



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DANIELA MAIA BARRETO OLIVEIRA**

**A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO  
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**DANIELA MAIA BARRETO OLIVEIRA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene Giambiagi**

Rio de Janeiro  
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**DANIELA MAIA BARRETO OLIVEIRA**

**Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia.**

Aprovada em 23/05/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene Giambiagi (FE/UFRJ)

---

Professora Convidada: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciene Cerdas (FE/UFRJ)

---

Professor Convidado: Prof. Dr. Jucinato de Sequeira Marques (FE/UFRJ)

*A Deus, que me deu o fôlego de vida e que se faz tão presente em meu viver. Pelo amor incondicional, pelas infinitas bênçãos, por mais uma vitória concedida. A Ele, toda honra e toda glória!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus, por ter me concedido saúde, força, ânimo e disposição para que eu não desistisse do meu sonho e propósito de vida. Sem Ele, nada seria possível.

Ao meu esposo, Edilberto, obrigada por cada incentivo, pelas orações em meu favor, pela preocupação, pela compreensão, pelo carinho, por acreditar e realizar comigo todos os nossos sonhos!

Aos meus queridos filhos, Júnior e Thifany, que estiveram sempre comigo dando-me apoio e força para que eu pudesse concluir essa graduação.

Aos meus pais, Gézio e Sileide, pela dedicação a mim e ao meu irmão, gostaria de dizer que é um grande privilégio tê-los em minha vida.

Ao meu irmão Leandro e a minha cunhada Amanda, por me ajudarem direta e indiretamente nessa jornada.

Às minhas amigas que caminharam comigo ao longo dessa trajetória, Bianca, Marcela e Simone, que foram os presentes que a UFRJ me deu. Obrigada pelas palavras amigas, pelas partilhas e pelo incentivo!

À minha orientadora Irene Giambiagi, pelas orientações ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Suas valiosas indicações fizeram toda a diferença, ela foi mais do que uma orientadora, foi uma grande amiga.

À equipe da Direção da escola, por prontamente ter-me aberto as portas da instituição, estimulando-me a participar de seu cotidiano, fundamental para a minha formação como pedagoga e professora.

À professora regente, que tão bondosamente me acolheu, partilhando seu cotidiano em sala de aula, permitindo-me interagir com seus maravilhosos alunos e desenvolver o trabalho de campo que apresento nesta monografia.

Finalmente, aos mestres e doutores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contribuíram para a minha formação. Obrigada!

*A criança que não brinca não é feliz; ao adulto  
que quando criança não brincou, falta-lhe um  
pedaço no coração.*

Ivan Cruz

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi pesquisar a atuação do professor com base na ludicidade com crianças de 7 e 8 anos de uma turma do 2º ano de Ensino Fundamental em uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro. Apresenta-se inicialmente um breve histórico do processo de construção do conceito de infância e suas diferentes concepções. No segundo momento, define-se o conceito de lúdico e procura-se mostrar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança. No terceiro momento, destaca-se o lúdico como metodologia de ensino, relaciona-se seu conceito com normas específicas da BNCC, e comentam-se alguns relatos do cotidiano da sala de aula registrados no diário de campo, em diálogo com os dizeres coletados por meio de uma entrevista com a professora regente. No quarto momento, descreve-se e analisa-se a prática do Projeto Brincadeiras, criado pela pesquisadora com a finalidade de observar a importância da brincadeira no ambiente escolar. Para tal, foram desenvolvidos jogos educativos que tiveram como foco obras do artista brasileiro Ivan Cruz. Enfatiza-se ao final a necessidade de refletir sobre as práticas educativas lúdicas no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Ariès (1981), Vygotsky (1991), Piaget (1975), Wallon (1995), Huizinga (2007) e Kishimoto (2017). A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, seguida de coleta de dados por meio de observação de aulas com participação, da realização de uma entrevista estruturada com a professora regente, e da intervenção direta da pesquisadora na idealização, elaboração e implementação do Projeto Brincadeiras. O trabalho de campo e a literatura estudada evidenciaram a importância do lúdico para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Palavras-chave: infância; lúdico; brincadeiras; alfabetização; arte e educação; Ivan Cruz.

## LISTA DE FIGURAS

1 – Alegoria do outono .....	13
2 – Duas irmãs e um irmão do artista .....	14
3 – Jogos infantis .....	28
4 – O futebol .....	28
5 – Meninos no balanço .....	29
6 – Roda infantil .....	29
7 – Meninos soltando pipas .....	30
8 – Quintal .....	30
9 – Cabo de guerra .....	31
10 – Carrinho de madeira .....	31
11 – Brincando com boneca .....	32
12 – Brincando de roda .....	32
13 – Meninas brincando de amarelinha e boneca .....	33
14 – Meninos brincando com pião .....	33
15 a 18 – Trabalhos em grupo sobre a importância da água .....	41
19 a 22 – Plantio de sementes de alpiste .....	42
23 e 24 – Projeto do Tomás .....	43
25 a 28 – Espaços de jogos na sala .....	44
29 a 32 – Correio da amizade .....	45
33 – Brincadeira de “Escravos de Jó” .....	51
34 – Biografia de Ivan Cruz .....	51
35 – Conhecendo as obras de Ivan Cruz.....	52
36 a 40 – Brincando de arte com quebra-cabeças .....	53
41 e 42 – Brincando de dominó com obras de Ivan Cruz .....	54
43 e 44 – Quebra-cabeças de sílabas .....	55
45 e 46 – Jogo de memória com obras de Ivan Cruz .....	56
47 a 53 – O prazer do trabalho em grupo durante a releitura das obras .....	57
54 – Exposição das telas .....	59
55 e 56 – Sistematizando a aprendizagem com passatempos .....	60
57 e 58 – Bilhetes para o Projeto Brincadeiras .....	61
59 – Mesa do bolo .....	62
60 – Abraço coletivo .....	62
61 – Medalhas .....	63
62 – Quebra-cabeças com obras do Ivan Cruz .....	63
63 – Brinquedos diversos .....	64
64 – Quebra-cabeças de sílabas .....	64
65 – Mesa de jogos .....	65



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 A criança como um adulto em miniatura: séculos XIV e XV.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 A infância na Idade Moderna: séculos XVI a XVIII .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 A infância no capitalismo: século XIX .....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 A criança como sujeito social e sujeito de direitos: século XX.....</b>	<b>16</b>
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Definindo o conceito de lúdico .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Aspectos históricos do lúdico .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo.....</b>	<b>34</b>
 <b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO:</b>	
<b>REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 A concepção do lúdico na BNCC: o ciclo de alfabetização .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 A presença do lúdico na prática docente .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 Aprendendo com a professora .....</b>	<b>46</b>
 <b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PROJETO BRINCADEIRAS.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Alfabetizar com arte: para além de letras e palavras.....</b>	<b>47</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil encontramos um espaço importante para o lúdico e o brincar, pilares essenciais na prática pedagógica nem sempre lembrados nas propostas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É a partir dessa problemática que surgiu o desejo de refletir e de pesquisar sobre a importância do lúdico e da ludicidade para o processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que quando mencionamos o termo ludicidade estamos nos referindo à palavra “lúdico”, que está relacionada aos jogos, às brincadeiras e à fantasia infantil. No entanto, a ludicidade não é apenas o brincar, é também a espontaneidade e a autonomia das crianças. Borba afirma a esse respeito que “o brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade.” (BORBA *apud* COSINO, 2009, p.70) Na frase citada, a autora sustenta que a criança por meio do convívio social e da ação coletiva desenvolve habilidades e conhecimentos, por isso é fundamental que o professor incorpore as brincadeiras e os jogos como práticas pedagógicas.

É nesse contexto educacional de valorização do lúdico como prática pedagógica e metodológica na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental que surgiu a escolha do tema e do título desta monografia, cujo objetivo geral é pesquisar de que forma o lúdico tem sido inserido nas práticas pedagógicas na alfabetização.

Como objetivos específicos esta pesquisa visa a:

1. Compreender as concepções do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.
2. Analisar a prática docente nos anos iniciais, procurando verificar nela a presença do lúdico como ferramenta pedagógica.
3. Apresentar um projeto com atividades, jogos e brincadeiras como possibilidade de apropriação do ato de ler e escrever a partir de telas de Ivan Cruz, desenvolvido no trabalho de campo com alunos em fase de alfabetização.

A justificativa para a escolha do tema parte da motivação a partir da minha vivência durante o período do estágio obrigatório em uma turma do 1º ano, realizado em uma escola pública de um bairro na Zona Sul do Rio de Janeiro, quando, ao realizar as observações na turma, surgiram indagações e reflexões a respeito da ausência do lúdico na realidade daquelas crianças. Vivenciei apenas práticas pedagógicas que priorizavam a memorização e exercícios repetitivos como recursos pedagógicos para a alfabetização. Observei que tais atividades

acabavam por desmotivar os alunos, tornando-os desinteressados e fazendo-os acreditar que escrever é um processo difícil, penoso e desagradável.

Nesse estágio, ouvi da professora a seguinte frase: “Brincar é só na Educação Infantil, agora você está no 1º ano, o tempo de brincar acabou.” Essa frase marcou a minha jornada de formação, foi como um eco para mim, e gerou uma inquietação do lúdico na alfabetização. E foi assim que surgiu o interesse de pesquisar a ludicidade nessa etapa da educação básica.

Diante das constantes mudanças no campo educacional e das diferentes maneiras de se alfabetizar, há quem se apoie em processos que consideram a passividade do aluno, ou em outros que privilegiam as técnicas. Há, contudo, docentes que atuam na perspectiva da criança como um sujeito histórico, com saberes nos variados contextos dos quais participa. Compartilho dessa última opção por entender que o processo educativo se dá quando a característica da infância é respeitada.

Nesse sentido, acredito em uma prática que propõe o uso de jogos e brincadeiras como recurso no Ensino Fundamental para um melhor desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, como bem defende Maia:

O brincar e os jogos funcionam como ferramentas-chave para o processo de aprendizagem significativa bem-sucedida, visto que desenvolve o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas, gerando um aprendizado intenso não somente do que é transmitido em sala de aula, mas de lições da vida, pela vida e para a vida. (MAIA, 2014, p.52)

O lúdico é o tema central desta monografia. A partir de tal definição, analiso como o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula pode favorecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, com momentos de inserção da pesquisadora em uma turma de 2º ano do ensino fundamental em uma escola próximo de minha residência localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao visitar a escola um dia, encontrei casualmente com a diretora na porta. Conversei com ela sobre o tema da monografia e do meu desejo de realizar um trabalho de campo em tal instituição. Após escutar-me com atenção, ela prontamente me encaminhou para a professora do 2º ano do turno da manhã, que logo me acolheu durante dois meses como observadora participante de sua sala de aula. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é ainda de cunho bibliográfico, conjugada com uma análise das experiências vivenciadas durante a implementação do trabalho de campo na escola ao longo de dois meses em abril e maio de 2022.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na produção de autores que nos convidam a refletir acerca das concepções de infância, de aprendizagem e de ludicidade. O referencial teórico da pesquisa apresentada baseia-se em Ariès, Vygotsky, Piaget, Wallon, Huizinga e Kishimoto.

Foram utilizadas três técnicas para a coleta de dados: observação, entrevista e coparticipação pedagógica. A observação buscou captar a realidade da sala de aula e o cotidiano da professora, com especial atenção para suas ações pedagógicas e as respostas manifestadas pelos alunos do 2º ano. Essas observações foram anotadas no caderno de campo e serviram como base para a posterior análise de dados, acompanhadas de registros fotográficos. A entrevista estruturada - que se baseia em roteiro preestabelecido - com a professora da turma teve como principal objetivo compreender suas percepções e práticas em relação à ludicidade. A pesquisadora realizou intervenções com a turma, propondo atividades lúdicas, jogos e brincadeiras voltadas para a alfabetização e planejadas junto com a professora.

A monografia está estruturada em quatro capítulos interligados entre si.

No capítulo 1 realiza-se um breve histórico das concepções de infância, buscando-se estabelecer um panorama histórico das diferentes visões para o conceito de infância.

Destacam-se no capítulo 2 definições e conceitos em torno do lúdico e da importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil.

No capítulo 3 relaciona-se o conceito de lúdico com a Base Nacional Comum Curricular BNCC e citam-se alguns relatos do cotidiano registrados no diário de campo, junto com trechos da entrevista realizada com a professora da turma, analisados à luz da vivência e de alguns autores que ajudam a melhor entender a riqueza da experiência.

Por sua vez, no capítulo 4 caracteriza-se e analisa-se o Projeto Brincadeiras, que teve como objetivo principal desenvolver atividades, jogos, brincadeiras com foco em obras do artista Ivan Cruz como possibilidades de apropriação para o ato de ler e escrever em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Suas obras me atraíram particularmente em função da riqueza imagética quanto às cores, aos detalhes e à singeleza com quem ele retrata as brincadeiras infantis brasileiras.

Reflete-se ao final do trabalho sobre as práticas educativas lúdicas no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para a sua relevância.

## **CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA**

Neste capítulo o objetivo é destacar a importância do marco histórico e das descobertas das potencialidades da criança, fator que contribui no seu crescimento e desenvolvimento infantil, e como elas foram fundamentais para a construção histórica das concepções da infância. Sendo assim, a partir de estudos de autores abaixo especificados, esse marco histórico subdivide-se em três fases da pesquisa.

No decorrer do texto apresento, com base nas concepções de infância e de criança pesquisadas, um breve panorama histórico do entendimento da infância desde os séculos XIV, XV até o século XX, de acordo com os autores Ariès (1981), Kramer (2006), Kuhlmann e Fernandes (2004), entre outros com os quais dialogo neste capítulo.

