividade e do protagonismo discente, além do fortalecimento das relações interpessoais e do envolvimento dos estudantes com os processos de aprendizagem. As conclusões indicam que a implementação do brincar como estratégia pedagógica contribui para a ressignificação das práticas educativas em Artes.

Palavras-chave: Brincar. Ensino de Artes. Ensino Médio. Engajamento Escolar. Estratégias Pedagógicas.

PORÓROCA DOS BRINCARES: PLAY AS A STRATEGY, METHOD, AND TRANSFORMING EXPERIENCE IN ARTS EDUCATION

Abstract: This article aims to understand how play, as a pedagogical strategy, contributes to the construction of a network of systematized meanings, enhancing both the behavioral and intellectual development of high school students at the E. E. E. M. Professora Ernestina Pereira Maia school in the municipality of Moju-PA. The research adopts a qualitative approach, grounded in the assumptions of Ethnography, based on the contribution of Geertz (1989), Laplantine (2003) and Angrosino (2009), as a strategy to understand and intervene in the teaching-learning process. Play is analyzed in light of the studies of Spolin (1992), Freire (1996) and Andrade (2013), articulating pedagogical practices and critical reflections. The results indicate a significant increase in dialogue, cooperation, creativity, and student protagonism, as well as the strengthening of interpersonal relationships and student engagement with learning processes. The conclusions indicate that the implementation of play as a pedagogical atrategy contributes to the resignification of educational practices in Arts.

Keywords: Play. Arts Education. High School. School Engagement. Pedagogical Strategies.

PORÓROCA DOS BRINCARES: EL JUEGO COMO ESTRATEGIA, MÉTODY Y EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Resumen: Este artículo pretende comprender cómo el juego, como estrategia pedagógica, contribuye a la construcción de una red de significados sistematizados, potenciando tanto el desarrollo conductual como el intelectual de los alumnos de bachillerato del colegio E. E. E. M Professora Ernestina Pereira Maia en el municipio de Moju-PA. La investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en los postulados de la Etnografia, a partir de las aportaciones de Geertz (1989), Laplantine (2003) y Angrosino (2009), como estrategia para comprender e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El juego se analiza a la luz de los estudios de Spolin (1992), Freire (1996) y Andrade (2013), articulando prácticas pedagógicas y reflexiones críticas. Los resultados indican un incremento significativo en el diálogo, la cooperación, la creatividad y protagonismo del alumnado, así como el fortalecimento de las relaciones interpesonales y su implicación en los procesos de aprendizajes. Loas conclusiones señalan que la implementación del juego como estrategia pedagógica contrybui a la resignificación de las práticas educativas en Artes.

Palabras-clave: Juego. Educación artístics. Escuela secundaria. Participación escolar. Estrategias

asas da palavra

pedagócicas.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa do Mestrado em Artes intitulada “Artes Cênicas e Vivências no Brincar: o lúdico como potencializador no processo ensino-aprendizagem em Artes no Ensino Médio”, realizada de 2024 a 2026 no Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Pará (PROF-ARTES/UFPA). O artigo tem por finalidade refletir sobre o brincar como estratégia, método e vivência transformadora no processo ensino-aprendizagem em Artes no Ensino Médio.

No contexto da ludicidade, o brincar e o jogar estão incluídos, fazem parte de uma construção social, portanto, cada sociedade constrói seus modos de como as pessoas vivenciam seus brincares. No Ensino Médio, quando os alunos estão na fase da juventude, o brincar muitas vezes é desconsiderado em função de uma visão mais tecnicista e conteudista da educação, a qual possui como características “[...] a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização que visa disciplinar a mente e formar hábitos” (Libâneo, 1989, p. 9). Dessa forma, o que se objetiva é a aprendizagem de técnicas específicas, princípios científicos e normas que, repassados aos alunos de forma lógica, sequencial e objetiva, proporcionam um conhecimento adquirido, que possa ser facilmente observado e medido. Nessa pedagogia, “[...] o professor é apenas um elo [...] entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto” (Libâneo, 2002, p. 30).

