



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**BRUNA HELEN SILVA DE FRANÇA**

**O JOGO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS  
INTENCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL**

**GUARABIRA  
2023**

BRUNA HELEN SILVA DE FRANÇA

**O JOGO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS  
INTENCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da Educação e Formação Docente.

**Orientadora:** Prof. Dra. Gillyane Dantas dos Santos

**GUARABIRA  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F815j França, Bruna Helen Silva de.

O jogo na escola [manuscrito] : as contribuições das atividades lúdicas intencionais no processo de aprendizagem infantil / Bruna Helen Silva de Franca. - 2023.

64 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Gillyane Dantas dos Santos, Departamento de Educação - CH. "

1. Atividades lúdicas. 2. Jogo. 3. Escola. 4. Aprendizagem Infantil. I. Título

21. ed. CDD 372.24

BRUNA HELEN SILVA DE FRANÇA

**O JOGO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS  
INTENCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL**

Aprovada em: 14/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

*Gillyane Dantas dos Santos*

Profa. Dra. Gillyane Dantas dos Santos (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Kamila Karine dos S. Wanderley*

Profa. Me. Kamila Karine dos Santos Wanderley  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Maria Júlia Carvalho de Melo*

Profa. Dra. Maria Júlia Carvalho de Melo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Dedico esta monografia primeiramente a Deus e em segundo a minha família e orientadora por me apoiarem nesta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, que me conduziu desde o início da minha jornada acadêmica me mostrando que o processo nos leva a lugares e situações que nem imaginamos passar, mas que para honra e glória de seu nome saímos vitoriosos.

A minha mãe Conceição Maria, meu pai Jorge Luiz, meu irmão Brendo Chrystian e ao meu sobrinho Bryan Lucca por estarem sempre ao meu lado, dando apoio e incentivo.

Ao meu noivo William Freitas por toda compreensão e parceria durante o desenvolvimento desta monografia, por acolher as minhas angústias, ser paciente e me dar apoio.

Ao meu avô Heleno e minha madrinha Zezé (*in memoriam*), embora estejam fisicamente ausentes, senti a todo instante a presença de vocês, dando-me forças para prosseguir e concretizar esse sonho que não é somente meu.

As minhas amigas Paloma, Francine, Valdivia e Milene por ouvir, aconselhar e ter acompanhado todo o processo de construção desta pesquisa.

À minha orientadora Dr<sup>a</sup> Gillyane Dantas por aceitar o meu convite sem nunca ter me visto na vida, até o seu primeiro dia como docente desta instituição. Agradeço por toda dedicação, receptividade, paciência, incentivo e por juntas construirmos uma pesquisa cheia de significados, és a minha maior inspiração enquanto pessoa, docente e pesquisadora.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica e contribuíram para a construção da minha identidade docente, a minha gratidão.

*(...) a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento."*

**Alessandra Arce**

# O JOGO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS INTENCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

Autora: Bruna Helen Silva de França  
Orientadora: Gillyane Dantas dos Santos

## RESUMO

A presente monografia objetiva discutir a importância da utilização dos jogos no processo escolar da criança como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o jogo educativo é revelado como uma ação pedagógica que possibilita a vivência lúdica, que desperta o interesse e o prazer em aprender, oportunizando à criança a construção de novos conhecimentos a partir do que lhes é interessante. Para refletir sobre a criança, o brincar e suas possibilidades no ambiente escolar, o estudo apresenta-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fonte de análise os documentos oficiais e publicações parlamentares, além das produções publicadas por Kishimoto (2017), Huizinga (2000), Luckesi (2014, 2022), Piaget (2017), entre outros. Através da análise dos documentos e do aporte teórico podemos perceber que as situações de aprendizagem são organizadas de acordo com a concepção de infância e criança que se tem, partindo dessa premissa é que o professor determina como será estabelecida a organização, o uso do espaço e tempo para promover a sua ação pedagógica em sala de aula. O planejar reflete o compromisso que se tem com a profissão, o respeito às singularidades, o conhecimento, a formação e os valores que o professor tem. Dessa maneira, ao compreender que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que tem o brincar como uma linguagem própria que a caracteriza desde o seu nascimento e que através das situações de aprendizagem podem aprimorar as suas habilidades, é que temos uma educação que olha a criança como um todo, que a respeita e compreende os seus estágios de desenvolvimento. Ao reconhecer a criança como protagonista da construção do conhecimento e trazer o caráter lúdico para a sala de aula, damos à criança a liberdade de serem elas mesmas, de aprender brincando por meio das interações com seus pares.

**Palavras-Chave:** atividades lúdicas; jogo; escola; aprendizagem infantil.

# THE GAME AT SCHOOL: THE CONTRIBUTIONS OF INTENTIONAL PLAY ACTIVITIES IN THE CHILDREN'S LEARNING PROCESS

## ABSTRACT

This monograph aims to discuss the importance of using games in the child's school process as a tool to facilitate the learning process. In this context, the educational game is revealed as a pedagogical action that enables a playful experience, which arouses interest and pleasure in learning, giving the child the opportunity to construct new knowledge based on what is interesting to them. To reflect on children, playing and their possibilities in the school environment, the study presents itself as documentary and bibliographical research, using official documents and parliamentary publications as a source of analysis, in addition to productions published by Kishimoto (2017), Huizinga (2000), Luckesi (2014, 2022), Piaget (2017), among others. Through the analysis of documents and theoretical support, we can see that learning situations are organized according to the conception of childhood and child that one has, based on this premise, the teacher determines how the organization, the use of space and time to promote your pedagogical action in the classroom. Planning reflects the commitment one has to the profession, respect for singularities, the knowledge, training and values that the teacher has. In this way, by understanding that the child is a subject of history and rights, that he has playing as his own language that characterizes him since birth and that through learning situations he can improve his skills, we have an education that looks at the child as a whole, respecting them and understanding their stages of development. By recognizing the child as the protagonist in the construction of knowledge and bringing the playful nature to the classroom, we give children the freedom to be themselves, to learn through play through interactions with their peers.

**Keywords:** playfulness activities; game; school; children's learning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretriz Curricular Nacional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RCN – Referencial Curricular Nacional

ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	16
2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA CRIANÇA E DO BRINCAR.....	17
2.1 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO .....	18
2.2 O BRINCAR COMO UM DIREITO DA INFÂNCIA .....	27
3. A MANIFESTAÇÃO LÚDICA E O ESPAÇO ESCOLAR.....	33
3.1 A LUDICIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	34
3.2 AS ATIVIDADES LÚDICAS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL .....	40
4. O JOGO EDUCATIVO: UMA POSSIBILIDADE DE ATIVIDADE LÚDICA .....	47
4.1 CONCEPÇÕES DE JOGO .....	47
4.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES LÚDICAS .....	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	58
REFERÊNCIAS .....	61

## 1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a infância foi desconhecida e negligenciada, pois, segundo Àries (1986), a criança era reconhecida como adulto em miniatura, não tendo distinção de idade, nas vestimentas, na forma de ser tratada e até mesmo a sua educação não era pauta a ser discutida pela sociedade que

[...] percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. Não havia noção de educação (...) A "descoberta" da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconhecera que as crianças precisavam de tratamento especial, "uma espécie de quarentena", antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (Heywood, 2004, p. 23).

Com o Renascimento surgem indícios de mudança em relação a concepção que se tinha da criança, com a influência da igreja a imagem da criança começa a ser associada a anjos, que refletiam pureza. Com essa mudança, a separação do adulto e da criança e a sua associação à figura divina marcam a evolução do sentimento de infância, onde sua fragilidade e peculiaridades são reconhecidas, e a igreja entende que é necessário se preocupar com a formação moral delas, iniciando assim a sua escolarização através da doutrina cristã.

Diante das transformações que a sociedade foi sendo submetida com o passar dos anos, os estudos sobre a história da criança e infância apontam que ao iniciar o processo de escolarização, a criança passou a ser diferenciada do adulto. Desse modo, a fase compreendida pela infância tomou outra conotação. Com o passar dos anos, a criança foi sendo reconhecida perante a sociedade através das leis, destacando assim a necessidade de cuidados, atenção e respeito às suas singularidades.

Na circunscrição brasileira, a criança somente passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, no art. 227 em que descreve:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-

los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Mais tarde, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que regulamenta o Art. 227 da Constituição e permite que a criança seja evidenciada como sujeito de direito que necessita de proteção integral e garantias específicas a sua idade. Dessa forma, no Brasil “considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade completos” (Brasil, 1990, p.13), compreendendo assim a fase da infância.

Ao ganhar visibilidade através da institucionalização da escola e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as crianças, a Educação Infantil destaca-se como uma das formas de atendimento às necessidades educacionais da criança, sendo a primeira fase da educação básica (Brasil, 1996) e visa oportunizar à criança os primeiros contatos com a vida escolar.

É neste ambiente educacional que as crianças deveriam experimentar, descobrir e aprender com o mundo, mas esse ambiente nem sempre foi visto dessa forma. Anteriormente, as creches apresentavam um caráter assistencialista onde os atendimentos as crianças estavam ligadas às necessidades básicas de higiene, alimentação e proteção, com a finalidade de auxiliar as mulheres que necessitavam trabalhar fora de casa. Ao ser definida como parte do sistema educacional, a Educação Infantil passou a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Compreendida como um momento de formação, desenvolvimento e socialização, Vygotski *apud* Brito; Kishimoto (2019, p. 09) destaca que “o professor é o organizador do meio educativo social, instiga a interação desse meio com cada criança. Essa construção é dialética e proporciona experiências significativas.” Assim, o professor e a mediação apresentam-se como um elo que fortifica a construção do conhecimento, pois será por meio das interações e experiências significativas que as crianças aprenderão e serão capazes de construir o seu próprio conhecimento.