Ao longo dos anos, a concepção de infância e o seu processo educativo foram se modificando positivamente, tornando-se um tema atrativo a ser pesquisado. Esse movimento foi sendo repensado por meio dos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é país signatário, como a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), que prescrevem e garantem a promoção e a proteção às crianças e adolescentes. As lutas históricas e sociais que impulsionaram a legislação mencionada fortalecem um olhar mais amplo e cuidadoso acerca da criança e do desenvolvimento infantil. Segundo Kramer, “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas.” (KRAMER, 2006, p.15) Referindo-se à infância como uma categoria social e histórica, a autora afirma que: “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.” (KRAMER, *idem*, p.14)

Dessa forma, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para a sua condição atual; ou seja, o conceito de infância foi construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

Conforme Kuhlmann e Fernandes expressam, “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.” (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15)

Ainda a respeito da ideia de infância, Faria ressalta que “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época.” (FARIA, 1997, p.9)

### **1.1 - A criança como um adulto em miniatura: séculos XIV e XV**

Ao tratarmos da infância na Idade Média, vimos que ela tem sido compreendida pela vertente histórica constituída a partir de estudos de Philippe Ariès (1981), historiador francês considerado pioneiro na área de pesquisa no que se refere ao surgimento da concepção de infância.

De acordo com o autor, do século XIV (Idade Média) até o século XIX (Idade Contemporânea), a criança não tinha liberdade para viver um mundo próprio, ou seja, não tinha um tratamento diferenciado, prevalecia a representação da criança como um adulto em miniatura: “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.” (ARIÈS, *idem*, p.4)

Ao tratar da concepção de infância, o autor francês afirma que a sociedade medieval ignorava a infância, conforme descreve a seguir:

(...) o sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, *idem*, p.156)

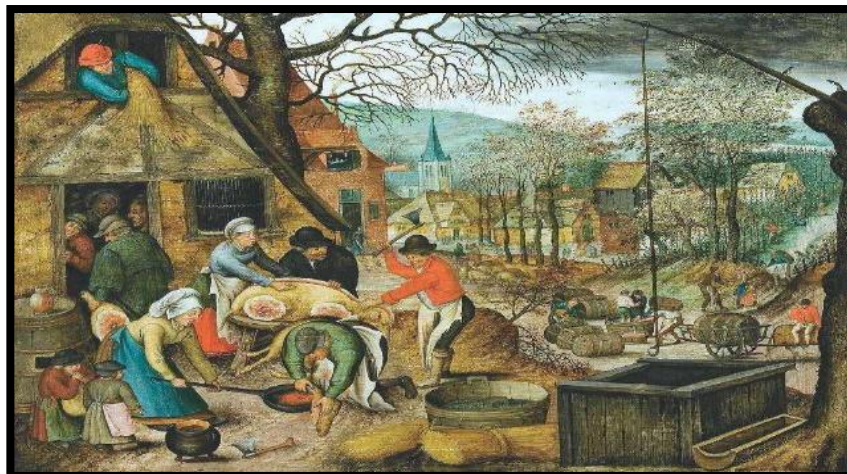
Cortez reforça o referido argumento:

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que ele: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares etc. (CORTEZ, 2011, p. 2)

Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto, no qual estava imersa, participando naturalmente do trabalho e de outras atividades realizadas no meio social em que estava inserida: “a infância nessa época era vista como estado de transição para a vida adulta.” (FARIA, 1997, p.11)

Segundo o autor citado, independentemente da condição social, as crianças a partir dos sete anos de idade eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. Nessa fase passavam a ser, portanto, aprendizes, mestres, anfitriões. É possível observar, na imagem abaixo destacada, homens e mulheres em meio aos seus afazeres e as crianças por perto aprendendo.

**Figura 1** – *Alegoria do outono* (Pieter Bruegel, o Jovem – s/d)



Fonte: MeisterDrucke.

<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Pieter-Brueghel-the-Younger/67754/Alegoria-do-Outono.html>. Acesso em 15/04/2024.

Corsino realiza um estudo sobre a concepção de infância à luz de Ariès. Ela descreve que a arte medieval, uma das únicas formas de expressão naquela época, não mostrava a criança como de fato ela era. Para a autora, as obras retratavam as crianças com características do homem adulto, porém de tamanho reduzido: “observando as pinturas da época, vemos crianças e adultos dividindo o mesmo espaço, as mesmas atividades e o mesmo vestuário, numa grande sociabilidade. A única diferença está no tamanho das figuras.” (CORSINO, 2003, p. 12) Na imagem reproduzida a seguir percebe-se que as crianças eram representadas como se fossem adultos em miniatura no que diz respeito aos aspectos físicos e aos trajés.

**Figura 2** –*Duas irmãs e um irmão do artista* (Sofonisba Anguissola – s/d)



**Fonte:** MeisterDrucke.

<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Sofonisba-Anguissola/189340/Duas-Irm%C3%A3s-e-um-Irm%C3%A3o-do-Artista.html>.

Acesso em 15/04/2024.

A partir dos estudos de Corsino (*idem*), é possível constatar um cenário que denuncia a forma como os medievais ignoravam as crianças no que diz respeito, por exemplo, ao alto índice de mortalidade infantil e à participação indiscriminada das crianças em todos os tipos de violências e tragédias da vida: “tudo era permitido na frente das crianças, falar com vocabulário considerado vulgar, não controlar impulsos sexuais, brincar com os seus órgãos genitais, urinar e defecar, comer no mesmo prato e com as mãos, cuspir no chão etc.” (CORSINO, *idem*, p. 26)

Os hábitos de higiene e de “bom” comportamento não eram ensinados às crianças porque não faziam parte dos costumes da época. A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene, era considerada um acontecimento comum. Na Idade Medieval houve um aumento significativo do número de filhos gerados, no entanto, a expectativa de vida no século XII era de 45%, poucos sobreviviam, o que elevava as taxas de mortalidade infantil (ROUCHE, 1991).

## **1.2 - A infância na Idade Moderna: séculos XVI a XVIII**

A chegada da Idade Moderna representou grandes avanços para os modelos educacionais, para o modo de se olhar a infância e para a formação das crianças na sociedade. No decorrer do século XVII a sociedade passaria por mudanças na mentalidade, haja vista que a partir desse período admitir-se-ia que a criança não estaria preparada para enfrentar a vida.



Conforme Ariès (1981) destaca, o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos distintos. Um surge no seio familiar no século XVI, denominado de “paparicação”, quando a criança é vista como um mero objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos. O outro sentimento nasce em oposição ao primeiro no final do século XVII, no contexto eclesiástico chamado de “moralização”.

A igreja, contrária a conceber a criança como um brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcende as famílias, que, já imbuídas dos sentimentos anteriores, associaram um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica das crianças.

E assim deu-se o surgimento de “escolas”, com a influência da igreja católica, baseada na autodisciplina e na obediência, com um rígido foco na moral. O registro dos primeiros atendimentos à infância aparece nos contextos da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos. São denominados “refúgios” ou “asilos”, que abrigavam crianças, filhas de mães operárias.

Segundo Ariès (*idem*), a partir do século XVII a criança começa a ser tratada com mais cautela, e sua expressão é menos desfigurada do que na Idade Média. A criança deixou de ser “divertida” e “agradável” e tornou-se “educável”. A substituição da educação prática pela teórica e o apelo dos moralistas foram correspondidos pelos pais por meio da preocupação de “vigiar seus filhos mais de perto e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família.” (ARIÈS, *idem*, p. 232)

A educação se voltou então para a prática teórica e pedagógica feita nas escolas; esse fator foi muito valorizado pelos pais, fazendo com que a criança passasse a ser o centro das atenções e houvesse relativamente à sua existência um forte sentimento de família.

Também no século XVII, de acordo com Ariès (*idem*), iniciam-se os primeiros estudos sobre a psicologia infantil. Esses estudos buscavam um entendimento maior sobre a criança e sua mente. Surge, assim, a terceira identidade da infância relatada por Frabboni (*apud* ARIÈS, *idem*): como sujeito de direito, merecedor de cuidados oferecidos pela escola, que na época era administrada pela igreja.

### **1.3 - A infância no capitalismo: século XIX**

No final do século XVIII ocorreu na Europa a Revolução Industrial, que marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, dominada pela indústria, pela ciência, pela tecnologia e pelo trabalho assalariado.

Com essas mudanças, aos poucos a sociedade foi deixando de ver as crianças como adultos em miniatura. Nesse sentido, Ariès salienta que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e as deixasse mais à vontade.” (ARIÈS, 1981, p. 33) Dessa forma, os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma nova conotação para a infância.

Apoiadas na ciência e na tecnologia, as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas no final do século XIX na Europa demonstram um ideal de nação civilizada. Segundo Kuhlmann, “(...) o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior.” (KUHLMANN, 2010, p. 60)

A crescente expansão das relações internacionais no século XIX levou as instituições de educação infantil a vários países com a intenção de regular a vida social envolvida na industrialização e na urbanização. Com o expressivo aumento da população urbana e a demanda pela reprodução da força de trabalho, houve a necessidade de se criarem creches com o objetivo de dar assistência às crianças de zero a três anos, enquanto as mães trabalhavam nas fábricas. Conforme Kuhlmann destaca, “(...) a creche foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.” (KUHLMANN, *idem*, p.78) A partir desse contexto passou-se a privilegiar as instituições para a infância, como a escola primária, o jardim de infância, a creche, a reorganização dos internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e às lactantes.

### **1.4 A criança como sujeito social e sujeito -de direitos: século XX**

Historicamente as crianças aprendiam as regras sociais e as tradições da família por meio do convívio familiar. Por muito tempo, elas foram tratadas como adultos. Sua voz não tinha força e viviam em condições precárias para o seu desenvolvimento, assumindo

forçadamente características adultas. No século XX surgiram instituições que deram maior valor e visibilidade aos direitos e interesses da criança, mesmo que de forma embrionária.

Alguns teóricos foram extremamente importantes para o estudo da criança, tais como o iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que afirmava que a criança era muito mais do que um adulto em miniatura. Para ele, a infância não era uma mera preparação para a vida adulta, mas uma etapa da vida humana com um valor em si mesma.

Rousseau propôs que a criança vivesse de forma natural, apenas com suas qualidades inatas, que a educação fosse livre, indo de encontro ao que a igreja pregava. Além disso, Rousseau pregou uma aprendizagem partindo das experiências e práticas da criança e de outras formas de contato com o exterior da escola.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço e educador reformista influenciado pelas ideias de Rousseau, compreendeu que a educação para a criança se baseava na bondade, no afeto e na família. Ele concebia a criança como protagonista, valorizando o significado que ela dava ao seu mundo, priorizando objetos e não palavras.

Vale a pena destacar a importância de Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão e criador da concepção e do termo jardim de infância. Nos *kindergarten*, as crianças eram vistas como sementes que dentro da escola seriam adubadas e cuidadas, de modo que assim elas logo desabrochariam conhecimentos sobre si e sobre o mundo. O funcionamento desse espaço incluía atividades de concentração e jogos como instrumentos mentais que estimulassem o raciocínio lógico. O jogo passava a ser um dispositivo de vantagens para o processo físico, intelectual e mental do aluno.

Nessa época, as funções de hospitalidade e higiene passaram a ser exercidas pela instituição. Nesse sentido, foi primordial a contribuição da médica, psiquiatra e pedagoga italiana Maria Montessori (1879-1952), pioneira no desenvolvimento de propostas e jogos pedagógicos ainda hoje presentes nas escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em diversos países do mundo. Sua abordagem educativa e a criação desses materiais que continuam sendo utilizados cotidianamente nas escolas conduzem as crianças à exploração sensorial, motivo pelo qual seus métodos são vistos na atualidade como fundamentais para o desenvolvimento da cognição. Montessori destacava a importância do brinquedo como condutor de atividades pedagógico-cognitivas, não apenas como mero material sem função aparente. Ela também desenvolveu vários mecanismos que possibilitaram a estimulação do processo de ensino-aprendizagem do aluno, construindo, por exemplo,

diversos grupos de objetos com características físicas diferentes (de cores, tamanhos e formas) para estimular os alunos.

No século XX, o importante psicólogo Lev Vygotsky (1896 – 1934), nascido na atual Bielorrússia, então parte do Império Russo, afirmava que a criança aprendia por meio das relações sociais com o seu meio, introduzidas na cultura e transmitidas por pessoas mais experientes. Segundo o autor: “as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 101)

Vera Oliveira (2000), citando Vygotsky, afirma que “o desenvolvimento das crianças se dá de fora para dentro, ou seja, a criança é cópia do meio externo e as características individuais dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.” (OLIVEIRA, 2000, p.26)

Vygotsky enfatiza em suas obras a importância do desenvolvimento humano e o aprendizado. Marta Kohl de Oliveira (1993) destaca que, para Vygotsky, desde o nascimento da criança, o seu aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, possibilitando o despertar de processos internos que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Ao estudar a aprendizagem humana e as dimensões do aprendizado escolar, o teórico dividiu os níveis de conhecimento em duas categorias: uma, denominada Conhecimento Real, refere-se ao conhecimento que o indivíduo já possui; a outra, chamada Conhecimento Potencial, relaciona-se ao conhecimento que o indivíduo pode vir a alcançar sob a orientação de um adulto ou de outras crianças mais experientes. Com base nessa premissa, Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como funções que ainda estão em processo de amadurecimento; consistiria, então, na distância entre os dois conhecimentos, o Conhecimento Real e o Conhecimento Potencial, e é nela, segundo o autor, que acontecem as interações humanas. Para Vygotsky, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, *idem*, p. 98)

De acordo com Marta Oliveira, “a Zona de Desenvolvimento Proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (OLIVEIRA, 1993, p.60)

Sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1991) considera que o aspecto essencial do aprendizado é o fato da criança criar a Zona de Desenvolvimento

Proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimentos que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando age em cooperação com seus companheiros. Esses processos internalizados tornam-se parte da aquisição do desenvolvimento. Portanto, o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental que põe em movimentos vários processos de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, *idem*, p. 101)

Outro estudioso da criança que muito contribuiu para melhor compreender a complexidade das relações infantis foi Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês que destacou o afeto como a relação central para a aprendizagem da criança. Para ele, as emoções exercem um papel importante no desenvolvimento infantil, pois é por meio delas que a criança expressa desejos, vontades e também apatia. Para Wallon, a criança nasce com recursos biológicos que lhe dão a capacidade de se desenvolver. Porém, é o meio que vai de fato lhe permitir que as suas potencialidades se desenvolvam. Na concepção de Wallon,

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio! (WALLON, 1995, p.210)

Nos estudos desenvolvidos por Wallon atribui-se ao desenvolvimento do indivíduo a responsabilidade pelos processos de interação. O ponto-chave da teoria desse pesquisador é a interação da criança com o meio, em uma relação complementar entre os fatores orgânicos e culturais.