A pesquisa se desenvolveu a partir do laboratório de experimentação lúdico-pedagógico Pororoca dos Brincares, por compreendê-lo como um espaço simbólico, sensível e criativo, onde a escuta, o sentir, o agir e o pensar dos sujeitos emergem de forma espontânea e significativa. A escolha deste percurso investigativo está ancorada na compreensão de que o brincar é uma linguagem de expressão, observação e construção de conhecimento,

especialmente potente quando voltada à escuta de adolescentes em contextos escolares marcados por uma invisibilização subjetiva. O termo “Pororoca”, de origem tupi, remete ao movimento natural das águas que se chocam e se misturam em direções opostas, gerando um redemoinho. Assim, ao nomear o laboratório de pesquisa como Pororoca dos Brincares, assume-se simbolicamente a ideia de um encontro de forças, desejos, experiências e saberes em fluxo, que se encontram, colidem e se reconfiguram de forma criativa, afetiva e imprevisível.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Ernestina Pereira Maia, localizada na zona urbana do município de Moju, território do Baixo Tocantins, estado do Pará.

2. NAS TRILHAS DO LÚDICO: O BRINCAR E A BRINCADEIRA COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A brincadeira é um fenômeno universal que expressa aspectos peculiares, os quais são influenciados por elementos dos ambientes físico, social, cultural e artístico. Reconhecer o brincar como instrumento importante no desenvolvimento intelectual, que facilita a assimilação de conhecimentos e a resolução de conflitos, é considerar o exercício do lúdico como necessidade vital. Isso porque, à medida que se resgata o sentido pedagógico de construção de conhecimento regado na inovação, na descoberta e no prazer, propicia-se a ampliação do vocabulário, a interação e a amizade. Sobre esses aspectos, Andrade (2012) destaca que:

> [...] possibilita-se o uso de algumas expressões da língua popular que promovam a socialização entre os alunos, bem como o espírito de cooperação e de amizade. Isso transforma as brincadeiras num precioso caminho educacional (Andrade, 2012, p. 12).

Através dos jogos, o aluno encontra uma maneira para expressar e agregar experiências, que para Spolin (1992) são resultados do próprio jogo, diz a autora que:

> Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso (Spolin, 1992, p. 4).

Dessa forma, destaca-se a importância da experiência, da vivência e da experimentação como estratégias pedagógicas para o ensino de Artes, ressaltando, assim, a urgência de uma reflexão profunda sobre o brincar, como um tema que historicamente tem sido desvalorizado e negligenciado, principalmente, no Ensino Médio. Conforme observam Santos, Fonseca e Lopes (2021, p. 69):

> Essa ideia chega até o ensino médio, onde nessa fase da vida, brincar e se divertir precisa ser banido do vocabulário escolar, agora é coisa séria, vão entrar para a vida adulta e precisam se preparar para isso.

Brincar é uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida, na brincadeira nos encontramos e, quando dela nos apropriamos, nos constituímos enquanto humanos. São gestos, sons, expressões, falas e imagens que se conectam entre si, formando um fenômeno complexo que se mistura às diferentes maneiras de viver e estar no mundo.

Sendo assim, desenvolvendo brincadeiras, cria-se, portanto, um espaço de interação no qual se experimenta o mundo e se internaliza a compreensão

de diversos sentimentos e conhecimentos, dado que brincar deve ser levado profundamente a sério. Brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar e, por isso, não pode ficar de fora do processo ensino-aprendizagem. No ato de brincar “é onde as pessoas estão juntas, vivem juntas e aprendem a viver juntas” (Brandão, 2014, p. 24).

A simples ação do brincar se justifica, em um primeiro momento, pelas possibilidades de leitura e encantamento que a brincadeira proporciona e, em um segundo momento, pelo desenvolvimento dos potenciais expressivos e criativos e, consequentemente, da competência comunicativa dos participantes. Mas por que brincar? De acordo com Rufino (2021, p. 70):

> A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato.

O ato de brincar está ligado intrinsecamente a uma forma de olhar o mundo e de expressão da liberdade numa perspectiva de invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha. Andrade (2013, p. 19) declara que “[...] brincar é, portanto, experienciar a vida. É se divertir em todas as etapas que compõem este processo”.

Conforme os estudos nesta área do conhecimento, Fonseca e Muniz (2010) indicaram duas possibilidades de aplicação, uma que chamaram de brincadeira essencial, dedicada ao conteúdo pedagógico e outra denominada brincadeira instrumental, destinada ao uso metodológico. Huizinga (2001) reporta-se ao brincar/jogar como sendo algo livre de previsibilidade, genuinamente isento de objetividade, para além da diversão e brincadeira e, ao mesmo tempo, se apresenta como algo sério.