A mediação do professor nesse processo tem papel fundamental, uma vez que a ação educativa tem como objetivo criar possibilidades de aprendizagem. Ao colocar a criança como protagonista da construção do

conhecimento trazendo elementos que são do interesse delas oportunizará a participação ativa, colaboração e o seu pleno desenvolvimento.

Ao utilizar os instrumentos e materiais em sala de aula o professor potencializa a aprendizagem auxiliando e mediando no desenvolvimento das atividades, promovendo experiências diversificadas, ou seja, ao mediar as situações de aprendizagem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o professor potencializa o ensino e dá a criança a oportunidade de construir novos conhecimentos partindo do que já internalizaram através das experiências.

A criança tem uma gama de condições de estar, constantemente, no nível da zona de desenvolvimento proximal, quando vivencia contextos educacionais em que existem possibilidades de troca de experiências, de manipulação de objetos, de interação com os colegas mais avançados, de discussão dos problemas, de tentativas de experimentar e de discutir o processo da experimentação e, ainda, de dividir suas dúvidas, anseios e perspectivas com outros colegas acerca do que vivencia no espaço educacional (Brito; Kishimoto, 2019, p. 11).

Estar em uma zona de possibilidades oferece a criança meios de avançar significativamente no seu processo de aprendizagem, nesse cenário é oferecida ao sujeito a oportunidade de assumir a responsabilidade de construir o seu conhecimento e experimentar várias formas de interação e atividades. Em consonância a essa visão, Moyles (2002, p.101) destaca que,

o professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

Portanto, ao organizar as situações de aprendizagem visando criar oportunidades para as crianças aprenderem a partir de seus conhecimentos prévios e do que lhes é interessante, as atividades lúdicas surgem como uma estratégia que pode ser utilizada pelo professor nesse processo de mediação. Para o nosso estudo, entendemos a ludicidade a partir de Luckesi (2014, 2022) que a compreende como uma experiência interna ao sujeito, onde para definir uma situação de aprendizagem como sendo lúdica é necessário observar as

crianças e ouvi-las após a realização da atividade. Com isso podemos atribuir inúmeras atividades a serem desenvolvidas e utilizadas no ambiente escolar nos quais poderão ser qualificadas como lúdicas ou não.

Partindo deste pressuposto, as atividades lúdicas se configuram como uma ferramenta pedagógica que contribui para a construção da identidade cultural e na formação dos indivíduos, sendo capaz de despertar o estado interno lúdico, prazeroso e atraente ao aprender. Segundo Bacelar (2009, p. 29):

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Existem várias maneiras de utilizar os recursos pedagógicos objetivando o caráter lúdico e a promoção das vivências lúdicas em sala de aula, com isso, o objetivo principal deste estudo é discutir a importância da utilização dos jogos no processo escolar da criança como uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. Objetivando ainda descrever o processo histórico que constituiu a concepção de infância e do brincar; refletir sobre as atividades lúdicas na escola; apresentar a importância e como os jogos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem apontando como a ação mediadora dos professores determinam esse processo.

As experiências relacionadas à ludicidade são vivenciadas desde o ventre da mãe e acontecem em todas as fases de nossas vidas, assim sendo, o brincar apresenta-se como uma forma de cultura pelo qual as crianças utilizam constantemente para compreender e interagir com o meio, ou seja, uma forma de linguagem que a criança usa para compreender o mundo ao seu redor.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), desde muito cedo os bebês começam a conhecer o mundo, ao aproximar e afastar brinquedos, olhar objetos, tentar pegar algo com as mãos. Com essa forma lúdica de brincar com o corpo, a criança amplia as suas experiências e à medida que crescem, as brincadeiras vão tomando uma função mais socializadora.

O mundo infantil é um lugar de olhares, jogos, brincadeiras, toque, fala, músicas, experiências, todos esses aspectos fazem parte da descoberta na infância, da construção de novos sujeitos crianças e para que isso aconteça é

necessário resgatar o espaço do lúdico considerando o sujeito como centro do processo, tendo o prazer como ponto de partida no desenvolvimento das atividades da criança.

Embora, por muito tempo, as manifestações lúdicas ou atividades lúdicas tenham sido vistas apenas considerando a diversão e entretenimento, o interesse despertado pelo comportamento lúdico das crianças mostra que a ludicidade é uma necessidade humana, que não possui distinção de idade e que não pode ser vista apenas como diversão.

Ao transpor o caráter lúdico para o ambiente escolar podemos notar a sua importância no processo de ensino e aprendizagem na infância e com isso as manifestações lúdicas mostram-se como um instrumento de mediação que corrobora para a construção do conhecimento.

Um dos motivos de estudar a ludicidade na Educação Infantil é refletir sobre como a utilização de recursos lúdicos em sala de aula poderá contribuir significativamente na formação das crianças, em seus variados aspectos, físicos, sociais, emocionais, culturais, afetivos.

Segundo Kishimoto (2017, p.25), utilizar o jogo no âmbito escolar significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Nesse sentido, o jogo educativo apresenta-se como um recurso pedagógico que possibilita o aprendizado de forma significativa e prazerosa, aproximando a criança da sua realidade e lhe oferecendo condições para que possa construir novos conhecimentos a partir das trocas de experiências entre criança-professor e criança-criança.

Ao utilizar a ludicidade no contexto escolar, o professor precisa ter um olhar atento para a criança e a infância enxergando as suas particularidades, considerando o nível de desenvolvimento e aquilo que as crianças têm interesse. Isso implica no cuidado ao planejar e propor as atividades a serem desenvolvidas em sala, visto que, a aprendizagem acontecerá através da mediação e o professor tem uma função importante nesse processo.

Portanto, a inserção das crianças no mundo lúdico é essencial e o professor nesse ambiente assume uma função mediadora e humana no sentido de reconhecer as singularidades de sua turma ao proporcionar momentos

agradáveis que permitem à criança um espaço para explorar sua criatividade e o seu bem-estar durante o processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa reúne discussões no intuito de responder algumas questões problematizadoras, a saber: quais são as principais características da concepção de criança que temos hoje? Como o brincar está relacionado a criança em seu processo educacional? Qual a contribuição dos jogos educativos ao serem utilizados em sala de aula?

Face a isto, o objetivo geral da nossa pesquisa implica em discutir a importância da utilização de jogos no processo escolar da criança como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. De modo que os objetivos específicos decorrem das seguintes colocações: a) descrever o processo histórico que constituiu a concepção de criança e do brincar que temos atualmente; b) refletir sobre as atividades lúdicas na escola; c) apresentar a importância e como os jogos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem escolar; d) apontar como a ação mediadora dos professores determinam esse processo.

Tendo em vista o foco de nossa pesquisa na intencionalidade de atividades lúdicas no processo de aprendizagem escolar, é perceptível a sua importância quanto ao desenvolvimento, bem como a sua função ao permitir que as crianças participem de forma ativa no processo de aprendizagem, vivenciando as experiências e aprendendo com elas.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três capítulos que reúnem as seguintes sistemáticas: no capítulo 1 apresentamos a construção histórica acerca da concepção de criança e do brincar, evidenciando as influências temporais que caracterizaram cada momento. No capítulo 2 nos propomos a refletir, com base nas discussões científicas, sobre a influência que as atividades lúdicas têm sobre a aprendizagem infantil ao despertar a ludicidade nos sujeitos, possibilitando assim as crianças o aprender pelo prazer. Por fim, no capítulo 3 trouxemos as concepções de jogo evidenciando as suas dimensões lúdica e educativa, finalizando com a discussão sobre o papel do professor como mediador das atividades lúdicas intencionais.

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Sob essa ótica, em termos metodológicos utilizamos um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, que tem como finalidade identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados (MALHEIROS, 2011).

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas literaturas presentes na internet que versam sobre a temática em questão. As consultas de base de dados foram realizadas no Google Acadêmico e no Portal Brasileiro de Publicações Científicas (OASISBR), através dos seguintes descritores: infância, ludicidade e educação. Alguns critérios foram utilizados para a inclusão, sendo eles: textos acadêmicos que fizeram conexão aos descritores de pesquisa, escritos em português, publicados entre os anos de 1980 a 2023 e que estivessem disponíveis em sua integralidade.

Nesse sentido, iniciamos as discussões a partir da catalogação dos principais autores que discutem sobre nossa temática, oportunizando embasamento para refletirmos acerca do nosso objeto de estudo. Contamos com os estudos de Piaget (2017), Ariès (1986), Kishimoto (2014, 2017), Vygotsky (1998), Moyles (2006), Brougère (2021), Luckesi (2014), Kuhlmann Júnior (2011), entre outros que tratam tanto das temáticas centrais quanto periféricas do trabalho.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa documental, visto que, ela parte da análise de documentos de fonte primária que podem se apresentar de forma escrita ou não.

Diante disso, ressaltamos que

A pesquisa documental, enquanto técnica qualitativa, auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno (social ou natural) localizados em um determinado período, esclarecendo, assim, inquietações despertadas no pesquisador (que, na maioria das vezes, foram sistematizadas em uma proposição de pesquisa) (Magalhães Júnior; Batista. 2023, p.48).