Outro autor cuja obra transcende a sua época com remarcada influência no meio científico e pedagógico é o Jean Piaget (1896 – 1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. Por meio do desenvolvimento da epistemologia genética, Piaget enfatiza que o conhecimento é concebido na relação do sujeito com o meio. Ele caracteriza quatro estágios do desenvolvimento cognitivo infantil: *sensorio motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal*. Cada um desses estágios tem uma característica específica, para cada faixa etária é atribuída a uma fase diferente, sendo elas necessariamente consecutivas.

O primeiro estágio, o *sensorio-motor*, abrange desde o nascimento até os 24 meses. Esse período é marcado pela conduta prática da criança, sendo caracterizada com o pensamento e a

fala egocêntrica, mas sem uma consciência real de ambos. Ao final do estágio a criança apresenta um grande avanço cognitivo permeado pelas ações-perceptivas sensoriais. A inteligência aparece de maneira prática, sistemática, por percepções e movimentos, sendo o aprendizado permeado de experimentação das sensações que são geradas por meio de ações. A criança vai aos poucos descobrindo o *eu* e o *outro* como sujeitos, bem como o mundo que a cerca ao longo da sucessão de experimentações.

Com o desenvolvimento da maturação biológica surge a linguagem, e esta marca o segundo estágio de desenvolvimento, o estágio *pré-operatório*, dos 2 aos 7 anos. Nessa etapa, a criança não depende mais exclusivamente de suas ações perceptivas, “ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos.” (PALANGANA, 2015, p.20) Com o aparecimento da linguagem surge também a chamada função simbólica, que é capaz de usar símbolos e representações mentais (imagens, palavras ou números) com significados, evocando objetos por meio do pensamento, sem precisar vê-los.

Aos poucos a criança interage “não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores.” (PIAGET, 1975, p.24) A criança explora o faz de conta e nele representa situações cotidianas, dá significados distintos a um mesmo objeto, mas já possuindo a consciência do seu real significado. É possível perceber os conceitos aprendidos pela criança nessa fase ao observar suas brincadeiras, a representação de papéis, a imitação ou a repetição. Contudo, a criança ainda apresenta um comportamento egocêntrico, percebendo o mundo a partir de suas próprias vontades e pontos de vista, sem compreender a necessidade de que o outro entenda a sua fala ou seu pensamento, sem entender ainda que há outros pontos de vista.

No terceiro estágio, o das *operações concretas*, que estende-se dos 7 aos 12 anos, surge o pensamento lógico, quando a criança amplia o seu campo de socialização, deixando de se relacionar apenas com o seio familiar e interagindo com novos grupos sociais. Diferentemente do estágio anterior, a criança nessa fase estabelece relação entre o real e o imaginário, havendo uma descendência do egocentrismo, passando então a ser capaz de cooperar, compreendendo o pensamento do outro e buscando fazer-se entender

O quarto e último estágio do desenvolvimento, o das *operações formais*, a partir dos 12 anos, coincide com o início da adolescência, quando o indivíduo não é mais uma criança, quando se torna consciente do seu pensamento, diferenciando entre o real e o possível, e refletindo sobre ele.

Destaco aqui a fase *pré-operatória*, durante a qual a criança representa um objeto por outro, dando-lhe novos significados e importância, como por exemplo nas brincadeiras de dramatização. Nesse estágio a criança se diverte brincando, constrói conhecimento e aprende a relacionar-se com o meio em que vive.

Diante de um caminho árduo, em que abundam histórias, lutas e desigualdades, os autores mencionados nos ensinam sobre a necessidade do reconhecimento da criança como sujeito social, criativo e construtor do seu próprio conhecimento.

## **CAPÍTULO 2 - O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Partindo do pressuposto de que o lúdico pode ser entendido de diversas formas e sob diversos olhares, neste capítulo apresento algumas concepções de lúdico a partir dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, com destaque para sua importância no desenvolvimento infantil.

### **2.1 Definindo o conceito de lúdico**

Neste capítulo apresento algumas teorias sobre o conceito de lúdico, com base nas reflexões dos seguintes autores: Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto e Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Huizinga (2007) apresenta-nos uma rica contribuição quando afirma que o lúdico é uma característica primária da vida, à qual ele se refere como jogo. O autor identifica sua presença não apenas no homem, mas também em outros animais, como ele próprio explica:

Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante morderem, um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que lhes proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (HUIZINGA, 2007, p.3)

Segundo o autor citado, entende-se que o jogo é próprio da natureza, e é inerente ao ser humano. Sendo assim, pode-se dizer que, se os animais são capazes de brincar, consequentemente, o ser humano é um ser brincante, pois “se brincamos e jogamos, e temos

consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.” (HUIZINGA, *idem*, p. 6)

De acordo com o autor (HUIZINGA, *idem*, p.6), a existência do jogo vem muito antes de uma definição para o conceito de cultura. Podemos ver que o jogo é tão natural que aparece na vida do animal ou da criança. O lúdico, em sua concepção, acompanha o ser humano e marca-o desde as mais antigas origens até a fase da civilização em que nos encontramos atualmente, como bem explica Huizinga. Para ele, “em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. (HUIZINGA, *idem*, p.6)

Huizinga define o conceito do jogo como uma função significativa que em muito supera a esfera física, biológica ou um reflexo psicológico. Ele percebe o jogo na produção de significados para os jogadores, e o que o jogo produz neles. A esse respeito, afirma o autor:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. (HUIZINGA, *idem*, p.7)

Cada jogador vai extrair do jogo um aprendizado que está relacionado com o significado que o jogo produz nele, e o que vai gerar esse aprendizado, de modo geral, é a interação do jogador com o jogo e com o meio.

Assim, para Huizinga, o sentido de jogo estaria ligado ao divertimento, ao prazer e à alegria. Porém, existem certas formas de jogo que estabelecem uma relação com a seriedade, como, por exemplo, o xadrez, a competição de rima e o jogo de futebol: “os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso.” (HUIZINGA, *idem*, p.8)

No que diz respeito à função do jogo, Huizinga destaca dois aspectos fundamentais: a representação de algo (imaginação) e a luta por algo (competição). Para o autor, “a função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.” (HUIZINGA, *idem*, p.16)

Quanto à representação de algo, ou seja, a imaginação, consiste na representação da realidade em sua aparência. Ao brincar de faz de conta, a criança desloca-se da realidade e passa a representar um papel em sua imaginação. A competição, outra função do jogo, pode ser definida como predominância de superioridade em alguma atividade, ela pressupõe que a competição possui regras e que, ao final, haverá um vencedor.



O autor também aborda cinco características essenciais do jogo. A primeira seria o fato de ser livre. O autor explica que quem joga, joga por livre e espontânea vontade: “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade.” (HUIZINGA, *idem*, p. 10) A segunda característica refere-se ao jogo ser deslocado da vida “real”. Os jogadores têm consciência desse intervalo de tempo da realidade: “toda criança sabe perfeitamente quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’”. (HUIZINGA, *idem*, p.11)

A terceira característica diz respeito ao jogo ser desinteressado, pois o sujeito não joga em função dos benefícios que o jogo possa acarretar em sua vida. A quarta característica refere-se ao fato de o jogo ser limitado ao espaço e ao tempo. Ocorre em uma determinada área que demarca seu espaço e possui início, meio e fim, e transforma-se em um fenômeno cultural. Essa limitação temporal está ligada ao fator da liberdade, porque mesmo que o jogo tenha chegado ao fim, ele permanece uma criação nova, algo inédito. A quinta característica diz respeito ao jogo ser regrado e ordenado. O jogo se constitui como tal por possuir regras que são obrigatórias, e estas devem ser aceitas por todos os jogadores. Em suma, o jogo, nas palavras de Huizinga,

(...) é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, *idem*, p.33)

Kishimoto (2017), por sua vez, deixa clara a dificuldade em definir o conceito de jogo:

Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, xadrez, adivinhar, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia, e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, *idem*, p.11)

De acordo com a citação mencionada anteriormente, a autora estabelece um paralelo entre diversos aspectos dos jogos, a partir dos quais é possível compreender que cada jogo possui sua especificidade. Kishimoto utiliza o exemplo do xadrez, e afirma que pode ser um jogo que serve tanto para entreter amigos em momentos de lazer e diversão quanto, em contrapartida, pode ser realizado em forma de disputa profissional, perdendo então a característica de prazer e diversão, e passando a ser uma competição esportiva.

Segundo a autora, a complexidade aumenta quando um comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo, de acordo com diferenças culturais, como bem explica a seguir:

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. (KISHIMOTO, *idem*, p. 12)

Portanto, diante desse contexto, percebe-se que uma mesma conduta pode ser compreendida como jogo ou não em diferentes culturas de acordo com o contexto e o significado que lhe for atribuída. Por tais razões é difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações.

A autora enfatiza que “o jogo pode ser visto como: 1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; 3. Um objeto.” (KISHIMOTO, *idem*, p. 12)

Segundo a citação mencionada anteriormente, é possível compreender que o sentido de jogo, dentro de um contexto social, do lugar e da época assumem significados distintos. No segundo caso o sistema de regras permite diferenciar cada jogo, permitindo a superposição com o lúdico. Kishimoto destaca que “quando alguém joga, está executando as regras do jogo, e ao mesmo tempo, desenvolvendo atividades lúdicas.” (KISHIMOTO, *idem*, p. 13) A autora destaca ainda que o jogo, no terceiro sentido, é concebido como objeto: “o pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião.” (KISHIMOTO, *idem*, p. 13)

Logo, o brinquedo é compreendido pelos autores até aqui mencionados sempre como objeto, em que se firma a brincadeira, fazendo fluir o imaginário infantil. O brinquedo como objeto não cabe em uma categoria única, podendo tanto ser elementos simples da natureza como até itens sofisticados. A esse respeito, afirma a especialista:

O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Uma boneca permite várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. (KISHIMOTO, *idem*, p.13)

Com relação ao significado de brincadeira, Kishimoto assim a define:

A ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e

brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, *idem*, p. 15)

Sendo assim, pode-se perceber que a brincadeira é como uma atividade espontânea da criança, seja individual ou coletiva. Enquanto brinca, a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao mesmo tempo em que se insere nesse meio e desenvolve de forma lúdica e espontânea suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Finalmente, Kishimoto pressupõe que haja conceitos distintos dentro do lúdico: o jogo é concebido como algo que contém regras, o brinquedo seria um objeto manipulável e a brincadeira um ato de brincar. Ainda de acordo com a autora, toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural, o que motiva nela um forte interesse por aprender e assegura-lhe o prazer de realizá-lo.

Maia apresenta uma concepção de lúdico psicanalítica e ao mesmo tempo pedagógica, baseada em Donald Woods Winnicott (1975), conceituado pediatra e psicanalista inglês que se refere ao lúdico como um espaço lúdico ou um espaço potencial, com a seguinte característica: “o espaço potencial é um espaço no qual o lúdico se apresenta e se insere.” (MAIA, 2014, p.61) Ressalta a autora que “neste espaço de ilusão e imaginação, constituído pela criança, não há alguém que poderá realizar alterações e, na verdade, não cabe fazê-las, já que ela é a dona desse espaço: a criança pode construir, desconstruir e reconstruir qualquer objeto e sempre sentirá prazer nesses processos.” (MAIA, *idem*,)

De acordo com Maia, entende-se que o espaço potencial é um espaço totalmente psíquico, no qual existem os jogos, as brincadeiras, o brincar e a criatividade. É um espaço restrito ao sujeito, ou seja, só ele acessa o mundo da imaginação e desenvolve a capacidade do simbolismo. Segundo Maia,

O brincar e o jogar são ações indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Dessa forma, o brincar e o jogar são vistos não só como um “passatempo”, mas também como uma atividade que tem por objetivo contribuir para o crescimento de habilidades importantes para o desenvolvimento físico, psicológico, racional, afetivo e moral. (MAIA, *idem*, p.63)

Nesse sentido, acredito em uma prática que propõe o uso de jogos e brincadeiras como recursos no Ensino Fundamental para o melhor desenvolvimento da aprendizagem. Entendo que ao extrair da brincadeira ou do jogo sua própria experiência e seu próprio conhecimento, a criança adquire um aprendizado significativo. De acordo com Maia,

O brincar e os jogos funcionam como ferramentas-chave para o processo de aprendizagem significativo e bem-sucedido, visto que desenvolve o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas, gerando um aprendizado intenso não somente do que é transmitido em sala de aula, mas de lições da vida, pela vida e para a vida. (MAIA, *idem*, p. 52)

Entende-se então que o lúdico se dá por meio do brincar, seja pelos jogos, por brincadeiras, por expressões artísticas ou por atividades lúdicas, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal da criança e sua inserção no meio social e cultural. Logo,

O jogo no ambiente escolar propicia a espontaneidade do aprender, facilita a integração e a comunicação, criando, inevitavelmente, redes sociais e uma busca por responsabilidade e autonomia. O aprendizado se dá de forma natural, por meio da complexificação do pensamento e das ações de cada criança, cada uma ao seu tempo e também ajudada por todos. (MAIA, *idem*, p.53)

Ao motivar o aluno, o professor gera nele autoconfiança e segurança; para tal, é importante tornar a sala um ambiente acolhedor propício para a aprendizagem. Nesse sentido, Maia explica que,

em um primeiro momento, a criança aprende a jogar e posteriormente consegue sozinha produzir a jogada. Depois, começa a desenvolver autoria de pensamento quando reflete sobre o jogo e sugere novas regras, ou quando se pergunta onde foi que ela perdeu o jogo ou onde foi que ela ganhou o jogo. (MAIA, *idem*, p.55)

## **2.2 Aspectos históricos do lúdico**

Ao longo da história, o lúdico esteve sempre presente. Com o passar do tempo, as brincadeiras tradicionais assumiram função educativa.