O autor destaca que incorporar a ludicidade no cotidiano escolar não é

apenas um recurso metodológico, mas uma escolha ética e estética que promove relações mais horizontais, afetivas e criativas entre educadores e educandos. Logo, brincar não é só uma atividade recreativa, mas uma forma de construir conhecimento, de se relacionar com o mundo e com o outro. Enxergam-se, nas “diferentes formas de brincar”, oportunidades de reinventar o ensino e de tornar o aprendizado mais envolvente, significativo e conectado às vivências e culturas dos alunos.

Esse enriquecimento da cultura lúdica proporciona competências essenciais e uma aprendizagem que contribui para a equidade de oportunidades e a melhoria do seu bem-estar educativo. A ludicidade é um conceito relacionado ao jogo e ao brincar, e na educação está ligada ao desenvolvimento através de jogos, brinquedos e brincadeiras, manuseio de objetos que estimulem a fantasia, a imaginação e a criatividade. Neste sentido, Andrade (2013, p. 18) destaca que a palavra lúdico:

> [...] significa **“**brincar**”** e neste ato apresentam-se as brincadeiras, os brinquedos e os jogos [...] que não tem hora para acontecer ou acabar, e nem local específico; pode ocorrer em qualquer lugar, sendo um exercício profundo do prazer. O lúdico faz parte do exercício de se (re)construir.

Portanto, brincar é um ato prazeroso que envolve as dimensões da vida humana, como o cognitivo, o emocional, o afetivo, o psicológico, e outros, que podem contribuir para o desenvolvimento integral do homem.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O processo metodológico, neste contexto, é compreendido não apenas como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas como um percurso formativo, no qual o brincar assume papel central como prática investigativa

que confere sentido à experiência educativa. Tal compreensão dialoga com Libâneo (2002), ao considerar que a formação se dá em um movimento contínuo de reflexão e ação, no qual o sujeito constrói e reconstrói saberes a partir da prática. Assim, o método se constitui como um caminho de aprendizagem compartilhada, em que o fazer lúdico torna-se fonte de conhecimento e transformação.

O método Vivências Brincares foi constituído a partir das experiências desenvolvidas no laboratório lúdico-pedagógico durante o processo desta pesquisa, emergindo como um caminho metodológico sensível e experimental, que se constrói na relação entre o fazer, o sentir e o refletir. Nessa continuidade, Rufino (2021, p. 17) destaca que:

> Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), ao reconhecer que o conhecimento nasce do encontro dialógico entre sujeitos, em um processo que valoriza a curiosidade, a experiência e a construção coletiva do saber. Vivências Brincares organiza-se em três etapas principais: a imersão, momento de abertura e disponibilidade ao jogo e à escuta; a experimentação, quando o grupo se engaja em práticas brincantes que estimulam a criação e o pensamento crítico; e, a reflexão compartilhada, etapa em que as experiências vividas são elaboradas coletivamente.

A formulação desse método também se inspira nas reflexões de Andrade (2012), que compreende o lúdico como território de aprendizagem e sensibilidade, capaz de promover o envolvimento estético, emocional e cognitivo dos estudantes, e em Boal (2005), cuja proposta do Teatro do Oprimido evidencia o potencial transformador do corpo em ação, do jogo e

da participação criadora. Assim, Vivências Brincares configura-se como um procedimento que valoriza o fazer sensível, a interação e a construção de conhecimento por meio do encontro com o lúdico, reconhecendo no brincar e na expressão teatral práticas de emancipação, diálogo e invenção coletiva.

Nessa perspectiva, Vivências Brincares é também trilha, um espaço de atravessamentos, descobertas e aprendizados que se ampliam a cada passo dado, podendo assim ser compreendido como experiências pedagógicas que articulam o brincar como forma de conhecer, expressar e aprender. Conforme destaca Kishimoto (2011), o brincar como uma atividade essencial permite à criança (e, por extensão, ao jovem) explorar o mundo, expressar-se e elaborar conhecimentos de modo simbólico, criativo e relacional.