Através desse método de pesquisa foi possível investigar e comparar os documentos com a finalidade de acompanhar a construção histórica e social da concepção criança, bem como, compreender as transformações ocorridas

quanto a perspectiva do brincar na escola. Para que fosse atingido os objetivos desta pesquisa foram utilizados como fonte de análise os arquivos públicos disponibilizados em plataformas digitais, sendo eles: documentos oficiais e publicações parlamentares (Lakatos; Marconi, 2003).

Quanto a análise de documentos, contamos com o auxílio das legislações brasileiras que trazem a compreensão da criança como cidadã (Constituição Federal de 1988), a que amplia e resguarda seus direitos (ECA, 1990), bem como a que normatiza e sistematiza o ensino brasileiro (LDB 93.924 de 1996), além dos documentos norteadores que regulamentam os princípios da educação pública (desde os RCNs de 1998, DCNEI 2009 e BNCC 2017). Todos esses materiais estão disponíveis para acesso nos respectivos bancos de dados digitais. A consulta foi feita por meio da busca simples na plataforma Google, e os descritores foram: Constituição Federal; ECA; LBD de 1996; Referenciais Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil; Base Nacional Comum Curricular.

Através dos métodos adotados foi possível compreender e analisar nosso objeto de pesquisa, respondendo assim às problematizações que surgiram durante a construção do trabalho. Conforme veremos no decorrer do texto apresentado.

## **2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA CRIANÇA E DO BRINCAR**

A concepção de criança é uma noção historicamente construída, conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (Brasil, 1998, p. 21).

Ancoradas na compreensão de que a concepção de criança é um movimento contínuo influenciado pelas demandas sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, nossa discussão parte desse movimento de revisitar brevemente recortes temporais importantes para elucidar nossa preocupação em discutir o jogo no universo infantil como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Segundo Kuhlmann Júnior (2011), devemos considerar a infância como uma condição da criança. As experiências vividas por elas nos mais diversos espaços, sejam eles históricos, sociais e geográficos representam muito mais do que os adultos tratam, com isso, faz-se necessário conhecer o que as representa, considerando-a como um sujeito histórico, que produz história e que possui direitos.

Face a isto, neste capítulo nos propomos a contextualizar a criança tal qual conhecemos hoje como categoria estrutural que perpassa por diversas concepções ao longo dos anos. Nessa mesma lógica, apontamos como o brincar reflete sua significância nesse processo de asseguramento dos direitos infantis às crianças brasileiras.

## **2.1 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO**

Historicamente construída, a visão que se tem hoje da infância foi se modificando no decorrer dos tempos, a partir dos estudos podemos perceber os contrastes em relação ao que se compreendia sobre a infância até os dias atuais. Dito isso, ressaltamos a necessidade de compreender esse processo histórico e social para que consolidemos a discussão acerca do que se compreende como criança associada a visão de infâncias e dos direitos infantis, dentre eles: o brincar.

Partindo inicialmente dos levantamentos realizados por Phillipe Ariès (1986), o autor destaca que até a Idade Média a sociedade desconhecia a infância ou não tentava representá-la, como se não houvesse lugar para a criança no mundo. Uma vez que a arte medieval não reconhecia a criança como parte integrante do mundo, isso implica dizer que o pensamento que se tinha a respeito dessa fase não a diferenciava dos demais, a criança não era tratada de forma diferente do adulto, antes mesmo de desenvolver-se fisicamente já era posta na sociedade para auxiliar nos trabalhos e jogos juntamente com os adultos.

Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta (Ariès, 1986, p. 68).

Conforme apontado, a criança nesse contexto não tinha como assumir o papel de protagonista de sua história, além de não ter vez e nem voz, em sua vida cotidiana estavam inseridas no universo dos adultos em tudo que faziam, assim acabavam por se transformar em um adulto em miniatura.

Uma outra característica apontada pelo autor que torna evidente essa unificação da criança a pessoa do adulto eram as vestimentas, todas as classes de idade vestiam-se de modo igual a única preocupação que se tinha era "em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no trajeto medieval, separava a criança do adulto" (Ariès, 1986, p.70).

Tendo em vista o seu potencial para desenvolver algumas tarefas, a criança era inserida no mundo adulto sem que houvesse uma preocupação no que diz respeito à sua formação enquanto um ser específico, que necessita de um olhar atento. Ao ser retirada do seu ambiente familiar para desempenhar atividades e responsabilidades de um adulto, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta, negligenciando todas as etapas para o seu pleno desenvolvimento. Os conhecimentos que deveriam ser construídos a partir do seio familiar e da convivência com os seus pares, eram construídos através do mundo adulto.

No século XVI, como o índice de mortalidade infantil era muito alto por consequência das condições precárias no que diz respeito a higiene e a saúde naquela época, a relação entre pais e filhos era considerada insensível principalmente para aqueles que possuíam menos de 02 anos, pois a perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada. Morosas mudanças começaram a ocorrer quando no Renascimento a Igreja questiona os números relacionados ao infanticídio,

(...) embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (Ariès, 1986, p. 61).

Com o movimento da religiosidade cristã, a criança passa a ser reconhecida em um outro lugar, se configurando como um ser místico ou anjo, associada à divindade religiosa inserindo-a em um outro período importante acerca da constituição infantil na sociedade:

A representação da criança mística, aos poucos, vai se transformando, assim como as relações familiares. A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vem sofrendo, aponta para mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela (Rocha, 2002, p. 56).

Segundo Ariès (1986, p. 158), esse momento caracterizou o aparecimento do “sentimento de infância”, em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamentos para o adulto”, esse sentimento foi chamado por ele de “paparicação”, o qual pertencera às mulheres e fez com que os adultos se aproximassem dos filhos. Esse sentimento de infância, evidenciou mudanças nas quais a morte já preocupava e “a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perder seus filhos com naturalidade e, os que perdiam, aceitavam como sendo a vontade de Deus, segundo a orientação religiosa da época” (Rocha, 2002, p. 56).

Diante disso, é importante sinalizar que o

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (Kramer, 2007, p.17).

Ainda conforme a autora, nesse período, no Ocidente se afirmava a ideia de que a criança precisava de tratamento e cuidados específicos as suas idades e necessidades. Se potencializava a mudança quanto o olhar social em relação a criança, ainda havia uma cultura que influenciava a percepção que as pessoas tinham quanto ao tratamento oferecido a essas figuras reconhecidas como crianças. Como exemplo podemos apontar o pensamento de Montaigne que se opõe com hostilidade a esse comportamento ao revelar que:

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. Ele não admite a idéia de se amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos”, nem de se achar graça em “seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris” (Montaigne *apud* Ariès, 1986, p. 159).

Um outro sentimento surge entre os moralistas e educadores, no sentido de inspirar a educação “tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo”, se opondo a paparicação, o apego. Dessa forma, “o apego à infância e a sua particularidade não se exprimia através da distração” como era feita, “mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 1986, p. 162).

Dentro desse contexto que a educação das crianças foi pensada inicialmente, com as mudanças houve uma necessidade de impor aos sujeitos regras que visavam atender a formação dessa nova sociedade, a criança então passa a ter um papel central tanto para a família quanto para a sociedade.

Face a essa retrospectiva a nível mundial, assentamos a partir de então nossos olhares àquelas crianças que vivenciaram também os impactos dessas transformações de concepções, tratamentos e surgimento de direitos, as crianças brasileiras. Kuhlmann Júnior (2011) destaca que um dos pontos que distancia o mundo da criança e do adulto é a educação, a institucionalização desse processo que antes acontecia interno ao espaço familiar e depois ganha padrões sistematizados. Dentro desse movimento tivemos no recorte histórico brasileiro três importantes períodos que ganham destaque nos estudos historiográficos nacionais, a saber: a colônia, o império e a república.

Para auxiliar nossa discussão acerca dos aspectos gerais que correspondem a ideia de criança e suas vivências nesse processo, recorreremos aos estudos organizados por Mary Del Priori (1991) na obra “História das crianças no Brasil”. Dito isso, apontamos alguns pontos interessantes ao nosso estudo, sobretudo por nos possibilitar a compreensão acerca dos processos pelos quais a criança que hoje denominamos como sujeito concreto, social e de diretos, vivenciou ao longo da história.

É importante ressaltar que para entendermos a criança como sujeito histórico é preciso compreender as inúmeras experiências vividas por elas em diferentes lugares e contextos (Kuhlmann Júnior, 2011). A história da criança no Brasil também deve considerar a presença de diferentes grupos de crianças, nas quais possuem características específicas, dentre elas temos a nativa, escravizada, filhos dos homens livres e pobres, filhos dos senhores de engenhos que compõem os diferentes segmentos em que a sociedade estava dividida.

Durante o período colonial, Kuhlmann Júnior (2011) destaca que não havia qualquer proteção destinada à criança e ao adolescente. Portanto, para satisfazer os interesses da Coroa Portuguesa, as crianças eram catequizadas segundo os costumes daqueles, objetivando a compreensão da nova ordem que se estabelecia.

Nesse processo, homens e mulheres vinham através das embarcações rumo ao “Novo Mundo”, embora alguns historiadores não se debrucem a investigar acerca da presença de crianças na tripulação das embarcações lusitanas, segundo Ramos *apud* Melo (2020, p.01):

as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente, navegavam em condições extremamente adversas.

Ao viajar sob condições precárias, muitas sofriam abuso sexual, eram entregues a prostituição, trabalho forçado e sofriam risco de vida. Ao invés de serem protegidas e cuidadas, eram tratadas como adultos em corpos infantis, o que não se distanciou muito da concepção que se tinha na Idade Média, não havia percepção do adulto sobre a infância no ocidente. A chegada embora marcada pelo abandono e abuso, durante a colonização teve uma realidade diferente, ao invés de pajens ou grumetes, surge “as crianças autóctones e os missionários jesuítas que, sob a ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista dedicava-se à infância indígena” (Melo, 2020, p.02).