Ariès (1981), ao fazer uma análise histórica dos jogos e das brincadeiras a partir da infância de Luís XIII, observa que não havia separação tão rigorosa entre as brincadeiras e os jogos destinados às crianças e aqueles destinados aos adultos. As atividades lúdicas eram muito presentes, como brincar com jogos e brinquedos, assistir a peças teatrais, participar de festas populares, ouvir histórias, dançar e cantar, atividades das quais os adultos também participavam, juntamente com as crianças.

A concepção dos jogos e das brincadeiras, ainda segundo Ariès, superava situações de momentos festivos, formando um dos principais meios que a sociedade tinha para estreitar os laços coletivos: “Os mesmos jogos eram comuns a ambos.” (ARIÈS, *idem*, p.88)

De acordo com Ariès (*idem*), no início do século XVIII a criança tinha acesso a diversas brincadeiras, fossem elas nobres ou não. A música e a dança também faziam parte da vida cotidiana das crianças, conforme visto acima. Os brinquedos habituais daquela época eram

cavalos de pau, o cata-vento e o pião. A boneca não era um brinquedo exclusivo das meninas, os meninos também brincavam com bonecas. Os brinquedos, em sua grande maioria, eram miniaturas de madeira, fabricados por artesãos. Os objetos em miniaturas, também comuns entre as crianças, eram chamados bibelôs. A partir dos cinco anos de idade, as crianças praticavam o arco, jogavam cartas, xadrez e participavam de jogos de adultos, como jogos de raquetes e jogos de salão (jogos de azar e boliche), elas brincavam ainda de esconder-se, faziam jogos de rima e mímicas.

Com grande influência da igreja e suas concepções religiosas, os jogos de azar foram considerados imorais, assim como a dança e o esporte, sendo portanto proibidos. No século XVIII surge uma atitude moderna em relação aos jogos e brincadeiras, e também no que se refere ao olhar dedicado às crianças há uma preocupação em preservar o aspecto moral e psicológico da infância, proibindo-se a elas os jogos de azar.

Nos séculos XIX e XX, os debates sobre os brinquedos e as brincadeiras intensificaram-se. O próprio contexto escolar foi modificando-se diante de vários estudos em áreas como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, e o brincar tornou-se uma discussão presente na educação.

O papel da criança no ato de brincar representa a forma como o indivíduo se relaciona com o coletivo. Sendo assim, os jogos e as brincadeiras eram comuns na Idade Média para todos (independentemente de idade ou classe social), sendo um dos principais meios para que a sociedade pudesse estreitar laços coletivos. Os brinquedos eram construídos dentro da própria família e por artesãos. Com a chegada da industrialização, essa relação foi transformada, pois o processo de construção do brinquedo se restringiu às indústrias. Sendo assim, os jogos e as brincadeiras passaram a ser relacionadas por alguns artistas conceituados, que incluíram crianças, jogos e brincadeiras em suas obras.

Pieter Bruegel, o Velho (1525-1569), por exemplo, retratou com primor, em sua obra de 1560 intitulada *Jogos Infantis*, aproximadamente 80 brincadeiras da época. Na cena, todos vestem a mesma roupa, o que impede a diferenciação entre adultos e crianças, dando a sensação de interatividade, como podemos ver na imagem abaixo:

**Figura 3 – *Jogos Infantis* (Pieter Bruegel, o Velho - 1560)**

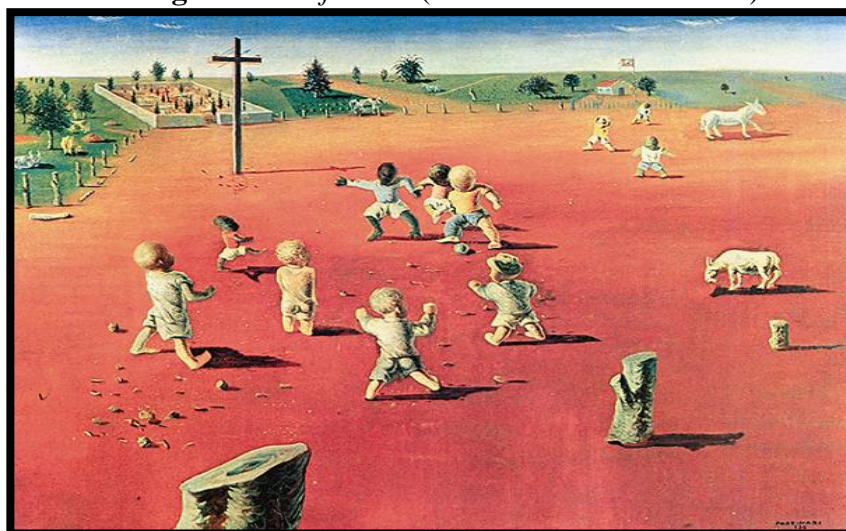


Fonte: MeisterDrucke.

<http://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Pieter-Bruegel-the-Elder/347735/Jogos-Infantis.html>. Acesso em 15/04/2024.

Analisando artistas brasileiros que retrataram a infância, destacamos o renomado pintor Candido Portinari (1903-1962), um dos principais nomes do Modernismo. Portinari pintou crianças, jogos e brincadeiras em suas obras de forma ímpar. Ele retratava a realidade que vivenciou em sua infância, suas observações da vida, a história, a tradição e a religiosidade dos brasileiros. Menciono abaixo algumas de suas obras:

**Figura 4 – *O futebol* (Candido Portinari - 1935)**



Fonte: <https://www.pinturasdoauwe.com.br/2017/07/criancas-brincando-pintadas-por.html>. Acesso em 10/04/2024.

**Figura 5** – *Meninos no balanço* (Candido Portinari - 1960)



Fonte: <https://www.pinturasdoauwe.com.br/2017/07/criancas-brincando-pintadas-por.html>.  
Acesso em 10/04/2024.

**Figura 6** – *Roda Infantil* (Candido Portinari - 1932)



Fonte: <https://www.pinturasdoauwe.com.br/2017/07/criancas-brincando-pintadas-por.html>.  
Acesso em 10/04/2024.



**Figura 7 – *Meninos soltando pipas* (Candido Portinari - 1952)**



Fonte: <https://www.pinturasdoauwe.com.br/2017/07/criancas-brincando-pintadas-por.html>. Acesso em 10/04/2024.

Ricardo Ferrari (1951), artista autodidata brasileiro, pintou seu primeiro quadro aos nove anos de idade. Suas obras são temas que partem dessa relação com a infância e o lúdico. Ele morou em Belo Horizonte quando a cidade era conhecida por um imenso quintal onde as crianças podiam brincar na rua, o que deu origem à sua obra *Quintal*, de 2013. Destaco abaixo algumas de suas obras.

**Figura 8 – *Quintal* (Ricardo Ferrari - 2013)**



Fonte: <https://www.revistaprosaveroearte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>. Acesso em 10/04/2024.

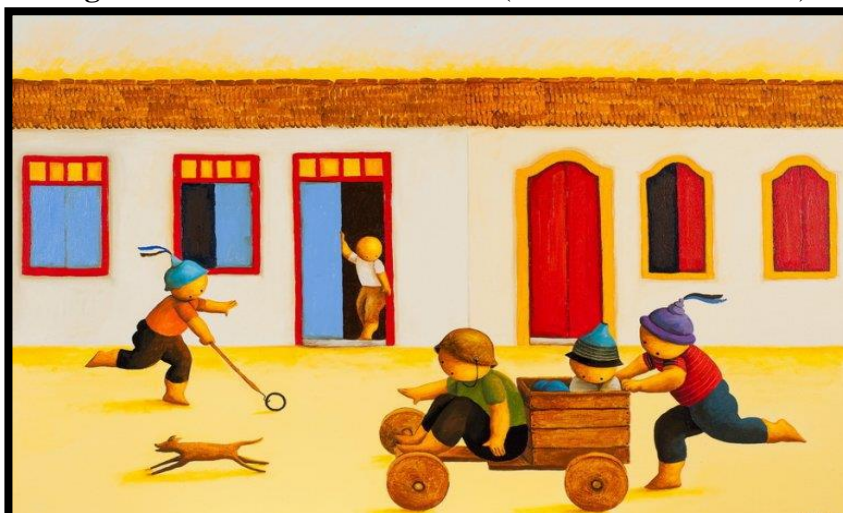


**Figura 9 – Cabo de guerra** (Ricardo Ferrari - 2011)



Fonte: <https://www.revistaprosaveroearte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>. Acesso em 10/04/2024.

**Figura 10 – Carrinho de madeira** (Ricardo Ferrari - 2013)



Fonte: <https://www.revistaprosaveroearte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>. Acesso em 10/04/2024.

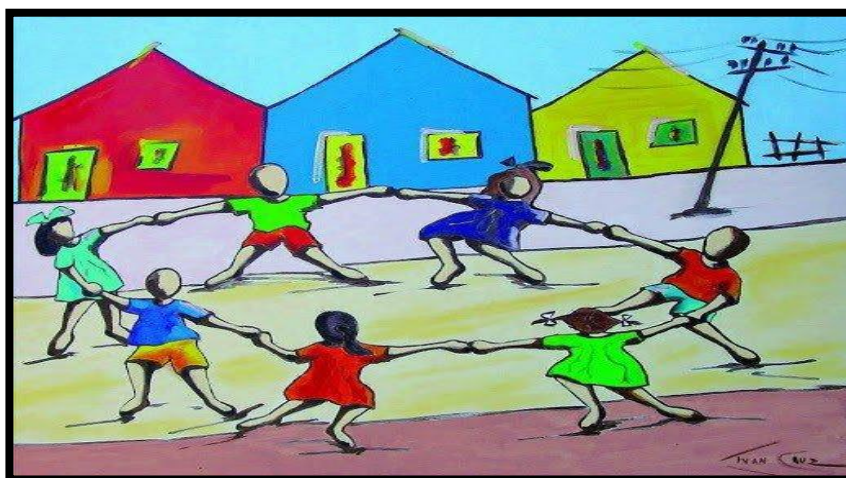
**Figura 11** – *Brincando com boneca* (Ricardo Ferrari - 2011)



Fonte: <https://www.revistaprosaveroarte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/>. Acesso em 10/04/2024.

Finalmente, destaco o artista que me encantou e que acabou me inspirando para o trabalho de campo desenvolvido com as crianças do 2º ano, ao qual dedico o capítulo seguinte da monografia: Ivan Cruz (1947), pintor, escultor, artista plástico e advogado. Ele nasceu no subúrbio do Rio de Janeiro e durante a infância brincava pelas ruas do seu bairro como toda criança nesse meio. É conhecido por retratar em suas telas diversas brincadeiras antigas. Suas obras baseiam-se na seguinte frase que ele criou: “a criança que não brinca não é feliz”. Em 1990, Cruz pintou os seus primeiros quadros para uma exposição em Portugal. Selecionei abaixo algumas obras que me atraíram particularmente em função da riqueza imagética quanto às cores e à singeleza com quem ele retrata as brincadeiras infantis brasileiras:

**Figura 12** – *Brincando de roda* (Ivan Cruz - 1990)



Fonte: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>. Acesso em 15/04/2024.

**Figura 13** – *Meninas brincando de amarelinha e boneca* (Ivan Cruz - 1990)



Fonte: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>.  
Acesso em 15/04/2024.

**Figura 14** – *Meninos brincando com pião* (Ivan Cruz - 1990)



Fonte: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>.  
Acesso em 15/04/2024.

### 2.3 – A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo

Para melhor compreender a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo utilizei como principal ferramenta a fundamentação teórica de Vygotsky (1991). O autor afirma que o sujeito se constrói através da interação com os outros, e que por meio de jogos e brincadeiras a criança desenvolve o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vygotsky (*idem*), o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. A criança começa a aprender muito antes de frequentar a escola; as situações de aprendizado em geral interpretadas por ela já têm uma história prévia, isto é, ao ingressar à escola ela terá se deparado anteriormente com diversas situações de estímulo à aprendizagem, das quais terá acumulado um somatório de experiências. Nas palavras de Vygotsky,

“O aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades.” (VYGOTSKY, *idem*, p.95)

De acordo com Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal; o autor também considera que o brinquedo é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKY, *idem*, p. 110)

Na fase da pré-escola que ocorrem uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regidos pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade presente. (...) “um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo.” (VYGOTSKY, *idem*, p.111)

Vygotsky ainda explica que,

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do



que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, *idem*, p. 117)

A criança aprende a dirigir seu comportamento recorrendo à imaginação. Em uma brincadeira a situação imaginária vai conter regras de comportamento, o que, à simples vista de um adulto, passa despercebido. Um exemplo, segundo explica Vygotsky, é quando na brincadeira “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança” (VYGOTSKY, *idem*, p.108) materializando desse modo na brincadeira as regras de comportamento maternal. Sendo assim, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos são instituídas.