Assim, no Ensino Médio, tal dispositivo favorece a ampliação da escuta, da curiosidade e da autonomia dos jovens, abrindo caminhos para um aprendizado mais significativo, afetivo e criativo, que reconhece o estudante não apenas como receptor de conteúdos, mas como sujeito brincante, autor de suas próprias experiências e descobertas, uma vez que:

> A educação não se faz na tarefa de aprender uma ou outra coisa, nem na capacidade de aprender muitas coisas. A educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para vadiar no mundo, experimentando, circulando e dando o acabamento do que é e do que pode vir a ser (Rufino, 2021, p. 25).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, valorizando a prática como espaço de produção de conhecimento, em diálogo com referências críticas e sensíveis da educação e das Artes para mapear possíveis resultados, no qual o pesquisador atua diretamente no campo por meio de práticas pedagógicas e artísticas.

Minayo (2012) aponta que na pesquisa qualitativa o importante é a

objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. De acordo com seus estudos, a autora evidencia que:

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2012, p. 21).

Na pesquisa de abordagem qualitativa, buscamos aporte numa investigação de cunho etnográfico como estratégia para compreender e transformar o processo ensino-aprendizagem por meio do brincar, no contexto da educação em Artes no Ensino Médio, tendo como eixo a experiência vivencial Pororoca dos Brincares, com 15 alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Ernestina Pereira Maia, sujeitos colaboradores da pesquisa, que participaram das vivências propostas durante as aulas de Artes.

O método etnográfico revela-se particularmente eficaz para investigar práticas culturais e pedagógicas no contexto escolar, como o brincar no Ensino Médio. Ao permitir uma imersão no cotidiano dos estudantes, a Etnografia possibilita ao pesquisador observar e interpretar como o brincar se manifesta nas interações, nos espaços escolares e nos tempos formais e informais de aprendizagem. Inspirado nos pressupostos de Geertz (1989), que propõe uma “descrição densa” dos fenômenos culturais, o pesquisador não se limita a registrar comportamentos, mas busca compreender os significados simbólicos das práticas lúdicas no ambiente escolar.

Segundo Angrosino (2009), a Etnografia como método surgiu a partir do

convencimento de antropólogos de que as conjecturas infundadas pelos filósofos sociais eram insuficientes para compreender os grupos humanos, e somente indo ao campo um pesquisador poderia encontrar a dinâmica e o entendimento da experiência e vivência humana. Para Laplantine (2003), a Etnografia propriamente dita só passou a existir a partir do momento que o pesquisador percebeu que deveria ir a campo realizar sua própria pesquisa e que a observação direta fazia parte da investigação.

Para o desenvolvimento da investigação, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a observação participante, a roda de conversa, o que permitiu acompanhar o cotidiano da turma, registrando comportamentos, interações, modos de brincar, conflitos e formas de expressão espontânea, a partir da elaboração de um diário de campo com registros sistemáticos das observações feitas durante as aulas ou momentos de intervalo, além de captar as vozes dos alunos, suas experiências, afetos e percepções sobre brincar, escola e vida cotidiana.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta etapa configura-se como um espaço de registro e reflexão acerca das experiências vividas ao longo do percurso investigativo, bem como à organização e análise dos materiais produzidos ao longo da pesquisa, incluindo relatos das vivências no laboratório lúdico-pedagógico, narrativas dos estudantes, anotações oriundas das observações, além de contribuições provenientes da roda de conversa.

A escolha se deu por conta da intenção de articular diferentes formas de aproximação com as práticas e percepções dos estudantes, de modo a captar tanto dimensões coletivas e dinâmicas do brincar quanto aspectos individuais de interpretação e ressignificação, “E isto não está na essência

das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.” (Orlandi, 1999, p. 43), uma vez que adolescentes chegam ao Ensino Médio carregando discursos sociais sobre “o que é ser sério”, “o que é perda de tempo”, “o que é brincadeira”. O lúdico quando praticado de forma intencional reorganiza esses sentidos.

A Pororoca dos Brincares nasceu com o objetivo de ser um laboratório lúdico-pedagógico de experimentação, um território simbólico e sensível para explorar o brincar como gesto criador e modo de aprendizado. A ideia era sugerir um espaço em que o corpo pudesse pensar e o pensamento pudesse brincar; um ambiente em que o improviso, o erro e a curiosidade fossem tão valiosos quanto o resultado final. Em muitos momentos da Pororoca dos Brincares, o improviso foi o fio condutor das descobertas. Assim como Spolin (1992), compreendemos o improviso não como ausência de estrutura, mas como abertura à intuição e à escuta do presente. Aqui, o brincar é entendido como um estado de presença; um modo de escutar, de agir e de criar com o outro.