Nesse panorama, com a chegada dos jesuítas deram início às primeiras formas de ensino, a instrução das crianças e adolescentes veio acompanhada de alguns desafios, dentre eles tinham as dificuldades de comunicação e a

questão cultural, mesmo com essas dificuldades os jesuítas viam as crianças indígenas como uma “tábua rasa”.

Essa ideia de enxergar a criança como “papel branco” era fruto das novas concepções de infância que estavam surgindo na Europa, que contribuíram para que a Companhia de Jesus se enquadrasse no novo pensamento e aos poucos construísse, juntamente com o Estado, condutas específicas em relação às crianças (Chambouleyron *apud* Melo, 2020, p. 02).

Conforme podemos perceber, a construção do primeiro conceito de infância no Brasil trouxe grande influência europeia, a criança era vista como um papel branco e por não ter conhecimento algum seria mais fácil de aprender, com isso, o conhecimento a ser adquirido tinha como objetivo a catequização e perpetuação da doutrina cristã. Em vista disso, a primeira preocupação com a infância tanto no Brasil quanto no mundo surge na intenção de perpetuar a cultura existente através da disciplinação da cultura e dos corpos.

A criança e a sua educação se tornam alvo da Companhia de Jesus, a infância era vista como o momento ideal, pois desejava-se propagar a imagem da criança do modelo europeu - a criança mística, e por ser considerada como um papel em branco seria mais fácil aprender a doutrina e assim posteriormente converter os adultos.

Tal processo foi se desenvolvendo ao longo do período inicial da Colônia, e posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI. Estas escolas foram experiências educacionais da Colônia consideradas as únicas e primeiras instituições criadas no país (Azevedo; Sarat, 2015, p. 23).

Com esse processo de instituição das escolas, os Jesuítas a utilizavam como meio para atrair as crianças, mas a sua metodologia era centrada na disciplinarização dos corpos e almas, as crianças deveriam adotar os novos modos da civilização e abandonar os antigos costumes, considerados rudes e até mesmo selvagens.

O processo educativo e civilizador tornou-se uma preocupação social, de acordo com Azevedo e Sarat (2015, p.25), foi especialmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como uma etapa da

vida que deveria ser protegida pela família e sociedade, impactando, ainda que lentamente, no surgimento dos primeiros espaços destinados a escolarização da criança que foi ganhando espaço ao longo do século XIX, sobretudo, nos anos finais.

Embora esse processo não tenha acontecido linearmente em todo o território brasileiro, como demonstra Santos (2019), não podemos deixar de mencionar que a Constituição imperial de 1824 destaca a oferta de escolas primárias gratuitas a todas as crianças brasileiras. Mais tarde, com a Lei Geral de 1827 ocorre a sistematização do ensino primário e a garantia da oferta de escolas para crianças a partir dos 7 anos de idade. Configurava-se, portanto, como as primeiras iniciativas para a institucionalização de escolas para crianças, mesmo não tendo sido disseminadas igualmente no território brasileiro (Kuhlmann Júnior, 2011; Santos, 2019).

Dentro dessa sistematização, a percepção acerca da infância foi morosamente ganhando significado a partir da institucionalização da escola e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a criança. Esse processo ocorre sujeito às mudanças nos processos de constituição do Estado, reorganização social, novo modelo de família, entre outros fatores. A aprendizagem que antes era construída a partir da convivência das crianças com os adultos nas realizações das tarefas em seu cotidiano passou a ser construída na escola. O processo de formação das crianças passou a ser responsabilidade da escola, e esse passou a ser o espaço em que elas permaneciam até que estivessem aptas para a vida em sociedade (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2013).

Segundo Gordinho (2009, p.11),

a definição e manutenção do termo “infância” surgiu da separação gradual e sistemática das crianças do mundo dos adultos, como por exemplo, com o aumento da maioridade, da introdução da escolaridade obrigatória e das tentativas de eliminar o trabalho com crianças surgiu a delimitação da infância como uma etapa da vida.

Esse processo, vivenciado sobretudo a partir das mudanças ocorridas no período Republicano, sob influência dos movimentos higienistas e das novas concepções educacionais que ganhavam espaço no ideário pedagógico brasileiro (Kuhlmann Júnior, 2011). Aos poucos, as crianças começaram a

ocupar um espaço maior na sociedade. Essa visão foi se modificando à medida que a família começou a se interessar e compreender a necessidade de cuidar das crianças, de reconhecer suas fragilidades, suas peculiaridades e a se preocupar com a sua formação.

Em se tratando de lutas em prol da assistência a infância, foi durante a república que muitas ações foram efetivadas. Começaram a surgir as primeiras instituições destinadas ao atendimento infantil, embora que com o caráter fortemente assistencial, começavam a surgir com mais frequência espaços destinados a atenção infantil, demonstrando que aos poucos essas crianças iam sendo incluídas nas ações destinadas ao bem-estar e vivência social.

Todo esse movimento de reconhecimento da criança como um ser social e de direitos, se configurando como indivíduo geracional (Samento, 2005) que vive em constante relações de diversidade, não ocorreu de forma branda. Lutas, sobretudo femininas, estiveram como pano de fundo das principais políticas de assistência social e educacional à criança.

Dito isso, é importante sinalizar que boa parte dessas conquistas teve como panorama ideológico a concepção de infância difundida e expandida por Froebel (1782 – 1852) na Europa e, por consequência, no mundo. A concepção de educação para o referido filósofo e educador alemão girava em torno da interiorização e exteriorização do conhecimento, de modo que, por influência divina, humana e natural a educação aconteceria (Arce, 2002).

Essa perspectiva educacional era direcionada para crianças, de modo que para o referido teórico, era preciso atentar a educação das crianças por ser nessa fase em que acontece complexamente o processo de interiorização influenciado pelo mundo e exteriorização onde naturalmente a criança toma consciência desse mundo. Nesse processo, a criança ia conseguindo adquirir habilidades que lhe prepararia para a vida no futuro.

Essa compreensão acerca da necessidade de espaços escolares destinados as crianças se expandiram por todo o mundo, de modo que no Brasil, as primeiras instituições criadas sob essas perspectivas foram de caráter privado, para o atendimento as crianças da elite. Apesar de ser destinada a uma pequena parcela das crianças brasileiras, com a criação dessas escolas denominadas de Jardins de Infância, o ideário educacional froebiano expandia-se no território brasileiro.

A criança passou a ser vista como um ser social, tornando-se um indivíduo com características e necessidades próprias. Assim sendo, a educação das crianças tornou-se um problema de todos e principalmente do Estado. Entretanto, é preciso sinalizar que os espaços de atendimento infantil nem sempre esteve relacionado com a educação, mas sim com a assistência.

Dentro de todas as mudanças sociais e movimentos de luta e resistência em defesa da criança e da infância, atualmente a concepção que se compreende elas consideram-nas como:

[...] sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (Kramer, 2007, p. 15).

Assim, como podemos ver, hoje a criança é percebida como um sujeito histórico de direitos, que precisa ser assistida em sua integralidade e respeitada em sua singularidade, portadora de direitos e com características diferentes das dos adultos, um ser particular. Entretanto, essa compreensão ainda é recente, no Brasil as crianças tiveram seus direitos previstos em lei pela primeira vez a partir da Constituição Federal (1988).

Face ao exposto, compreendemos que as apreensões acerca da infância foram transfiguradas com o passar do tempo e com o contexto ao qual estava inserido, até que na contemporaneidade fosse atribuído à criança e a infância uma nova visão, um olhar que reconhece a criança como parte da sociedade, que possui direitos e que é dever não só da família, mas também da sociedade e do Estado assegurar o cumprimento desses direitos.

Associado ao reconhecimento da cidadania da criança, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse documento tem o objetivo centrado na busca pela efetivação dos direitos básicos das crianças e adolescentes, além de reconhecer e valorizar a infância estimulando a criação

de políticas públicas para garantia desses direitos e na prevenção das violações deles.

Dentre os principais direitos das crianças está a educação, entretanto, esse direito só se tornou responsabilidade do Estado em 1996 quando a Lei 9.024, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconheceu a Educação Infantil como etapa indispensável da Educação Básica. Face a isto, o Estado assume o papel de mantenedor dessa etapa e a reconhece em Art. 29 como “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Ao analisarmos todo o processo que configurou no reconhecimento da criança tal qual reconhecemos na contemporaneidade, percebemos que são aspectos que ainda estão em seu processo inicial, tendo as primeiras experiências desenvolvidas na tentativa de efetivar o direito da educação da criança em respeito aos aspectos essenciais da infância.

Esse direito a educação veio carregando outros direitos, dentre eles o de brincar. A partir de 1996 políticas educacionais que visam a garantia do direito a Educação Infantil trouxeram suas contribuições de modo a sinalizar e exigir medidas que favoreçam a ludicidade como elemento a ser desenvolvido na infância, para tanto, o brincar e a brincadeira agregam como situações indispensáveis desse processo, como verificaremos no próximo tópico.

## **2.2 O BRINCAR COMO UM DIREITO DA INFÂNCIA**

*Brincar é uma das principais atividades da criança*  
(Pozas, 2015).