Segundo Vygotsky, o brinquedo fornece uma ampla estrutura para mudança das necessidades e um estímulo à consciência da criança, promovendo um alto nível de desenvolvimento pré-escolar. “A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo.” (VYGOTSKY, *idem*, p.117)

Nas palavras de Vygotsky, a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” (VYGOTSKY, *idem*, p.106)

O brincar não é apenas uma ação promotora de diversão e de prazer, mas principalmente uma atividade humana criadora e fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

### **CAPÍTULO 3 - O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO**

Neste capítulo, são apresentados a concepção de lúdico segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os dados relativos ao trabalho de campo realizado ao longo de dois meses em 2022 junto a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A partir do relato de atividades desenvolvidas pela professora regente em sala de aula, ao longo do período da pesquisa, são apresentadas e analisadas cinco situações pedagógicas, selecionadas por evidenciarem, especificamente, a relação estabelecida entre brincadeiras, atividades lúdicas e o uso da leitura e da escrita. São também destacados no capítulo a entrevista realizada com a professora da turma, com quem pude estabelecer um rico diálogo que me auxiliou a entender os fundamentos de sua prática docente.

### 3.1 A concepção do lúdico na BNCC: o ciclo de alfabetização

Ao aprofundar o estudo sobre a educação de crianças no ciclo alfabetizador, é essencial reconhecer que elas constituem sujeitos ativos e centrais do processo de ensino-aprendizagem. A educação não é um mero ato de transmitir conhecimento, mas sim uma jornada em que as crianças exercem um papel protagonista. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/ CEB nº 5/2009)<sup>1</sup>, em seu artigo 4º, definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Entender as crianças como seres de direitos significa reconhecer que elas têm direitos fundamentais que devem ser garantidos para seu pleno desenvolvimento. Entre esses direitos, está o direito à educação. É direito e dever das crianças frequentarem a escola, cujo ambiente deve proporcionar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, proporcionando-lhes oportunidades para ampliar seus conhecimentos, habilidades e perspectiva de mundo. De acordo com a BNCC: “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.” (BRASIL, 2017, p.58)

Ainda de acordo com a BNCC, a criança é um ser que “(...) observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2017, p. 38) Ou seja, a concepção mencionada indica a importância de levar em conta a criança durante o planejamento das atividades, reconhecendo-a como protagonista de seu processo de aprendizagem. Desse modo, cabe aos educadores reconhecer a necessidade de proporcionar às crianças, por meio do planejamento docente e de avaliação, um

---

<sup>1</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&Itemid=30192) Acesso em: 21 dez. 2023.

ambiente no qual possam fazer escolhas, ouvir e ser ouvidas, interagindo entre elas com base em seu contexto sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a BNCC enfatiza que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesma e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. (BRASIL, 2017, p. 356)

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. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento pelos alunos de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 53)

Portanto, a BNCC reconhece a importância das interações sociais e das brincadeiras no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela enfatiza que o processo de alfabetização e letramento não deve ser isolado da vivência e da participação das crianças em situações de interação autênticas (isto é, em situações escolares de interação espontâneas entre as crianças), tanto dentro como fora da sala de aula, conforme é possível observar no destaque abaixo:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p. 59)

Sendo assim, a partir desse entendimento expresso na BNCC, é preciso considerar a cultura letrada na qual as crianças estão inseridas. Desde cedo elas manifestam curiosidade com relação à cultura escrita; ao ouvir e ao observar textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar elas vão construindo a concepção de língua escrita. Em uma das passagens da BNCC, encontramos, desse modo, que

As experiências das crianças em seus contextos familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (BRASIL, 2017, p. 58)

Destaca-se ainda no documento oficial a importância do planejamento docente para o processo de alfabetização, considerando-se também a relevância da organização do ambiente, que deve atender a todas as necessidades da infância, como bem explica-se no trecho reproduzido a seguir da BNCC, em referência aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que devem assegurar

(...) as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37)

De acordo ainda com as diretrizes da BNCC, o ambiente da sala de aula deve incluir um espaço para que as crianças brinquem e interajam entre si; recomenda-se também o uso da ludicidade no processo de alfabetização, articulado ao planejamento, entendendo-se que a dimensão lúdica faz parte da rotina da infância. A partir de tal concepção em relação à leitura e à escrita, o docente não imporá para as crianças situações didáticas em que sejam “obrigadas” a desenvolver exercícios entediantes e repetitivos no aprendizado da escrita. Ao contrário, sob tal perspectiva pedagógica, o professor proporá aos alunos atividades desafiadoras, estimulantes, lúdicas, criativas e com sentido.

De acordo com Kishimoto (2010), os professores são responsáveis pela intermediação das atividades lúdicas com o objetivo de que as crianças obtenham êxito, sem deixar que a brincadeira se torne monótona. A autora destaca que “é preciso que o professor entenda a importância da brincadeira de faz de conta e que faça mediações, porque o brincar de qualidade só vai acontecer quando há mediações.” (Kishimoto, *idem*)

Conforme as ideias de Kishimoto (2010), a brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, por meio dela a criança aprende a pensar e usa essa forma de pensamento para descobrir o mundo. Enquanto brinca, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e ao mesmo tempo em que se insere nesse meio ela desenvolve de forma lúdica e espontânea suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. O lúdico compreende a proposta de brinquedos, jogos e brincadeiras, proporcionando às crianças o desenvolvimento de suas habilidades e contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que todos têm o direito de aprender, e de aprender com prazer. A autora enfatiza que “a criança hoje é vista como uma cidadã que tem por direito o brinquedo e a brincadeira. Essa concepção é de infância e de criança nos tempos atuais.” (Kishimoto, *idem*)



### 3.2 A presença do lúdico na prática docente

A brincadeira é o ato de brincar, de distrair-se e de expressar-se. Por muito tempo as brincadeiras faziam parte da vida das crianças fora do ambiente escolar; era comum observar nas ruas brincadeiras como polícia e ladrão, pique-bandeira, pique-pegas, amarelinha, pular elástico, pular corda, entre outras que promoviam naturalmente o desenvolvimento da coordenação motora – tanto a ampla quanto a fina -, bem como o desenvolvimento da expressão e da linguagem. Hoje em dia, com a violência e com o uso constante da tecnologia, muitos pais optam por deixar seus filhos dentro de casa, sob a justificativa de ser um ambiente em segurança. Dessa forma, seus filhos só têm o ambiente escolar para se expressar física e socialmente.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para que o lúdico seja vivenciado pelas crianças, mas, para isso, é preciso saber quem está sendo educado, conforme afirma Marcellino (1997):

É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelos tipos de aquisições verificadas na vivência, ou não vivência do lúdico. Não existe, assim, apenas uma cultura da criança, mas várias culturas da criança. (MARCELLINO, 1997, p.78)

Contudo, a negação do lúdico na escola está relacionada com a negação que a escola faz da criança ou com o desrespeito a sua cultura. A criança precisa ser vista como sujeito-histórico e cultural, como alguém que aprende de forma prazerosa e que se sinta cotidianamente motivada ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se que o educador que estabelece uma relação de experiência com a ludicidade no contexto escolar apresenta novas possibilidades de ensino e aprendizagem às suas crianças com alegria, alegria esta que remete ao que Marcellino chama de Pedagogia da Animação:

(...) uma nova pedagogia, embaixadora de uma nova prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer como canal viável de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola. (MARCELLINO, *idem*, p. 18)

A pedagogia da animação sugere uma redescoberta da educação, considerando-se o significado do termo animação. Nessa perspectiva, o autor afirma que o lúdico tem sido negado pelas suas características, em nome da “produtividade” da sociedade moderna. Ele lembra que antes da escola nosso universo era quase exclusivamente familiar, marcado pelas relações primordialmente afetivas. De acordo com o autor, o ingresso na escola introduz a noção de

obrigação, dever, tarefa, responsabilidade, disciplina e esforço. Sendo assim, Marcellino busca resgatar a conexão entre o prazer e o aprendizado, promovendo uma educação mais envolvente, significativa e prazerosa, reconhecendo-se a importância do lúdico e da alegria na experiência de aprendizado das crianças.

A escola seria então um agente facilitador para que o lúdico se manifeste com intensidade, um lugar em que o educador, com perfil de animador, não cansaria de viver a alegria do educando, como bem destaca Paulo Freire: “...no momento em que ele já não se alegra, não se arreia diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente.” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 84-85)

Sendo assim, é possível caracterizar uma atividade como lúdica quando o professor é lúdico e quando, durante a realização de uma determinada atividade, ele propicia aos alunos ações lúdicas, ao longo das quais eles consigam desenvolver a imaginação e a criatividade. Essas ações podem ser vistas nas atividades lúdicas, muitas vezes presentes nos jogos, nas brincadeiras ou nas atividades em sala de aula e na prática docente, como as observadas na turma do 2º ano da escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro que tão bem me acolheu durante os meses de abril e maio de 2022 para a realização do trabalho de campo aqui relatado, sob a gentil orientação pedagógica da professora regente.

A seguir, destaco cinco relatos do cotidiano analisado, registrados no diário de campo, e também me detenho na análise da entrevista estruturada com a professora (daqui em diante chamada de Sandra), ocorrida em maio de 2022, gravada em áudio por *WhatsApp* e posteriormente transcrita.

### **Relato 1 – Música, interação e trabalho em equipe**

A professora iniciou a aula chamando a atenção dos alunos para a importância da água para o nosso planeta; a seguir fez a leitura coletiva da música “Planeta Água”, do Guilherme Arantes. O tema da música é a água, o grande recurso natural do Planeta Terra, que é fonte de vida, abundante no mundo. Após comentar e explicar a letra da música, a docente prosseguiu para a atividade seguinte, que consistia em um trabalho em grupo, esclarecendo previamente as regras: “é preciso dividir as tarefas, estar presente, planejar o que vão fazer, conversar sobre o trabalho e usar a criatividade. Qualquer dúvida pode vir até minha mesa”.

Podemos perceber nessa ação um espaço lúdico no qual as crianças são estimuladas a interagir, a relacionar a letra da música aos conteúdos de ciências a ela associados, participando do processo de aprendizagem, apropriando-se da leitura e da escrita no trabalho em grupo. Ressalto a importância das ações da professora, que me permitiram constatar na prática observada que quando o professor se relaciona bem com os alunos, cria-se um ambiente propício à aprendizagem, ao diálogo, à cooperação, ao respeito e ao acolhimento, como é possível observar nas fotos abaixo:

**Figuras 15 a 18 – Trabalhos em grupos sobre a importância da água**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

## **Relato 2 – Experiências, registros e curiosidades**

Outro relato que considero relevante mencionar diz respeito à interação entre a linguagem e o lúdico, decorrente da experiência da germinação de sementes de alpiste. De maneira lúdica e simples os alunos aprenderam a plantar as sementes, a regá-las e a registrar o processo diário de germinação, como uma introdução espontânea ao método científico. A professora tornou a atividade divertida e agradável com o auxílio da linguagem musical, com a letra da música “Rebola, Chuchu”: “Alface já nasceu e a chuva quebrou o galho, rebola chuchu, rebola, rebola senão eu caio”. Cabe destacar que enquanto as crianças inseriam a semente na

terra, sob a supervisão da professora, surgiam dúvidas e descobertas que causavam admiração, comentários e novas observações entre os alunos. O diálogo a seguir, bem como as fotos de 19 a 22, ilustram bem a situação relatada no momento da atividade lúdica:

Aluno Z: — “Tia, a água precisa ser quente?”

Professora Sandra: — “Não, menino, vai matar a plantinha.”

Aluno D: — “Tia, a casa da minha avó é cheia de planta.”

Professora Sandra: — “Eu amo plantinhas!”

Aluno A: — “Tia, tem que molhar todo dia?”

Professora Sandra: — “Sim, se não ela morre, mas não pode colocar muita água.”

**Figuras 19 a 22 – Plantio de sementes de alpiste**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

### Relato 3 – Brincando com Tomás

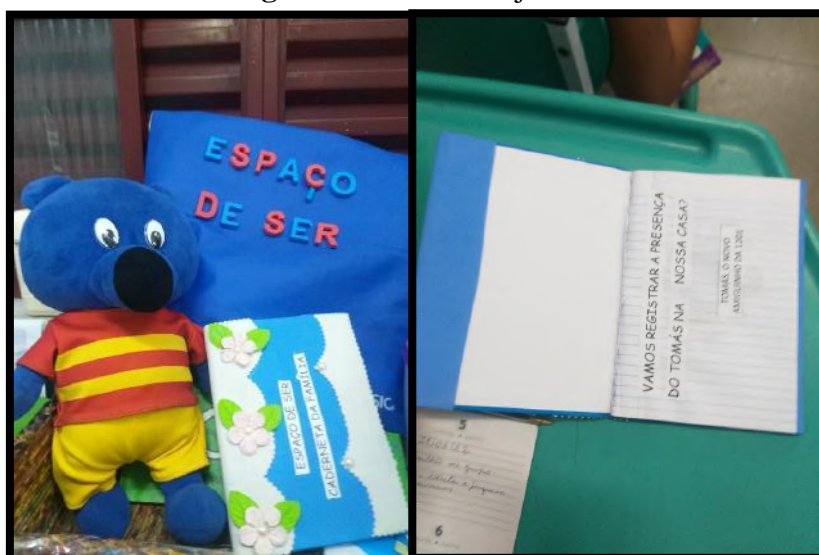
O terceiro relato destacado pela presença do elemento lúdico refere-se à experiência semanal de cada aluno com um bicho de pelúcia, atividade pedagógica valorizada pela professora da turma. A intenção era que todos os alunos cuidassem de um pequeno urso de pelúcia durante o final de semana, registrando em um relato por escrito as ações compartilhadas com o brinquedo. Mediante os relatos foi possível observar o entusiasmo e a criatividade das crianças. Através dessa atividade as crianças passavam a descobrir o prazer de aprender e de desfrutar diversas experiências lúdicas. “Por meio do Tomás conseguimos falar sobre respeito, amizade, honestidade, coragem, cooperação”, explica a professora Sandra.