Nas primeiras vivências, percebeu-se nos olhos e gestos dos alunos uma mistura de curiosidade e incerteza. Inácio de Lima, 17 anos, perguntava: *“Mas o que é para fazer?”*, como se buscasse uma instrução clara, uma direção segura. Outros riam, exploravam o espaço, testavam sons, movimentos e olhares. Aos poucos, fomos nos permitindo conhecer o que considerávamos desconhecido, descobrindo que o brincar também é isso, não saber exatamente o que vem, mas estar aberto ao que se apresenta.

Em cada encontro, o brincar nos devolve essa alegria de aprender, uma aprendizagem movida pela curiosidade e pela esperança, como indica Freire (1996), onde o conhecimento não se impõe, mas se descobre. O autor já desenvolve aqui o pensamento de que o ato educativo é um processo de

descoberta e criação, não de imposição. Ele afirma que o homem, em sua vocação ontológica de ser mais, busca conhecer o mundo para transformá-lo, o que implica descoberta, reflexão e ação, e não submissão a um saber pronto.

Dessas experiências iniciais emergiram questionamentos potentes. Ananda Ferreira, 17 anos, perguntou: *"Como o brincar pode ensinar?"*; Milly Lindoso, 18 anos, comentou: *"É estranho não ter um objetivo definido, mas ao mesmo tempo libertador"*. Surgiram reflexões sobre a diferença entre o jogo e a criação artística, sobre o que significa aprender com o corpo, sobre o papel da escuta e da improvisação no processo de criação. Essas questões evocam a compreensão de Dewey (2010), para quem a arte é uma experiência vivida, uma forma de pensamento sensível que integra ação e reflexão. Na área das Artes Cênicas, Grotowski (1992) e Barba (1995) entendem o corpo como instrumento expressivo e investigativo, cuja presença e disponibilidade são fundamentos da criação. Já para Freire (1996), o ato de conhecer nasce do diálogo e da escuta atenta do mundo e do outro, dimensões que também sustentam a prática improvisacional como abertura ao encontro e à invenção.

Assim, as perguntas dos estudantes tornaram-se alimento para o próprio percurso, abrindo caminhos de investigação e de sensibilidade, em que o jogo e a criação se entrelaçam como modos de descobrir, sentir e pensar o aprender.

Nesta etapa, o ato de aprender é compreendido como um movimento contínuo de construção, reflexão e ressignificação, em que o caminho percorrido torna-se tão importante quanto o ponto de chegada. Assim, a Pororoca dos Brincares é estabelecida como um território de experimentação e diálogo entre concepções pedagógicas e vivências lúdicas, ampliando o entendimento sobre o papel do brincar no contexto

educacional do Ensino Médio.

As ações no laboratório lúdico-pedagógico apontaram para quatro vertentes: 1) tornar o ensino de Artes mais significativo e engajador a partir de Vivências Brincares; 2) evidenciar o lúdico como potencializador na construção de conhecimento comportamental e intelectual; 3) ressignificar o brincar na escola, não somente como instrumento pedagógico, mas também como fenômeno cultural; 4) discutir sobre a ideia de que brincar seria somente coisa de criança.

Houve, na proposta Pororoca dos Brincares, aspectos que faziam parte dos trabalhos e que também orientavam as atividades. Foram eles:

a) Aspecto lúdico: Observamos que a ação lúdica não era somente da idade infantil, ela era do ser humano. Muitas brincadeiras que aparentemente caracterizavam-se como brincadeiras infantis eram vivenciadas plenamente e ressignificadas, possibilitando aos alunos dar um novo significado à brincadeira em suas vidas, visto que a proposta potencializou experiências de diversão, criatividade e espontaneidade, permitindo que os estudantes se envolvessem de maneira prazerosa com as atividades. O brincar, entendido como prática de liberdade, contribuiu para romper com a rigidez das rotinas escolares, favorecendo a imaginação e a experimentação estética.