O brincar nem sempre foi visto como apropriado no ambiente escolar, a visão que se tinha do brincar era que deveria ser utilizado apenas para recreação, pois acreditava-se que as crianças precisavam de instrução. Através dos estudos históricos podemos perceber que ao longo da evolução da humanidade a brincadeira e os brinquedos se fazem presentes, porém, mesmo sendo uma atividade dominante na primeira infância e em todas as culturas, a

percepção que temos a respeito do brincar está relacionada àquilo que acreditamos e nos nossos valores.

Por isso, quando se fala do brincar, muitas vezes é associado apenas como uma atividade sem intencionalidade. Somente depois de reconhecer a sua importância quando aliada ao processo de aprendizagem é que essa visão vai se modificando.

Como aponta Moyles (2006, p.29), “o brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal.”

Dito isso, percebemos que mesmo com a compreensão atual da interlocução entre o brincar e a criança, essa ação nem sempre foi reconhecida como válida em ambientes educacionais. Assim como a concepção de criança foi se constituindo sob interferência das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, a percepção do brincar, da brincadeira também segue o mesmo ritmo. Do ponto de vista histórico a compreensão do brincar acompanha o contexto social específico de cada época, relacionando-se a educação e, sobretudo, ao conjunto de relações sociais mantidas nesse processo, é nessa conjuntura que se forma a imagem da criança e do seu brincar (Kishimoto, 2014).

Já reconhecida como um sujeito de direitos, um dos direitos estabelecidos nas leis é o direito ao lazer e a brincadeira que foi previsto pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos da Criança em seu Princípio VII (1948) no qual estabelece que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação”. O direito de brincar já era reconhecido desde 1969, mas no Brasil as primeiras citações referentes ao brincar vieram após o reconhecimento da criança como cidadã, com a Constituição Federal de 1988, posteriormente com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e mais tarde com as normativas educacionais que derivam da LDB 9.024 de 1996, já mencionada.

Conforme o ECA (1990), criança se configura como pessoa desde o nascimento até os 12 anos de idade, isso implica que a infância precisa ser vivida e garantida nesse período. Sendo a principal etapa da formação humana, é nessa fase que são apreendidos valores e memórias que serão levados para a vida (Brasil, 2013). Considerando que é responsabilidade de todos que

compõem a sociedade assegurar os direitos da criança, o Artigo 16, do ECA estabelece que dentre os direitos à liberdade citados tem-se o “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990).

Segundo as primeiras leis brasileiras, o brincar aparece como uma forma de lazer e diversão, sem atribuir um espaço específico para ser desenvolvido, ou seja, o espaço escolar ainda não era visto como um espaço propício para as brincadeiras. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, instituiu que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, sendo um dos princípios de ensino “a liberdade de aprender” (Brasil, 1996) é que começa a ser introduzido o brincar em ambientes escolares, deixando o assistencialismo de lado ao promover espaços onde sejam vivenciadas novas experiências.

A concepção que hoje temos sobre o brincar e a crianças foram se modificando com o passar do tempo. O primeiro documento criado com o objetivo de sistematizar a oferta da Educação Infantil no país foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 20/27), nele é evidenciado um novo olhar sobre a criança, nesse sentido “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” e o brincar aparece como “ uma linguagem infantil, onde os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser, ou seja, ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.”

Nesse documento a criança é considerada a partir das suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, sendo o brincar uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

Os documentos publicados mais recentemente também com o objetivo de nortear a organização da Educação do nosso país corroboram na compreensão dessa visão acerca da criança, como sendo um ser que possui “uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998, p.21). Frente a isso, o seu desenvolvimento acontece por meio das experiências sociais, nas interações que são estabelecidas desde muito cedo com os adultos e com o mundo que os cerca através das experiências sócio-históricas.

Nesse interim, o brincar é compreendido como uma experiência de cultura, que, por meio das ações que dele se desenvolvem, por exemplo: a imaginação, a fantasia e a criação; os brincarões possibilitam que as crianças vivam intensamente o seu modo de ser criança, compreendendo os valores, desejos e a realidade que os cercam, ou seja, através do brinquedo a criança vê o mundo ao seu redor (Schlindwein; Laterman; Peters, 2017).

O brincar apresenta-se como uma forma de produzir a cultura da infância (Brougère, 2021), pois sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar, brinquedos e formas de brincar antigas que foram repassadas entre as gerações onde irmãos mais velhos, tios, primos e avós ensinavam as brincadeiras do seu tempo de criança até os dias atuais, nesse sentido os brinquedos eletrônicos fazem parte das novas tecnologias do brincar. Dentro desse universo de possibilidades as crianças se deparam, portanto, com a possibilidade de criar e entreter dentro de relações abertamente forjadas pelo interesse comum da troca de experiências entre seus pares. Assim, conforme Gilles Brougère (2021, p. 19), “o brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples do real”.

Por meio desse processo de troca direta de experiências e da, conseqüente, criação da cultura,

a criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (Craidy; Kaercher, 2001, p. 103).

Desde muito cedo se brinca, quando falamos em brinquedos, brincadeiras e jogos pensa-se logo no infante, por ser algo que pertence ao modo de ser criança e à infância. A cada nova brincadeira a criança cria e recria o mundo que a cerca, uma forma de linguagem que ela usa para compreender e interagir com o outro, com o mundo e consigo mesma.

Ao referir o brincar como sendo uma linguagem, Machado (1994) associa as primeiras brincadeiras do bebê com a descoberta do eu corporal, onde é possível descobrir a si mesmo. Um exemplo de que o brincar está presente em todas as fases da vida, é que antes mesmo do bebê ser capaz de segurar algo com as suas mãos, ele brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer, ou seja, conforme a criança vai amadurecendo ela passa a manusear objetos, porém antes de brincar com os objetos, ela brinca consigo mesma e com as pessoas ao seu redor.

Ao lidar com a sua realidade interior e traduzir de forma livre para aquilo que é externo, a criança sempre está buscando dar significados através da articulação entre aquilo que ela conhece e o novo, a realidade, a fantasia, a imaginação. Dessa forma, ela criará uma relação particular com o mundo, transformando e produzindo novas aprendizagens.

A compreensão do brincar no espaço escolar avançou de forma significativa, apesar dos estudos que reafirmam a sua importância algumas interpretações necessitam ser superadas, principalmente aquelas em que a brincadeira não passa de uma mera diversão, visando o entretenimento das crianças, sem uma função específica. Desse modo,

(...) reduzir o brincar apenas ao divertimento não é só simplista - é inexacto. Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que vêem com o que fazem; direccionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e auto-estima (Gordinho, 2009, p.39).

Frente a essa discussão amparada na análise da relevância que o brincar apresenta em suas configurações, a Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil, aprovada em 2009, estabelece os princípios e orientações da organização das propostas e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Em sua extensa redação, aponta que:

uma atividade muito importante para a criança pequena é a

brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2009).

Com esse apontamento, o documento ainda reconhece que o brincar e a interação são os pilares para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação Infantil. Dito isso, em garantia aos requisitos legais, as práticas e ações educacionais que ocorrem nesses espaços devem partir do princípio de que a brincadeira é a forma pela qual as crianças interagem e, conseqüentemente, constroem suas experiências.

Partindo dessa perspectiva, o referido documento aponta ainda, que as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil precisam ser intencionais e sistematizadas, de modo que as escolhas didáticas e metodológicas dialoguem e estabeleçam relação para o cumprimento dos princípios políticos, éticos e estéticos. Dito isso, compreende-se que o brincar expresso em sua importância precisa estar presente na Educação Infantil tanto de modo intencionalmente planejado, quanto de modo livre, para então oportunizar formas de ampliar os repertórios relacionais de diversidade e construção cultural infantil.

Reconhecendo a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, estabelecendo ser preciso que:

(...) as crianças brinquem cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017).

De fato, não se pode negar que tem muito mais complexidade no ato de brincar do que aparenta ter, muitos professores são criticados por permitirem que as crianças brinquem, as críticas são feitas por não terem conhecimento de que o brincar no ambiente escolar é o principal meio de aprendizagem da primeira infância.

Segundo Moyles (2006, p.29), o brincar passou a ser visto como

importante, “como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal.” Isso implica dizer que mesmo o brincar sendo uma atividade dominante na primeira infância e em todas as culturas, a percepção que temos a respeito deste ato está relacionada àquilo que acreditamos e nos nossos valores. Por isso, quando se fala do brincar, muitas vezes é associado apenas como uma atividade prazerosa, sem intencionalidade.

(...) apesar de existirem diferenças no entendimento e na interpretação do conceito. O brincar é, e deve ser, direito de toda criança. Na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar, que, durante o brincar, as crianças estão aprendendo muitas habilidades e conceitos. Para a maioria deles, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas enquanto os adultos estão ocupados em outro lugar (Moyles, 2006, p. 49).

Para que a criança tenha progresso, elas precisam ser respeitadas e ouvidas para que assim aprendam a ouvir. O papel dos pais nesse aspecto é auxiliar e tornar possíveis as experiências das crianças, uma vez que cada brincadeira é uma busca, uma forma de descobrir o novo. Ao adotar uma postura que constrói junto com a criança um laço afetivo, uma visão positiva do brincar, proporcionando um ambiente em que possa ser ouvida sem ser atropelada, isso irá garantir o desenvolvimento das habilidades relacionadas à expressão de ideias e sentimentos além de criar uma relação de confiança, sensibilidade e atenção.

No capítulo a seguir, vamos identificar aspectos importantes para que compreendamos como esse brincar amplamente defendido nas normativas educacionais chegam aos espaços escolares. Quais as compreensões conceituais precisamos ter para a identificação da atividade lúdica e da ludicidade nesse processo.