Reproduzo um diálogo que ouvi das crianças sobre o Tomás que ilustra bem a importância do personagem como estímulo à afetividade, personagem este retratado na foto 23, junto ao caderno de registro da passagem do urso de pelúcia pelas diferentes casas, na foto 24:

— “Eu gostei muito dele, eu dormi com ele, dei comidinha, dei beijos, agora ele é meu amigo”, falou o aluno D.

— “Quando levei o Tomás para casa estava frio e eu coloquei a roupa nele e deixei ele no meu cobertor”, contou o aluno B.

**Figuras 23 e 24 – Projeto do Tomás**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).



#### **Relato 4 – A ludicidade na rotina das crianças**

Cabe mais uma vez mencionar a importância de priorizar o lúdico em meio às atividades diárias. Observamos que na sala de aula do 2º ano a professora atribuirá um espaço para leituras e jogos, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante (fotos 25 a 28). A docente incentivava os alunos a escolherem um livro ou jogos educativos durante o tempo livre ou quando terminavam as tarefas. Ela reconhecia a contribuição pedagógica da organização de espaços temáticos na sala para a aprendizagem dos alunos: “penso que os espaços estimulam bastante o aprendizado das crianças e é fundamental para o desenvolvimento delas”.

**Figuras 25 a 28 – Espaços de jogos na sala**



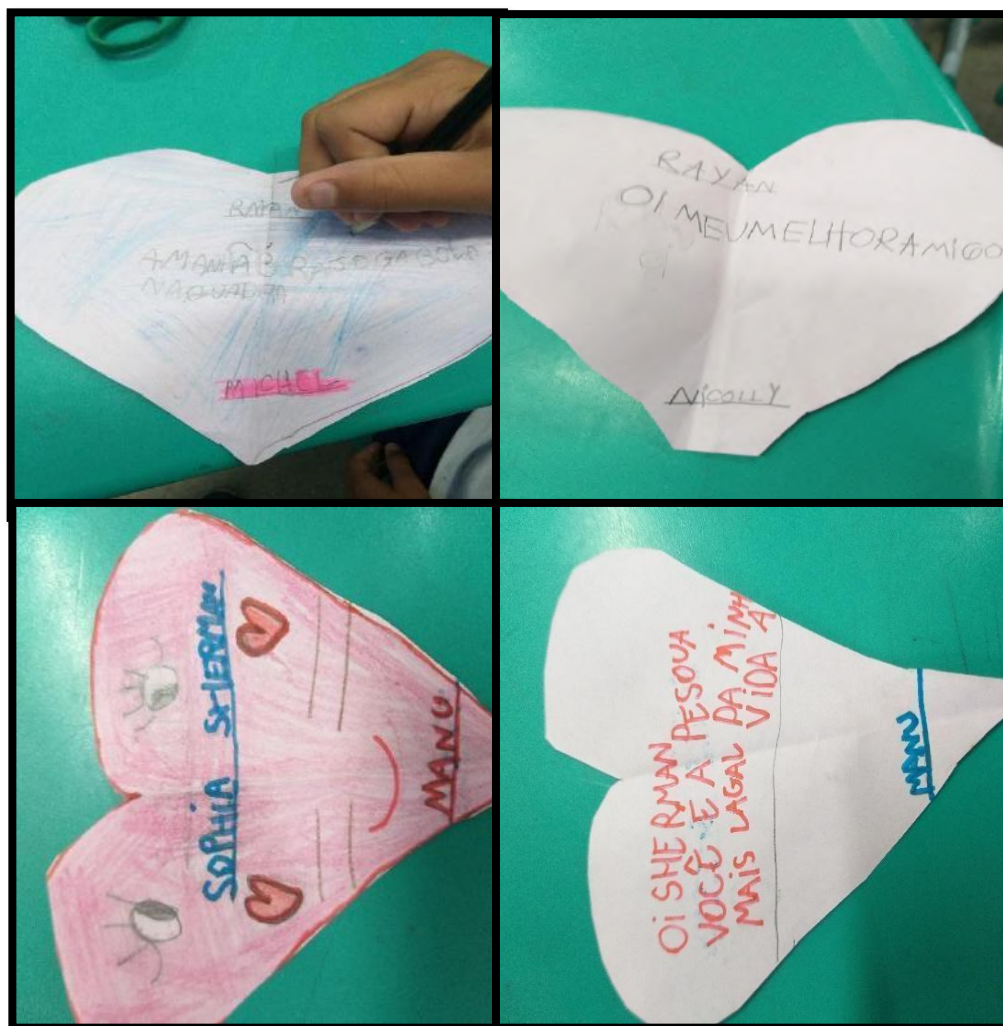
**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

## Relato 5 – Escrita criativa

Destaco por último o relato de uma atividade desenvolvida na disciplina de Português, denominada “Correio da amizade”. Essa atividade foi pensada no sentido de propiciar um espaço lúdico, o desenvolvimento da escrita, da criatividade e a socialização entre os alunos.

A professora incentivou as crianças a escreverem bilhetes espontâneos para seus amigos de sala. Durante a atividade foi possível observar o espaço lúdico e facilitador da aprendizagem, os alunos sentindo-se seguros, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, e divertindo-se distribuindo os bilhetes aos seus colegas. As imagens 29 a 32 abaixo constituem um registro do momento da escrita criativa.

**Figuras 29 a 32 – Correio da amizade**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

### 3.3 Aprendendo com a professora

É muito comum encontrar indivíduos que guardam na memória lembranças de um ou mais professores que marcaram sua vida escolar, seja em razão de suas características positivas ou negativas, seja principalmente devido ao grau de comportamento perante os alunos. O que me marcou na professora regente com quem interagi durante os meses na escola para o trabalho de campo foi sua motivação e as expectativas docentes em relação aos alunos. Pensando neles, em suas características e especificidades Sandra planejava estratégias pedagógicas e atividades escolares que geravam um trabalho de qualidade, cujo objetivo principal era tornar os alunos sujeitos protagonistas, reflexivos, autônomos e autores de sua própria história.

Depois de observar as diferentes estratégias didáticas utilizadas no cotidiano escolar e com o propósito de melhor compreender a forma como a professora concebia o papel do lúdico na aprendizagem de seus alunos, combinamos a realização de uma entrevista estruturada.

A entrevista durou aproximadamente 20 minutos, durante os quais manifestei esforço e preocupação em criar uma situação flexível, favorecendo a livre expressão da docente. Como mencionado anteriormente, a entrevista foi gravada em áudio por *WhatsApp* no mês de maio de 2022, sendo posteriormente transcrita.

Na entrevista com a professora, a primeira questão referia-se a seu tempo de docência e a sua experiência como professora alfabetizadora. Sandra respondeu-me orgulhosamente: “Atuo há 21 anos, minha experiência é boa e com um bom rendimento. Nesses anos, atuei a maior parte do tempo com a alfabetização.”

Pude constatar que as aulas da professora eram bem dinâmicas e que a diversificação dos métodos de ensino era uma de suas preocupações. Mediante essa observação, perguntei-lhe se o lúdico estava presente em sua prática docente em sala de aula. De acordo com Sandra, ela procurava “sempre desenvolver as atividades de forma lúdica, e, sendo assim, incluo músicas, jogos (orais, escritos, tabuleiros...), assim como brincadeiras, para melhorar o desempenho dos alunos e aprender brincando, é muito bom para os alunos e professores.”

Observei que a professora se mostrou paciente na maioria das vezes que os alunos lhe faziam perguntas e ao atender alunos com dificuldades. A questão seguinte aborda a contribuição do lúdico no processo de alfabetização. A professora percebe que o lúdico “é essencial para o desenvolvimento da criança, e que, inclusive, contribui na questão do aluno gostar de participar diariamente das aulas minimizando as faltas. Aluno meu é presente.”

Durante as aulas houve momentos de descontração, quando a professora conversava e brincava com os alunos, inclusive compartilhando situações do seu cotidiano. Pedi-lhe a seguir



que citasse exemplos de atividades lúdicas que utilizava em suas práticas. Sandra manifestou na resposta uma grande variedade de atividades didáticas empolgantes para os alunos em processo de alfabetização: “Músicas de roda, adedanha, soletrando, adivinha, sudoku, caça-palavras, cruzadinha, jogo de tabuleiro, resta 1, quebra-cabeça, criptogramas, jogo da velha, dominó, brincadeiras livres com brinquedos e jogos de sala e brincadeiras no pátio.”

A última pergunta formulada à professora referia-se à forma como ela articulava os jogos e as brincadeiras com a escrita. Para Sandra, “O lúdico é imprescindível na vida do aluno na alfabetização e nos anos iniciais. Mesmo com alunos maiores, sempre fiz jogos e utilizei de brincadeiras para melhorar os rendimentos escolares dos meus alunos.”

Ao término do período de observação e das interações realizadas com a professora e com os alunos ao longo de dois meses, foi possível concluir que os jogos e as brincadeiras contribuem de forma benéfica para que as crianças aprendam de forma rápida, concreta e divertida os conteúdos escolares, em particular os relacionados ao processo de alfabetização.

## **CAPÍTULO 4 - PROJETO BRINCADEIRAS**

Neste capítulo apresentamos relatos de atividades (jogos e brincadeiras) implementadas pela pesquisadora com as crianças 2º ano na escola em que foi desenvolvido o trabalho de campo em 2022, como forma de destacar a importância da aquisição da leitura e a apropriação da escrita por meio do lúdico. A partir da minha vivência na turma foi possível observar que o lúdico era trabalhado como estímulo para o desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas variadas propostas pela professora às crianças cotidianamente em sala de aula.

É importante mencionar que as atividades que serão relatadas a seguir foram planejadas sob a orientação da professora de acordo com um planejamento prévio.

### **4.1 Alfabetizar com arte: para além de letras e palavras**

No contexto de pesquisar sobre a importância da brincadeira no ambiente escolar as atividades planejadas para o trabalho de campo desta monografia foram desenvolvidas com o foco no ensino da Arte. Acredito que seja possível realizar um trabalho que estimule o conhecimento das Artes, mesmo por um professor sem formação específica, pois considero que o professor pode estimular nos alunos habilidades artísticas visando a uma prática que promova

a construção do conhecimento, bem como oferecer-lhes a oportunidade do conhecimento e do domínio das linguagens artísticas (tais como música, dança, artes visuais).

As atividades desenvolvidas basearam-se no referencial teórico da “Abordagem Triangular”, proposta pela pesquisadora Ana Mae Barbosa: “quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte.” (BARBOSA, 1991, p.32) Essa proposta considera que o conhecimento em arte deve basear-se na triangulação: contextualizar, apreciar e produzir arte. Ana Mae Barbosa, precursora da arte-educação no Brasil, afirma que “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa.” (BARBOSA, *idem*, p.27-28) A autora destaca que a arte na educação não é um mero exercício escolar, mas desempenha um papel fundamental na vida da pessoa em sociedade, especialmente nas fases de alfabetização e na adolescência.

As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Ana Barbosa afirma que

“Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativa pode, nessa idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual.” (BARBOSA, *idem*, p. 28)

Para Barbosa, “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.” (BARBOSA, *idem*, p. 28)

As atividades confeccionadas e propostas às crianças do 2º ano foram elaboradas a partir de uma seleção das obras do artista Ivan Cruz que retratam imagens de crianças brincando, com a intenção de que após o conhecimento das brincadeiras retratadas por esse artista os alunos pudessem relacionar estas com as que conheciam e com as que brincavam cotidianamente. As atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora para demonstrar o encontro entre o “brincar e o “alfabetizar”, destacando o jogo como um recurso para um melhor desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Cabe reiterar que as atividades mencionadas foram previamente discutidas e aprovadas pela professora regente da turma, entusiasmada com a proposta, sempre bem-disposta a colaborar com trabalho sugerido.

Para dar início à realização do Projeto Brincadeiras conversei com os alunos em abril de 2022 sobre como seriam nossas atividades. Em um primeiro momento faríamos algumas brincadeiras no recreio que eles provavelmente já conheciam e que estavam habituados a fazer no dia a dia. Após a realização desse momento lúdico, durante o qual as crianças puderam

vivenciar várias brincadeiras, como pular cordas, pique pega, galinha choca, escravos de Jó, retornamos à sala de aula para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho com o desenvolvimento de outras propostas pedagógicas.

O Projeto Brincadeiras foi realizado em dias alternados, no horário de 12h30 a 13h30, ao longo de um total de 6 horas. O quadro 1 abaixo ilustra a frequência dos encontros na escola com os alunos para a realização do trabalho de campo e o respectivo número de alunos presente em cada data:

**Quadro 1** – Demonstrativo dos dias e dos alunos

Dias	Data	Nº de alunos presentes
1	27/04/2022	33 alunos
2	29/04/2022	25 alunos
3	02/05/2022	30 alunos
4	04/05/2022	34 alunos
5	06/05/2022	33 alunos
6	13/05/2022	34 alunos

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

O primeiro dia de projeto foi no dia 27 de abril de 2022, quarta-feira, quando estavam presentes 33 alunos; no segundo dia, sexta-feira 29 de abril, foram 25 os presentes; no terceiro dia, segunda-feira 2 de maio, havia 30 alunos; no quarto dia do projeto, quarta-feira 4 de maio, participaram 34 alunos; no quinto dia, sexta-feira 6 de maio, 33 alunos participaram das atividades; no sexto dia, sexta-feira 13 de maio, estavam presentes 34 alunos. Nesse último dia ocorreu o encerramento do Projeto Brincadeiras, constituindo sua culminância, como será analisado mais adiante.