b) Aspecto pessoal: Cada participante teve a possibilidade de redescobrir e alimentar sua própria ludicidade e exercitar o ato de brincar sem se sentir constrangido. Nesse sentido, comentou Gabriel Amaral, 17 anos: *“quando corri, senti meu coração acelerado, meu sangue correr pelas veias. Foi algo tão legal. Fazia tempo que eu não sentia isso, essa sensação de estar vivo [...] sinto que hoje eu fui útil”*; Michele Tenório, 18 anos, comentou: *“eu só fui [...] quando começou, eu fiquei muito nervosa, e quando acabou, eu parei e apenas fiquei sentindo meu corpo. Eu tava tremendo, simplesmente meu corpo tava tremendo muito, muito mesmo [...] no final de tudo foi bom. Teve*

adrenalina e eu gosto disso, eu gosto de sentir meu corpo tremer de nervoso, até mesmo de medo"; Milly Lindoso, 18 anos, disse: *"fiquei com raiva, alegria e ansiedade. Foi uma mistura de emoções. Eu me senti como se tivesse voltado à infância, o espírito competitivo voltou para o meu corpo. Foi muito divertido"*.

c) Aspecto cultural: Cada um teve a oportunidade de reconhecer as brincadeiras como uma das maneiras pelas quais o ser humano se expressa culturalmente. As atividades valorizaram elementos da identidade local, resgatando saberes tradicionais e possibilitando o diálogo entre culturas diversas presentes no território amazônico. A expressão artística e o brincar tornaram-se instrumentos de preservação e propagação da memória coletiva, reafirmando a relevância da escola como espaço de difusão cultural.

d) Aspecto do contato humano: Compartilhar brincadeiras é exercer o risco de se aproximar do outro e de viver embates e alegrias. A Pororoca dos Brincares foi um espaço de encontro, de vivência e para cada um tomou valores distintos e profundos, evidenciando e significando um processo de conhecimento do outro e de si mesmo, favorecendo a construção de vínculos, a cooperação e o respeito mútuo entre os estudantes, promovendo interações que extrapolam a dimensão escolar. O brincar coletivo permitiu o fortalecimento das relações interpessoais, aproximando sujeitos e cultivando práticas de solidariedade e empatia.

e) Aspecto da propagação: A partir das experiências na E. E. E. M. Ernestina Pereira Maia, a Pororoca dos Brincares recebeu o incentivo para sua continuidade, aprofundamento e expansão da ação lúdica e mostrou um dos caminhos possíveis para a implementação de projetos culturais na escola, o que contribuiu para a disseminação do valor do brincar como prática educativa e cultural. Assim, os resultados se estenderam ao fortalecimento

da identidade coletiva e à circulação de práticas lúdicas que reafirmam a importância da pedagogia brincante no Ensino Médio.

A brincadeira constitui um espaço de encontro e de experiência, e para cada brincante esse espaço se define pelo tempo e pelo lugar em que ela acontece. Trata-se de uma forma de alteração da realidade, instaurando uma nova dimensão, adaptada pela imaginação de quem brinca. Ao longo do processo de crescimento, o ato de brincar assume diferentes significados e, muitas vezes, perde sua essência, sendo limitado por diversos fatores. À medida que a sociedade atribui o brincar exclusivamente à infância, toda manifestação lúdica tende a ser imediatamente associada a essa fase da vida.

Em contraste com essa visão, os adolescentes que participaram da Pororoca dos Brincares mostraram que o impulso lúdico permanece vivo. Quando lhes são oferecidos tempo e espaço livres de julgamentos ou ridicularizações, eles manifestam e vivenciam plenamente o desejo de brincar. Assim, na Pororoca, o brincar revelou-se um elemento fundamental na construção de sua formação humana. Para além do ato de brincar e da vivência em grupo, percebeu-se que atitudes como observar, registrar e refletir sobre o que foi visto e vivido precisavam ser estimuladas.

Esses procedimentos criavam um espaço em que os adolescentes podiam sentir-se responsáveis e integrados nas atividades que realizavam. Nesse contexto, os registros dessas experiências adquiriram um valor inestimável, alcançando com delicadeza camadas profundas da experiência humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que, apesar de inicialmente haver certa resistência dos estudantes ao brincar, muitas vezes associado à infância ou à perda de tempo, a participação nas oficinas gerou curiosidade, abertura e envolvimento no cotidiano da escola e em eventos da escola (feira de ciências, festa junina, desfile escolar, consciência negra...), da cooperação e da criatividade entre eles. O brincar revelou-se também como uma linguagem potente para discutir temas complexos de forma leve, mas profunda.