### **3. A MANIFESTAÇÃO LÚDICA E O ESPAÇO ESCOLAR**

*Quem não compreende um olhar tampouco compreenderá uma longa explicação. (Mário Quintana)*

Por vezes, na correria em busca do sucesso escolar infantil esquecemos

que a ação educativa necessita de um olhar atento as características pertinentes a cada nível educacional, esquecemos que não se trata apenas de obtenção de resultados e objetivos a serem alcançados, mas de considerar o sujeito como centro do processo de aprendizagem. Compreender um olhar é enxergar para além daquilo que está aos nossos olhos, transformando a ação educativa em busca de possibilidades que permitam não somente construir os conhecimentos, mas ampliar as habilidades permitindo que a criança seja criança, considerando não só o seu intelecto, como também o seu emocional.

Nesse sentido, somente através de um olhar e escuta sensível é que podemos identificar as potencialidades dos alunos ao utilizar no ambiente escolar as manifestações lúdicas. Estudos apontam que a ludicidade se apresenta como um estado interno ao sujeito (Luckesi, 2014), desse modo, as brincadeiras propostas no espaço escolar devem propiciar a vivência desse estado lúdico e não serem somente utilizadas como pretexto para atingir um determinado objetivo. Vivenciar o estado lúdico permite que a criança experiencie de forma plena o sentimento e a ação, essa experiência é própria de cada indivíduo, cada qual a vivencia de uma forma.

Através da vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (Bacelar, 2009, p. 26).

Tendo em vista essa concepção de ludicidade, apenas a criança poderá expressar o seu estado lúdico, é nesse contexto que o professor como mediador entra em ação, ao desenvolver uma proposta pedagógica que aproxima a criança da sua realidade, partindo daquilo que é de interesse dela. Neste capítulo será discutido como a ludicidade e as manifestações lúdicas podem ser utilizadas para facilitar o processo de aprendizagem infantil, evidenciando as atividades lúdicas como uma possibilidade de aprender pelo prazer.

### **3.1 A LUDICIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Ao desfazer a imagem do miniadulto e reconhecer a infância como uma fase com específicas características foi possível conceber uma nova forma de

entender a criança e a infância, considerando suas singularidades, fases de desenvolvimento, interesses e necessidades. O processo de desenvolvimento da aprendizagem inicia desde os primeiros dias de vida e se estende ao longo dos anos. Nesse sentido, a aprendizagem acontece através das interações entre o meio e as pessoas ao seu redor. Desse modo, compreende-se que

a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (...) A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar (Brougère, 1997, p. 97/98).

A interação e a brincadeira estão inseridas no convívio da criança e é por meio de ambas as ações que ocorrem os primeiros contatos e comunicações entre as gerações. Embora a criança seja iniciada na brincadeira desde muito cedo pelas pessoas que cuidam dela, os comportamentos expressados por elas se originam a partir das descobertas e é por intermédio dessa iniciação que ela aprende a compreender e dominar situações que tendem a se diferenciar uma das outras.

A experiência do brincar ultrapassa tempos e lugares, é marcada pela continuidade e mudança, essa experiência não pode ser reproduzida, uma mesma pessoa não consegue ter a mesma experiência que uma outra, por esse motivo, ela é recriada, seja a partir de um novo ponto de vista, através da imaginação ou do modo como acontece (Luckesi, 2022).

Dormir e lavar-se não são jogos, evidentemente, mas exercitar simbolicamente essas condutas converte-as em jogos a posteriori! É óbvio que esse exercício simbólico, ainda menos do que o exercício puro e simples, não pode explicar-se pelo pré-exercício: não é para aprender a lavar-se ou a dormir que a criança assim joga. O que ela procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora (Piaget, 2017, p.185/186).

Nesse contexto, a brincadeira surge como uma conduta livre e espontânea onde a criança através dela expressa sua vontade revelando o

prazer que sente ao desenvolvê-la. A partir da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto é que a criança vai assimilando algumas informações de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, isso implica dizer que as brincadeiras vão evoluindo de acordo com a faixa etária.

De acordo com Vygotsky (1998, p.110), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”, ou seja, as primeiras construções são feitas através das experiências desenvolvidas mediante interação e instrução, com isso a criança vai exercitando e expandindo o seu repositório de habilidades. Isso implica dizer que “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (*Ibidem*, p. 111).

Com isso, devemos levar em consideração que o aprendizado deve ser planejado e experienciado mediante o nível de desenvolvimento da criança, atendendo às suas necessidades e desejos.

(...) se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 1998, p.121/122).

Fundamentado nesse pressuposto, a partir do momento em que negligenciamos os desejos das crianças e não consideramos o seu poder de imaginação associado às situações de aprendizagens ignoramos uma característica singular do mundo infantil, o brincar e a sua capacidade de despertar o lúdico por meio das manifestações lúdicas. Nesse sentido, o estado lúdico em questão não está relacionado a aquilo que é feito, mas do modo como é realizado e vivenciado, se considera os interesses das crianças, se visa despertar o prazer através das propostas.

Vygotsky (1998, p. 121) afirma que:

(...) as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que

é motivo para a ação.

As crianças são movidas pela ação, pelo movimento de ir e vir, girar, mover algum objeto do lugar, o que para uma criança é interessante para uma outra em uma faixa etária diferente pode não promover a mesma experiência. Entendendo que por meio da maturação das necessidades é possível compreender que algumas crianças utilizam o brinquedo como uma forma de satisfazer as suas necessidades, avançaremos no sentido de atribuir ao brinquedo a sua singularidade, enxergando o seu uso como uma forma de atividade.

Em um dos exemplos utilizados por Brougère (1997, p. 100), ele afirma que se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. Assim sendo, para a criança o lugar onde a brincadeira se faz presente é um espaço propício para a inovação e criação, um espaço onde ela pode experimentar novos comportamentos e competências.

O prazer derivado das experiências mediante as vivências lúdicas é promovido por diferentes motivações e revelam o desenvolvimento da aprendizagem na infância, onde é vista nas manifestações lúdicas uma possibilidade para atingir os objetivos pedagógicos com as crianças no Infantil. Nesse sentido, as manifestações lúdicas revelam o estado interno no qual os sujeitos se expressam e sua presença pode se apresentar de diversas formas, dentre elas, através das atividades lúdicas. (Massa, 2015).

Em seu estudo, Brougère (1997, p. 104) relata que apesar dos resultados finais serem incertos, algumas aprendizagens que são essenciais para o desenvolvimento infantil são adquiridas por meio da brincadeira. Isso implica dizer que ao utilizar a brincadeira e/ou qualquer manifestação lúdica que objetive alcançar um resultado esperado é necessário construir um ambiente que leve em consideração a escolha do material, a organização do ambiente, além de considerar a singularidade da criança, seus conhecimentos prévios e os meios para que a atividade a ser realizada promova a sensação de bem-estar, caracterizando assim o lúdico.

De acordo com Benjamin (*apud* Gonçalves, 2014, p.14), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito. É fazendo de novo, brincando de novo

que a criança aprende a fazer o ‘como se’.”

Quando a criança tem a liberdade de vivenciar a sua ludicidade no brincar, ela amplia o seu desenvolvimento num processo contínuo de interações. O desenvolvimento do estado lúdico como princípio educativo é tido como uma necessidade visto que, tanto a criança quanto o lúdico estão envoltos pelo brincar e ao ser utilizado como uma possibilidade no processo de ensino e aprendizagem torna-se uma forma de construção de conhecimento no qual a criança é levada a tomar ciência de si mesma, de sua realidade e estimulada a se empenhar para construir novos conhecimentos sem perder o entusiasmo para aprender.

Ao empregar essa experiência na educação das crianças, ofertamos a elas a liberdade de serem crianças, despertando a sua imaginação e curiosidade. Considerando-as como sujeito do seu processo de desenvolvimento, o estado lúdico é uma maneira de oferecer à criança uma aprendizagem prazerosa, de forma planejada e que visa motivar e estimular a aprendizagem de forma colaborativa.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, pois é através desse ambiente que as crianças poderão desenvolver suas aprendizagens. A escola cumpre o seu papel quando oferece um espaço adequado para as brincadeiras interligadas a situações de aprendizagens que sejam significativas e colaborem para o desenvolvimento das crianças de forma saudável e prazerosa. O brincar é uma situação intrínseca da vivência infantil, sendo assim, é importante que as brincadeiras e os jogos oferecidos proporcionem uma relação com o que as crianças querem fazer e o que se está pretendendo oportunizar. Pois,

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2017, p. 25).

Nesse sentido, é importante que os profissionais tenham a capacidade de justificar por meio da prática o motivo pelo qual o brincar é considerado a melhor forma da criança aprender, assim como, precisam mostrar aos pais e colegas quais os benefícios, a fim de minimizar os questionamentos frequentes sobre a

criança ir à escola apenas para brincar. Evidenciar as potencialidades e as experiências de aprendizagem vivenciadas pela criança ao brincar seria uma ótima estratégia para que todos tenham consciência e passem a promover e incentivar um ambiente onde a criança tenha prazer ao realizar as atividades, não somente as relacionadas à escola, mas também as propostas pelos pais em ambiente não escolar.

Quando olhamos para a criança e escutamos os seus raciocínios, ou observamos os seus comportamentos, podemos notar que toda a sua vida é iluminada pelo lúdico. O que diferencia e distancia o adulto da criança não é apenas a idade e o tamanho: talvez, a maior diferença e a maior distância aconteça na maneira de ver a realidade e de viver a própria vida. A vida do adulto é marcada pela seriedade, dedicação às actividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objectos em instrumentos e pela mudança do sistema simbólico por relações económicas. A vida da criança está entregue à sua imaginação. A realidade é o presente vivido sentido de maneira directa e imediata. Para tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito menos, de planeamento (Gordinho, 2009, p.40).