Na sequência, apresento atividades lúdicas como um recurso pedagógico de forma espontânea e dinâmica, que estimulam a socialização e a interação, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

### **APRESENTAÇÃO DAS OBRAS DO ARTISTA IVAN CRUZ - 27/04/2022**

Iniciei a primeira atividade do Projeto Brincadeiras cantando junto com as crianças a música “Escravos de Jó”, no pátio da escola. A seguir, apresentei a página da internet [www.ivancruz.com.br](http://www.ivancruz.com.br), que contém suas obras e sua biografia. No ato da escolha das imagens

das telas do artista plástico, preparei algumas perguntas, reproduzidas a seguir de modo a orientar a leitura das obras:

- 1) Há alguma brincadeira representada na obra de Ivan Cruz com que você costuma brincar no seu dia a dia?
- 2) Que brincadeiras você identifica representadas na obra do artista?
- 3) Que tipo de ambiente está mais presente nas obras?
- 4) Você brinca na sua casa com seus pais? Se sim, do que você brinca?

Os alunos se identificaram com muitas brincadeiras que viram nas obras apresentadas e responderam que muitas delas faziam parte do seu cotidiano e que gostavam de vivenciá-las. Também identificaram alguns ambientes retratados nas pinturas, como campos de futebol e rua, relatando que costumam jogar bola em áreas como praças, campos de futebol e na própria rua.

Muitas crianças responderam que brincam com seus pais de bola, de pipa, de bolinha de sabão e de casinha.

Quando mencionei as brincadeiras que vimos na tela de Ivan Cruz, uma criança disse: “os meninos gostam mais de brincadeiras de corre, bola, soltar pipa, mas as meninas de brincar de boneca e amarelinha.”

Argumentei então com ela: “Não tem brincadeira de menina e de menino, se o menino quiser brincar de boneca não tem problema, nós não podemos fazer separação das brincadeiras. O importante é brincar.”

Os alunos participaram ativamente da atividade; durante toda a apresentação das imagens de brincadeiras ilustradas por Ivan Cruz identificavam-nas com bastante entusiasmo, com frases como:

“Tia, bambolê tem na nossa escola, o professor de educação física brinca com a gente”.

Continuando a atividade, dividi a turma em grupos para a montagem do quebra-cabeça produzido com reproduções de obras do Ivan Cruz, um membro de cada grupo teria que escrever o nome da brincadeira no quadro.

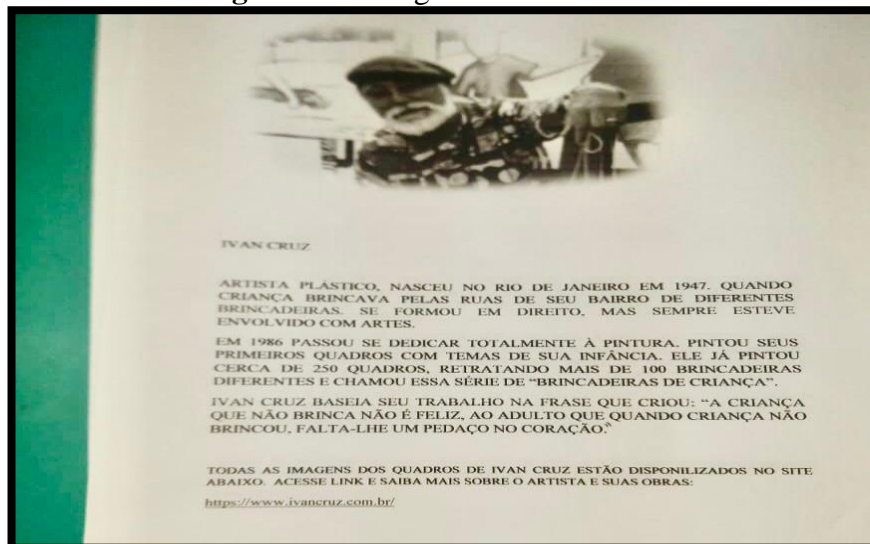
A exposição das telas dessa primeira atividade teve como objetivo principal desenvolver as habilidades de descrição e interpretação das obras, bem como o desejo de interagir com elas. As imagens 33 a 35 permitem visualizar alguns momentos da atividade inicial realizada do Projeto brincadeiras.

**Figura 33 – Brincadeira de “Escravos de Jó”**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 34 – Biografia de Ivan Cruz**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 35** – Conhecendo as obras de Ivan Cruz



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

### **SEQUÊNCIA DE JOGOS - 29/04/2022**

No segundo dia de atividades realizamos a seguinte sequência de jogos: quebra-cabeça, dominó com os nomes das brincadeiras, quebra-cabeça de sílabas e jogo de memória com reprodução de obras do Ivan Cruz já visualizadas pelas crianças na atividade anteriormente relatada. Esses jogos tiveram como objetivos identificar a grafia correta da palavra; desenvolver a percepção entre os modos de falar e de escrever palavras, expressões e frases; desenvolver a relação entre imagem e palavra, e promover a interação entre alunos e professores por meio de brincadeiras.

As palavras registradas nos jogos são os nomes de brincadeiras das telas de Ivan Cruz. A proposta de atividade foi integrar a aprendizagem da ortografia do vocabulário de brincadeiras populares com a diversão, incentivando a autonomia e a criatividade do aluno, proporcionando um ambiente alfabetizador e facilitador da aprendizagem. Para o início dos jogos, dividi inicialmente a turma de 25 alunos em cinco grupos, cada um dos quais composto por cinco alunos, e orientei-os a seguir sobre cada jogo e as suas regras.

O relato das crianças revelou o sucesso dos jogos. Foi possível perceber o quanto elas se envolveram de forma positiva no processo de leitura das palavras, ao identificar as sílabas quanto à quantidade de letras que as formavam, ao comparar as palavras aos desenhos correspondentes e ao tecer comentários a respeito da fonética das palavras. Pude observar a cooperação e a ajuda mútua entre os colegas durante essa atividade. A abordagem pedagógica procurou enfatizar a importância de brincar e de jogar no processo de alfabetização das crianças. Destaco a seguir alguns relatos do meu próprio diário de campo durante a implementação da atividade e registros da segunda atividade, retratada nas fotos 36 a 46:

No decorrer da atividade, uma criança me procurou e falou: “Tia, o jogo do dominó é muito difícil, eu gosto mesmo do jogo de memória dos quadros”. Respondi-lhe então: “Você não gostou por ser difícil? O difícil nos desafia a evoluir.”

Durante o quebra-cabeça de sílabas, presenciei o seguinte diálogo: dois alunos, enquanto brincavam, perguntaram-me: “Tia, xadrez é com x ou ch?”, e logo a seguir um outro lhe respondeu: “É com x que se escreve”. Pude assim notar o empenho em achar a palavra e concluir o jogo.

Outra criança falou: “Tia, eu nunca brinquei de passarás.” Eu lhe respondi: “No próximo dia de projeto, na hora do recreio nós vamos brincar.” (Maia, 2022)

**Figuras 36 a 40 – Brincando de arte com quebra-cabeças**

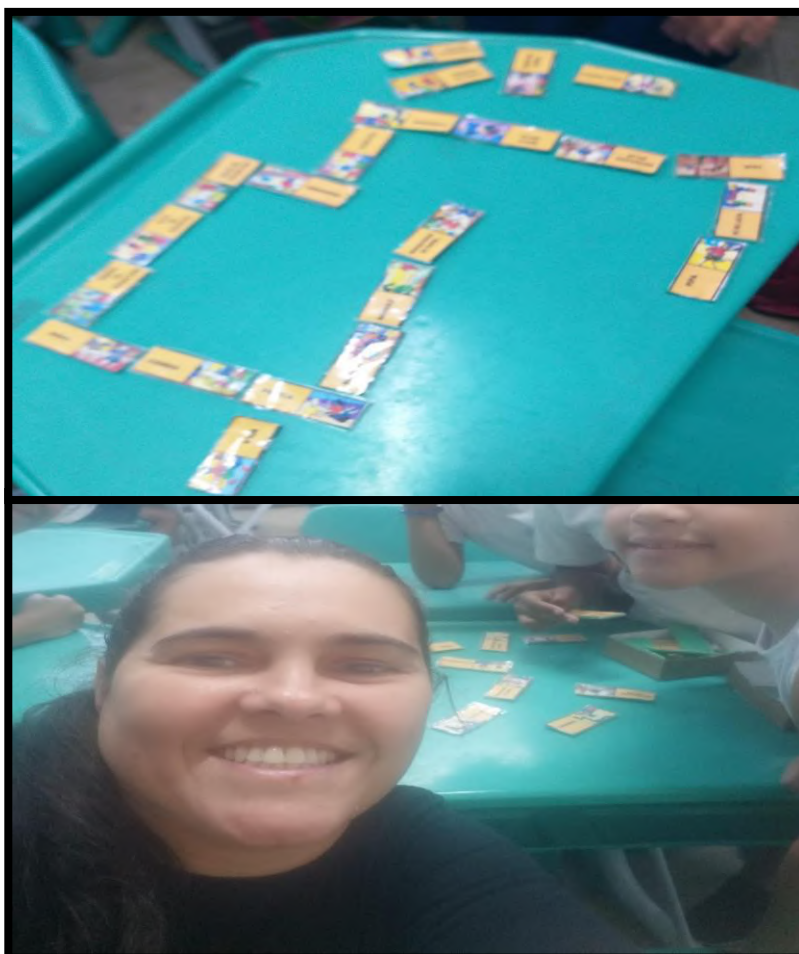






**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

**Figuras 41 e 42 – Brincando de dominó com obras de Ivan Cruz**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).



**Figuras 43 e 44 – Quebra-cabeças de sílabas**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figuras 45 e 46 – Jogo de memória com obras de Ivan Cruz**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

### **RELEITURA DE OBRAS DE IVAN CRUZ – 02/05/2022**

A atividade foi criada com o objetivo de estimular a percepção visual, a imaginação e para apresentar o universo da arte de forma participativa para que os alunos pudessem se sentir à vontade para expressar seus pensamentos por meio da arte.

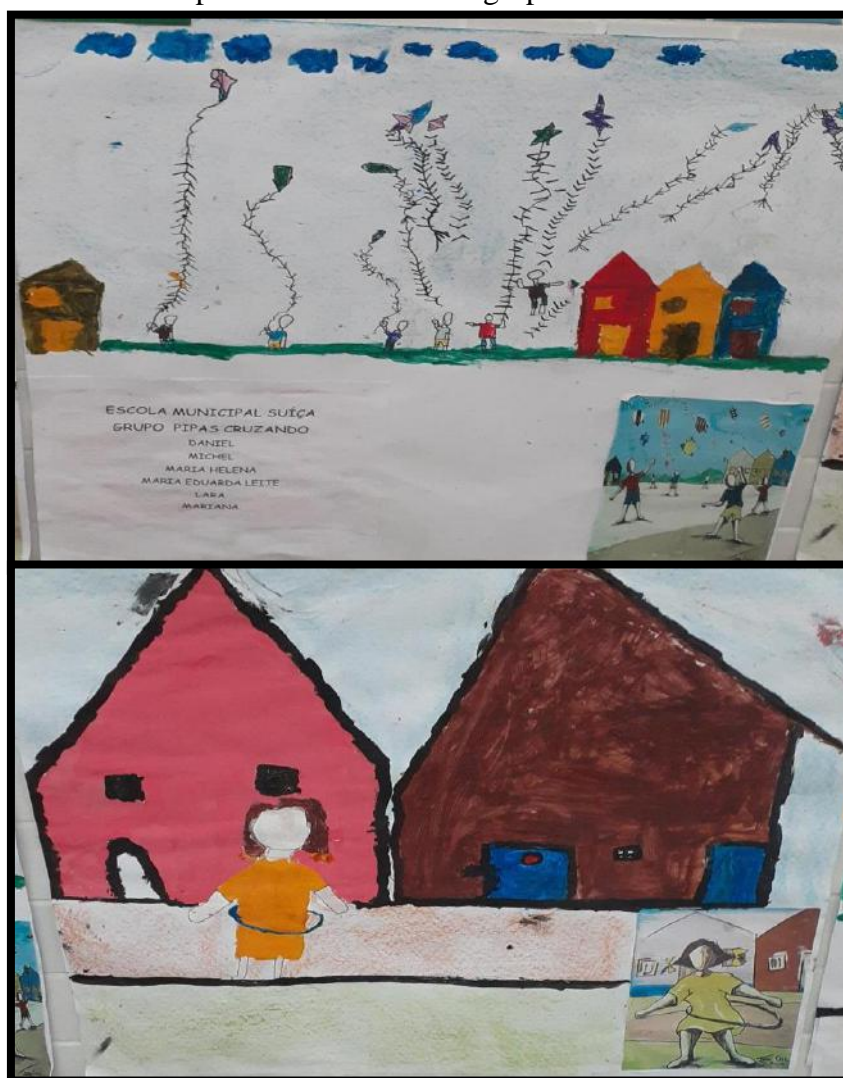
Para o início da atividade, comentei com os alunos que a releitura de obras é uma recriação da obra de arte acrescentando o seu próprio olhar. Expliquei-lhes que para começar o trabalho que iríamos desenvolver era preciso inicialmente apreciar a obra e em seguida discutir com o grupo os passos a serem trilhados para a realização da atividade. Dividimos a turma de 30 alunos em 5 grupos, cada grupo era composto por 6 crianças, por meio de sorteio aleatório. Foram distribuídas as obras para cada grupo, que discutiu a seguir democraticamente

a escolha de um nome que o representasse. Os nomes selecionados foram: “ciranda”, “bolinha de sabão”, “bambolê”, “pipas cruzando” e “bolinhas de gude”.

Durante a atividade surgiram alguns conflitos entre os alunos ao discutirem as ações que deveriam realizar durante a atividade, motivo pelo qual a professora regente interveio, enfatizando a importância da organização e da divisão de tarefas para o sucesso do trabalho em grupo.