A pesquisa reafirma o brincar como uma linguagem legítima e necessária no Ensino Médio, capaz de mobilizar afetos, conhecimentos e sentidos que muitas vezes são silenciados pelas exigências tradicionais da escola. Ao promover experiências lúdicas com estudantes e refletir sobre suas repercussões, é possível perceber que o brincar não é apenas uma estratégia metodológica, mas um gesto político e pedagógico que rompe com a lógica da escolarização rígida e verticalizada. Assim, no Ensino Médio, Vivências Brincares favorece a ampliação da escuta, da curiosidade e da autonomia dos jovens, abrindo caminhos para um aprendizado mais significativo, afetivo e criativo, que reconhece o estudante não apenas como receptor de conteúdos, mas como sujeito brincante, autor de suas próprias experiências e descobertas.

Aos poucos, percebemos que a Pororoca dos Brincares não é um lugar para encontrar respostas, mas para provocar movimentos. É um laboratório de experiências vivas, onde o encontro entre o eu e o outro, entre o real e o imaginário, entre a dúvida e a invenção, gera aprendizado. Cada encontro é uma travessia, onde se mergulha, se emerge e se segue transformado.

Hoje, se compreende que a Pororoca dos Brincares é mais do que um objetivo, é uma corrente que nos arrasta para dentro e fora de nós, que nos ensina a fluir, a escutar e a criar com o que nos atravessa. É um espaço onde o brincar se torna método, poética e forma de estar no mundo, que potencializa esse gesto interpretativo, pois mobiliza experiências corporais, afetivas e culturais que fazem os sujeitos ressignificarem a arte e o próprio aprendizado. Assim, jogos, improvisações e práticas criativas ganham sentido na forma como são vividos e compartilhados, deslocando visões tradicionais de aprendizagem e abrindo espaço para leituras mais sensíveis, críticas e participativas do processo educativo.

Estima-se que, quando os educadores se abrem à escuta e à experimentação lúdica, emergem novas formas de relação e aprendizagem, mais sensíveis, criativas e inclusivas.

Reconhecer Vivências Brincares como metodologia, desestabiliza ideologias escolares centradas na seriedade rígida e na aprendizagem meramente cognitiva, abrindo espaço para novas interpretações sobre o que é aprender, criar e participar.

Ao brincar, os estudantes ressignificam a arte, o corpo, o coletivo e a escola, produzindo sentidos que fortalecem o aprendizado sensível, crítico e inventivo que caracteriza o ensino de Artes, além de possibilitar ao estudante habitar a escola de maneira mais integral, conectando-se consigo, com o outro e com o conhecimento de modo mais significativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Rodrigues de. **O lúdico na formação do professor**: saberes, experiências e sensibilidades. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FONSECA, Ingrid Ferreira; MUNIZ, Neyse Luz. O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 21, n. 2, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-

social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Verianne da Conceição dos; FONSECA, Viviane Ferreira; LOPES, Fernando José. O Desenvolvimento da Infância e Adolescência com Base na Ludicidade. **RIT – Revista Inovação e Tecnológica**, v. 11, n. 1, p. 65-92, 2021.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SOBRE OS AUTORES:

Cleandro Conceição da Silva
Mestre em Artes pelo PROF-ARTES/UFPA (2026). Licenciado Pleno em Teatro pela UFPA (2019). Membro do NUPEIA – Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (UFPA/FADAN/CNPq-2019).
E-mail: cleandroator@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-4757-4647

Simei de Amorim Santos Andrade
Pós-Doutora em Artes pelo PPGARTES (2020). Doutora em Educação pela PUC Minas (2018). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (atual UNASP-2005). Especialista em Arte-Educação pela PUC Minas (2013) e em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela UEPA (1999). Licenciada em Pedagogia (1997) e Bacharelado em Serviço Social (1988), ambos pela UFPA. É Professora associada da Universidade Federal do Pará, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas das Artes Cênicas. Coordenadora do NUPEIA – Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (UFPA/FADAN/CNPq-2019). Pesquisadora do NUPES – Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (PUC Minas/CNPq-2014). Integrante da Rede Emíli@ – Rede Interdisciplinar Ibero-americana de Estudos e Pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas para o Bem-estar de Crianças e Jovens e da Samaúma – Rede de Pesquisa sobre Infâncias e Crianças da Amazônia. É membro da ALAS – Asociación Latinoamericana de Sociologia.
E-mail: simeiandrade@ufpa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7281-3946

Artigo recebido em: 13 maio 2026. | **Artigo aprovado em:** 20 maio 2026.