Portanto, conforme podemos conferir, o brincar para a criança é visto como uma fonte de autodescoberta, de prazer e de crescimento, para o adulto esse mesmo fenómeno apresenta outras características. Tudo que o adulto faz direccionado a criança, tem um significado para ela, não seria diferente no que diz respeito ao brincar. Cada criança é singular, possui um processo particular de se desenvolver, com isso cada indivíduo traz consigo sua realidade, seu nível de entendimento, o que implica que as brincadeiras e os brinquedos podem não ser atrativos para uns e para outros ter uma conotação diferente, atrativa e prazerosa.

Se os adultos estiverem em sintonia, sensibilizados, enxergando a criança como uma pessoa em crescimento, seu afeto e respeito prevalecerão; e esse clima sentido por ela – que se verá acima de tudo querida e valorizada. Independentemente do jeito que brinque, quer demonstre maior ou menor compreensão e inteligência, quer use seus brinquedos da melhor forma, ou até mesmo quer use os brinquedos ou não – também prevalecerá. E esse será um bom começo (Machado, 1994, p. 29).

Como resultado, ao observar e reservar um tempo para brincar e estar perto das crianças, os adultos poderão compreender e reconhecer que o brincar traz informações imprescindíveis sobre o nível de desenvolvimento das crianças,

da mesma maneira que poderão ter uma visão melhor das suas capacidades e sobre o seu estado emocional. Além desses espaços para a promoção do brincar e desenvolver suas habilidades no que diz respeito ao ambiente escolar, as crianças precisam que seus pais estejam engajados e as ajudem fora do contexto escolar. Quando acontece esse envolvimento por parte dos pais, o brincar eleva seu nível, fazendo com que as crianças desenvolvam seu intelectual e emocional, através das atitudes positivas relacionadas ao brincar por parte dos adultos.

### **3.2 AS ATIVIDADES LÚDICAS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL**

Os jogos e as brincadeiras estão presentes na vida dos sujeitos em todas as fases de sua vida, é através do brincar que é dada a oportunidade das crianças se desenvolverem. Brincando as crianças experimentam, inventam, aprendem e descobrem o mundo ao seu redor, além de estimular habilidades como: curiosidade, autonomia, imaginação, concentração, atenção, entre outros, (Kishimoto, 2017). Mas para que isso aconteça é necessário que a oferta do brincar seja feita de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento da criança.

O brincar apresenta-se como um processo interativo e reflexivo, através das experiências culturais amplia os conhecimentos das crianças não somente sobre o mundo, mas como também sobre si mesmas. Ao atribuir novos significados, a criança na brincadeira é capaz de comunicar seus sentimentos, ideias, fantasias, diferenciar o real e o imaginário. Moyles (2006, p. 94), reforça a importância de promover esses momentos de brincadeira pois, "(...) o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!"

Ao longo da história da humanidade o brincar era limitado apenas a recreação, como uma forma de divertir as crianças, um meio de distração. Essa concepção vai mudando à medida que se compreende a importância e o uso do jogo como ferramenta educativa, através da expansão da Educação Infantil. Desse modo, o brinquedo educativo "aparece como algo sério e destinado a educar a criança" (Kishimoto, 2017).

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 2017, p. 25).

A relação da criança com o brinquedo, permite que ela faça uma conexão do real para a sua realidade infantil, logo, ao brincar a criança desenvolverá uma atividade que é natural da criança. Assim,

preservar e valorizar o brincar espontâneo é uma maneira de fazermos a nossa história e a nossa cultura. O brincar nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia, daí a necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e estimularmos a permanência e existência (autêntica e espontânea) da atividade lúdica infantil (Velasco, 1996, p.43).

Assim sendo, a criança que brinca vive a sua infância de forma autêntica, de modo que irá experimentar e explorar o mundo ao seu redor, instigando a sua imaginação e curiosidade, sem depender de regras. Inserir as brincadeiras nos momentos livres traz benefícios à criança e a falta dela pode prejudicar o seu desenvolvimento, conduzindo no crescimento de um adulto que não sabe lidar com as emoções e frustrações. Portanto, é através dos jogos que a criança pode liberar sua energia, imaginar, inventar, transformar uma realidade difícil.

(...) As crianças, por meio do brincar, podem seguir adiante em seu próprio ritmo, fazer escolhas e desenvolver autoconfiança. Por meio do brincar, as crianças podem tentar e tentar novamente até terem sucesso ou decidirem o momento de pedir ajuda, de desistir ou de modificar planos e intenções, sem sentir que essas tentativas foram um fracasso. Estão também desemaranhando o mundo em seu próprio ritmo, saboreando as novas experiências conforme elas acontecem, reconstruindo-as e revisitando-as. A criança, essencialmente, está no controle. Essa exploração ativa, esse envolvimento e esse senso de possuir a atividade e a experiência permitem que a criança se sinta apoiada e satisfeita (Moyles, 2006, p. 124).

A família caracteriza-se como sendo o primeiro grupo social que a criança tem contato e é por meio desta relação que vão sendo ofertadas as primeiras experiências e aprendizagens. Nesse ambiente, os pais são exemplos para os filhos, ao sair desse contexto, a criança entra pela primeira vez em um espaço

de educação coletiva diferente, a escola. Essa ruptura de rotina representa uma fase na qual as crianças irão precisar se adaptar e aprender coisas novas nesse novo ambiente, cujo, ainda não estão familiarizadas. Portanto, para que as crianças queiram retornar a escola cotidianamente, o aprender precisa ser interessante e atrativo, oferecendo condições que visem facilitar esse processo de adaptação e conseqüentemente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nesse sentido,

os processos de ensino/aprendizagem na Educação Infantil devem ser concebidos através do pensar da criança, dando oportunidade a ela de expor suas ideias, suas vivências, seus sentimentos. Portanto, todos os níveis da Educação Infantil requerem atenção, cuidado e muita dedicação, pois essas são a base para a construção do conhecimento, o início da vida escolar, momento único para as crianças. Nessa fase tudo o que é construído é levado para a vida toda (Assis; Melo, 2018, p. 26/27).

Em vista disso, o educar precisa ser pensado e ter como centro do planejamento a criança e suas necessidades. Não sendo possível utilizar o mesmo processo adotado por nossos professores há anos e que foi responsável pela nossa formação, a realidade de hoje é diferente, as mudanças são constantes e com isso tem-se a necessidade de um novo olhar para a prática pedagógica, para as intervenções feitas em sala de aula que reforcem a interação lúdica e criativa em sala de aula. Para que isso aconteça é preciso a busca por abordagens que não fiquem retidas apenas ao desenvolvimento cognitivo das crianças sem associação a dimensão estética de oferta de momentos que despertem o sentimento de bem-estar e contemplação, além disso que visem o desenvolvimento afetivo, emocional e lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do cenário de mudanças acerca da realidade da sociedade e dos alunos, enxergar o processo de construção de conhecimento através de uma ótica onde as vivências lúdicas sejam utilizadas nos espaços escolares possibilita o desenvolvimento não somente da criança integralmente, mas também o atendimento e reconhecimento de suas necessidades.

Face a isto, é comum que a ludicidade seja genericamente compreendida através das referências feitas as atividades lúdicas, as brincadeiras infantis.

Entretanto, é importante destacar que o termo ludicidade, mesmo que muito utilizado na educação, não tem uma definição específica, podendo ser compreendido de várias formas e em diferentes contextos históricos. Desse modo,

assumir uma atividade como “lúdica”, à medida que há uma suposição de que quem dela participa vivencia uma experiência com essa qualidade, pode gerar um engano epistemológico frente ao fato de que uma atividade, como atividade, por si, não é lúdica nem não lúdica. *Do ponto de vista objetivo* e, pois, descritivo, uma atividade adjetivada de lúdica é simplesmente uma atividade que pode ser descrita de modo objetivo. A sensação de ludicidade, por sua vez, é *uma experiência interna* de quem a vivência (Luckesi, 2022, p. 17, grifo do autor).

Diante do exposto, comungamos com a compreensão ofertada por Cipriano Luckesi (2021), em que a ludicidade sendo uma experiência que é interna ao sujeito, para ser definida como sendo lúdica é necessário observar e ouvir aqueles que a estão desenvolvendo e como eles se sentem, qual o estado de ânimo apresentado enquanto estão participando da proposta. Dito isso, apontamos que oferta da oportunidade de brincadeira, por si só, é simplesmente uma atividade, podendo atribuir as qualidades lúdicas ou não lúdicas relativas a ela dependendo da vivência atual de quem dela está participando. O que implica retornar ao pensamento de que uma atividade pode ser prazerosa e divertida para uns enquanto para outros pode ser considerada chata e tediosa. Cabe salientar que a qualificação positiva ou negativa de alguma atividade e/ou brincadeira leva em consideração as vivências pessoais sejam do presente ou do passado.

Luckesi (2022, p. 19), reafirma que “não existem atividades que, em si, sejam lúdicas ou não lúdicas, mas sim atividades que serão qualificadas como lúdicas ou não lúdicas a depender da pessoa que as vivências em determinadas circunstâncias com suas memórias existenciais próprias”. Com isso, o professor ao definir uma atividade como sendo lúdica a descreve de forma objetiva, externa ao sujeito, não considera como o sujeito irá se sentir ao vivenciar aquela experiência, faz essa definição a partir do abstrato.