Era visível o entusiasmo e a participação ativa dos alunos ao recriar as obras de artes do Ivan Cruz, envolvendo a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, como é possível observar nas imagens 47 a 54, destacadas a seguir:

**Figuras 47 a 53– O prazer do trabalho em grupo durante a releitura das obras**







Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 54** – Exposição das telas



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

### **CAÇA-PALAVRAS E PALAVRAS CRUZADAS – 04/05/2022**

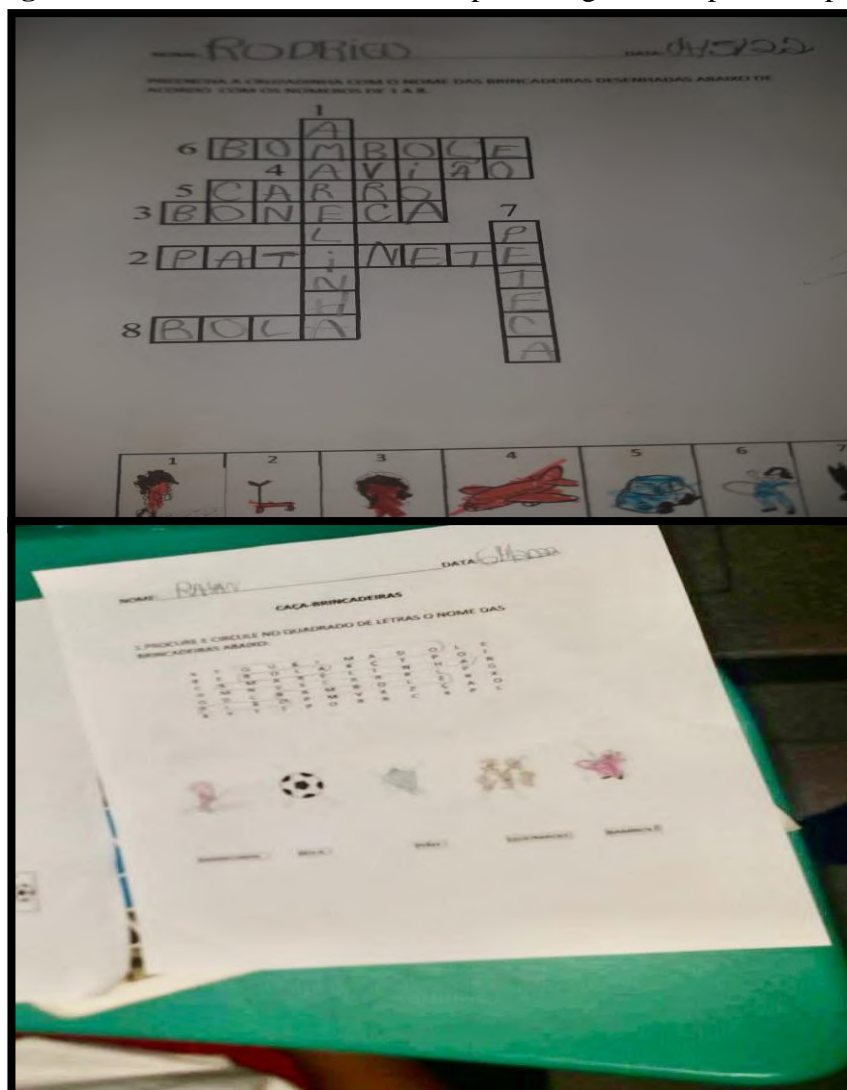
As atividades organizadas para o 4º dia tinham como objetivo promover a fluidez na leitura, ampliar o conhecimento da ortografia em língua portuguesa e o desenvolvimento do raciocínio lógico na alfabetização.

Para iniciar as atividades, expliquei aos alunos que o caça-palavra, intitulado pela professora como “caça-brincadeira”, tratava-se de uma atividade em que as palavras estavam escondidas nos sentidos horizontal, vertical ou diagonal, e que a tarefa consistia em procurar e circular as palavras apresentadas na folha de exercício.

A atividade de palavras cruzadas, informalmente conhecida como “cruzadinha”, baseia-se no preenchimento de um conjunto de espaços em branco com letras até que se descubra a palavra correta seguindo dicas e comandos. Observei que resultou uma ótima ferramenta pedagógica, que misturou o aprendizado e a diversão. Essas atividades conduziam as crianças naturalmente à reflexão sobre a escrita, à análise da relação entre a imagem e a palavra, ao reconhecimento das letras e ao desenvolvimento da oralidade.

Durante a atividade, observei que muitas crianças terminavam rápido e ficavam entusiasmadas para finalizar a atividade. Os alunos que estavam com dificuldades eram auxiliados pelos colegas e contavam com o meu incentivo e o da professora regente. Assim, trabalhamos a coletividade realizando trocas de experiências e interações sociais visando à aprendizagem de forma natural e prazerosa, como é possível observar nas fotos 55 e 56 abaixo:

**Figuras 55 e 56 – Sistematizando a aprendizagem com passatempos**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

### **ESCRITA DE UM BILHETE - 06/05/2022**

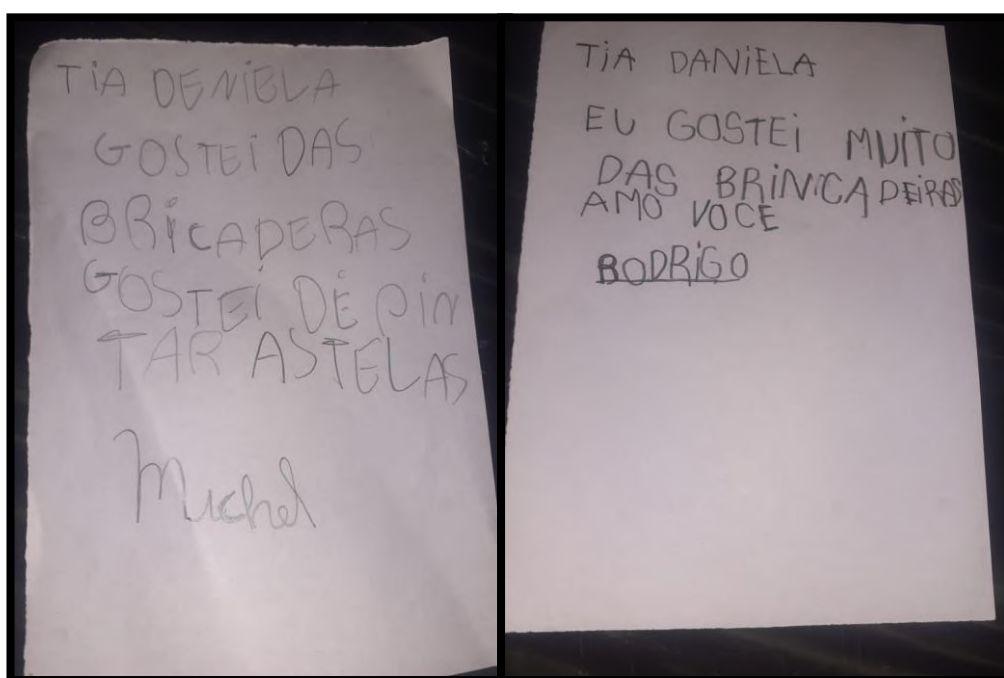
Intitulada como “Bilhetes para o Projeto Brincadeiras”, a quinta atividade teve como objetivo avaliar a experiência com o Projeto Brincadeiras desenvolvido com uma abordagem lúdica e educativa para o ensino da escrita, da leitura e como estímulo à Arte como forma de comunicação. O projeto representou uma estratégia para envolver os alunos e para promover o desenvolvimento da escrita por meio de jogos e brincadeiras.

A atividade teve início com perguntas aos alunos a partir de questões tais como: “Que tipo de bilhetes vocês gostaram de receber?”, “Para que servem os bilhetes?”, “Alguém sabe como se escreve um bilhete?”, sistematizando então o que a professora já tinha explicado

anteriormente sobre os elementos que compõe um bilhete. Após essa conversa, propus aos alunos que confeccionassem um bilhete dizendo do que mais tinham gostado no Projeto Brincadeiras.

Ao desenvolver uma atividade como a relatada, pretendia que os alunos evocassem os principais aspectos abordados durante o projeto, tornando a aprendizagem mais envolvente e relevante para eles, que assim puderam se relacionar com o conteúdo de maneira significativa, bem como escrever com propriedade o que vivenciaram. Destaco as fotos 58 e 59, que ilustram bem a atividade realizada:

**Figuras 57 e 58 – Bilhetes para o Projeto Brincadeiras**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

### **CULMINÂNCIA DO PROJETO BRINCADEIRAS - 13/05/2022**

O último dia representou a culminância do Projeto Brincadeiras, para o qual preparei um ambiente recreativo com lanches e bolo, tendo tido o cuidado de disponibilizar aos alunos todos os jogos criados durante o projeto para que eles se divertissem. Foi uma manhã de muita alegria para todos, inclusive para a professora regente.

Como forma de agradecimento pela participação no projeto, confeccionei com folhas de EVA medalhas para os alunos, como um reconhecimento de que todos foram campeões na



trajetória do aprendizado de forma lúdica. As fotos de 59 a 65 ilustram bem a alegria coletiva e os jogos partilhados no dia da culminância.

**Figura 59** – Mesa do bolo



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 60** – Abraço coletivo



Fonte: Arquivo pessoal (2022).



**Figura 61 – Medalhas**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

**Figura 62 – Quebra-cabeças com obras do Ivan Cruz**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

**Figura 63 – Brinquedos diversos**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 64 – Quebra-cabeças de sílabas**



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**Figura 65 – Mesa de jogos**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

O dia da culminância foi um marco festivo do Projeto Brincadeiras, quando promovemos um dia de interação fora da sala de aula para o encerramento das atividades. Estavam presentes a professora, os alunos, a pesquisadora e a filha da pesquisadora.

Preparei para o dia cachorro-quente, bolo de chocolate, refrigerante, doces jujubas; foram distribuídos na ocasião pequenos tubos de plásticos para produzir bolinhas de sabão. Como ato simbólico, confeccionei medalhas para as crianças, demonstrando-lhes que todas foram vencedoras na trajetória do Projeto Brincadeiras.

Percebia-se a euforia das crianças em brincar, lanchar e se divertir com os jogos que foram anteriormente confeccionados.

Considerando todo o processo vivenciado na pesquisa de campo, concluo que o principal objetivo no processo de ensino-aprendizagem é promover vivências lúdicas que viabilizem o desenvolvimento sadio e integral da criança, estimulando-a à prática do brincar como um caminho para o direito de viver uma infância feliz.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, percorri um caminho de investigação buscando compreender a relevância do lúdico no processo de alfabetização.

A partir dos estudos bibliográficos realizados foi possível perceber que a concepção de infância e o processo educativo sofreram inúmeras mudanças. A criança passou a ser vista com o decorrer do tempo um sujeito social, criativo e construtor do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, acredito que a abordagem lúdica pode auxiliar as crianças de modo significativo, e que os professores são responsáveis por potencializar as possibilidades de aprendizagem com base em seu desenvolvimento integral.

Os estudos evidenciaram que não há um conceito único para definir o que seja o lúdico, diversos autores utilizam teorias diferentes para explicá-lo. Posso dizer que é uma característica primária da vida, inerente ao ser humano e próprio dele. Analisando os teóricos pesquisados afirmo quão profundos são os benefícios proporcionados ao processo de alfabetização pelas atividades lúdicas.

Durante a realização da pesquisa de campo constatei que os jogos e as brincadeiras são facilitadores da aprendizagem na alfabetização, bem como percebi, de fato, a contribuição do lúdico, dos jogos e das brincadeiras como recursos, proporcionando às crianças um aprendizado significativo, tornando o processo de leitura e de escrita relevante e envolvente.

O sucesso dessa abordagem depende de como o lúdico se manifesta na prática do professor em sala de aula, sua postura e a concepção de educação que norteiam seu fazer docente desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado motivador e lúdico.

No decorrer do processo, busquei observar com atenção as práticas da professora, atuei junto a ela conversando e conhecendo sua concepção de ludicidade e empenhei-me em conhecer sua prática no que diz respeito a jogos e brincadeiras, à leitura e à escrita.

Diante do exposto ao longo deste estudo percebi de fato a contribuição do lúdico, dos jogos e das brincadeiras desenvolvidas pela professora e pela pesquisadora ao longo da pesquisa na apropriação da leitura e da escrita. Pude constatar o quanto o envolvimento, a autoria, a criatividade, a participação, a leitura e a escrita podem ser significativos na vida das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: Corsino, Patrícia (org) Educação Infantil Cotidiano e Políticas. Campinas, SP: Associados, 2009. P. 73 a

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p.18. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&Itemid=30192) Acesso em: 21 dez. 2023.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

CORTEZ, C. Z. **As representações da infância na idade média**. Anais da X Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria C. M. P. de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: diálogos. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1982.

HUIZINGA, Johan. **Homo Lumens**: o jogo como elemento na cultura. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil - Parte1/2. UNIVESP, entrevista gravada em 2010, vídeo 1/2 (28min07). Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&ab\\_channel=UNIVESP](https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&ab_channel=UNIVESP). Acesso em: 7 abr. 2024.

KUHLMANN Jr. Moysés, M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN Jr. Moysés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER. Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede (org.). **Criar e Brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wake Editora, 2014.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 2ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vera B. **O brincar de 0 a 6 anos**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROUCHE, Michel. “Alta Idade Média ocidental”. *In*: ARIËS, Philippe e DUBY, Georges (dir.). **História da vida privada I**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 442-443.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso**. *Rev. psicopedagogia*. [online]. 2017, vol.34, n.103 [citado 2020-09-09], pp. 75-86. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 12 jul. 2023.

TEIXEIRA, Islândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wake Editora, 2012.

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

\_\_\_\_\_. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Z. Prestes, trad.). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. UFRJ COPPE. Número 8, 2008, p.23-36.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.