Os livros didáticos e até mesmo alguns professores da graduação em Pedagogia, mostram aos alunos a ludicidade através de uma perspectiva onde

não tomam como objeto de estudo a experiência interna dos sujeitos que praticam e vivenciam as atividades, atribuem um significado único a ludicidade sem distingui-la das atividades lúdicas, descrevem as atividades sem compreender aquilo que acontece com quem as vivenciam, ignorando os relatos pessoais de uma determinada experiência. Reforçamos a necessidade de ampliar essa discussão e compreender que,

em síntese a ludicidade, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem *vivencia* a experiência das atividades lúdicas uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão adjetiva frente a essa compreensão, a ludicidade e atividades lúdicas são fenômenos epistemologicamente diversos e, dessa forma necessitam ser compreendidos (Luckesi, 2022, p. 21).

Podemos perceber que existe uma diferenciação no que diz respeito à ludicidade e às atividades lúdicas, na qual precisamos distinguir, sem separá-las. Uma não desqualifica a outra visto que, sendo a ludicidade compreendida como uma experiência interna que só é possível ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia, as atividades lúdicas os meios pelos quais oportunizam aos indivíduos vivenciar diferentes experiências e expressá-las em oportuno momento. Portanto,

é necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (Rau, 2013, p. 36).

A utilização das atividades lúdicas em sala de aula proporciona ao educando uma participação ativa no processo de aprendizagem e é através das brincadeiras que as crianças começam a conhecer o mundo ao seu redor, se expressam e dão vida aos seus pensamentos e opiniões. Contudo, as brincadeiras precisam ser vistas como ferramenta pedagógica, sendo planejadas com intencionalidade, considerando a subjetividade das crianças, como irão vivenciar a experiência dessa atividade, reconhecendo que o estado lúdico pode não ocorrer da mesma forma para todas.

Segundo Castilho e Tõnus (2008, p.02),

[...] o lúdico é um recurso indispensável para qualquer fase da educação escolar, assim é preciso considerar todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento do educando e fazer dessa ferramenta pedagógica um elo de ligação entre ensino e aprendizagem.

Desse modo, o uso das manifestações lúdicas enquanto ferramenta pedagógica tem conquistado espaço em várias discussões, pois trata-se de uma estratégia pedagógica que busca a valorização do aluno, permite que o professor tenha uma prática interativa, onde todos aprendem de forma colaborativa e participativa, a criança é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Além de estimular a aprendizagem, o seu uso permite a criação de uma metodologia no qual a aprendizagem é vivenciada como um processo social, emocional e motivacional.

Sabe-se que o brincar é considerado a essência da infância e quando agregado ao trabalho pedagógico possibilita a produção de conhecimento, de aprendizagem e do desenvolvimento. Mas para que a aula seja lúdica não significa que é necessário apenas a utilização de jogos ou brinquedos, na verdade a educação lúdica diz respeito a atitude do professor em relação a como ele enxerga a experiência das atividades e nesse caso, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considera as inúmeras possibilidades que as situações de aprendizagem propiciam.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, v.1 p 23).

Para atingir todos esses processos, ressaltamos que as atividades lúdicas desenvolvem nas crianças vários aspectos positivos, pois oportuniza a vivência interna de bem-estar e satisfação por meio da possibilidade de estar em ludicidade. Aliar as brincadeiras ao processo de ensino-aprendizagem deve ser um processo planejado e indispensável na hora da aula.

A educação a partir do lúdico possibilita que o professor rompa com os padrões autoritários instituídos ao ato de ensinar e reformule sua prática pedagógica de modo que, inove e esteja envolvido com o processo de formação dos educandos como sujeitos que sentem e que também necessitam ser ouvidos. Assim,

a ludicidade então, permite à criança aprender, interagir e socializar com outras crianças, ouvindo, respeitando e discordando quando necessário, exercendo ou sendo liderados e também compartilhando sua alegria de brincar. A ludicidade numa perspectiva da busca de resultados eficazes no processo ensino-aprendizagem, deve contemplar a escola como um todo. O educador ao desenvolver atividades lúdicas pode apresentar diversos conteúdos, como por exemplo: conteúdos que tratem dos valores éticos e morais, colaboração, participação, cooperação, trabalho em equipe, entre outros (Dourado, 2020, p. 24).

Diante disso, reconhece-se que a ludicidade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento humano, sem distinção de idade, nessa conformidade irá auxiliar não somente a aprendizagem, mas em todo desenvolvimento, seja ele, social, pessoal e/ou cultural. Como resultado, o lúdico facilitará no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento, contudo, cabe ressaltar que a inserção do lúdico não é o único caminho para melhorar o ensino e a aprendizagem, essa ferramenta viabiliza a melhora dos resultados por parte dos educadores que buscam inovar em sua prática pedagógica e fazer com que o ensino seja cada vez mais interativo e significativo.

É inegável a relevância da utilização do lúdico no processo de aprendizagem, mesmo que muitos educadores e responsáveis acreditem que a aprendizagem só acontece quando a criança tem contato com a lousa, o pincel e os livros didáticos. A aprendizagem vai além dos métodos tradicionais, vai além do livro, é preciso criar possibilidades para que ela seja satisfatória e prazerosa, pois só através da interação e participação ativa é possível desenvolver novos conhecimentos.

Em continuidade a essa discussão, no próximo capítulo teremos a oportunidade de dialogar acerca dos jogos pedagógicos como ferramentas

possíveis de desenvolvimento ativo no espaço escolar. Desse modo, partiremos da compreensão destes, como meios de despertar a ludicidade nos estudantes.

#### **4. O JOGO EDUCATIVO: UMA POSSIBILIDADE DE ATIVIDADE LÚDICA**

Os espaços escolares, assim como as demandas da sociedade e da criança sofreram mudanças ao longo dos anos. Algumas delas mudaram de forma e até de tamanho, mas uma coisa que continua intacta são as memórias criadas nesse ambiente, os valores e os significados que constituem a nossa identidade.

A escola é um ambiente de possibilidades, onde “a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço” (Schlindwein *et al.*, 2017, p.49). Nessa perspectiva, o que seria do ambiente escolar se não tivesse espaço para as manifestações lúdicas? Existe um momento certo para propor as atividades lúdicas que tomam como ponto de partida o brincar? Como o jogo educativo pode ser utilizado nesse ambiente?

Neste capítulo iremos discutir sobre as concepções de jogo a partir do conceito adotado por Huizinga (2000) e Piaget (2017), em seguida abordaremos como o jogo surge em sua dimensão educativa e lúdica, bem como a sua importância, finalizando com a discussão sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem ao utilizar o jogo em sala de aula.

##### **4.1 CONCEPÇÕES DE JOGO**

*A criança vive para brincar e é através do jogo que se manifesta plenamente e se desenvolve.*  
(Velasco, 1996).

A palavra jogo encontra-se presente em diversos momentos da nossa vida, Huizinga (2000) aponta que a sociedade humana sempre contou com o jogo em seu processo de evolução. Sendo assim, o autor define o jogo como:

(...) 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, 2000, p. 24, grifo do autor).

A definição acima referida demonstra que esse conceito parece ser capaz de abranger o que se entende por jogo em suas variadas apresentações, mas acontece que mesmo que os sujeitos utilizem a palavra jogo tentando generalizar, cada qual a compreende de modo diferente e mesmo apresentando denominações semelhantes se diferem em suas especificidades. Por exemplo, o que caracteriza o jogo de xadrez é a presença de regras padronizadas, enquanto nos jogos de construção em suas características de empilhamento e encaixe exigem de nós uma certa habilidade manual.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2017) ressalta que o jogo enquanto fato social assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui e por este motivo, que se torna difícil elaborar uma definição de jogo que venha a englobar a multiplicidade de suas manifestações concretas.

Quando Huizinga (2000, p. 03) propõe que “é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve”, isso implica dizer que o ser humano desde o seu nascimento é instigado a brincar e sua interpretação é feita tomando como base um contexto cultural que permite dar sentido às atividades desenvolvidas. Além disso, ao integrar os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o jogo contribui para que a criança ordene o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorpore valores e atitudes

Partindo disso, compreendemos esse movimento interativo proposital inicia desde muito cedo e então,

a criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não

modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças (Brougère, 1998, p. 106).

Em seus estudos Piaget (2017) demonstra que o desenvolvimento cognitivo da criança é visto como uma evolução que se dá de forma gradativa em que seu grau de complexidade vai aumentando juntamente com o nível de aprendizado que vai sendo adquirido por ela. Diante disso, o jogo é entendido pelo autor, como o meio pelo qual a assimilação é produzida antes da acomodação, dessa maneira, o jogo é considerado um complemento da imitação, ou seja, a criança através da assimilação se apropria da realidade.

Partindo dessa definição, Piaget (2017) distingue a caracterização dos jogos infantis em três grandes estruturas, sendo elas: o jogo de exercício, o símbolo e a regra. Sendo eles respectivamente: o jogo de exercício é o primeiro a aparecer, refere-se ao estágio sensório-motor onde a criança começa a tomar consciência de suas novas capacidades; o jogo simbólico, implica a representação de um objeto ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado e um imaginado, nessa categoria a criança utiliza sua imaginação atribuindo novas funções a um objeto; por fim, é apresentado o jogo de regras que subsiste e desenvolve-se durante toda a vida, sendo assim, é uma atividade lúdica do ser socializado, a criança começa a se adaptar a vida em sociedade, seguindo as regras que compõem o jogo buscando um objetivo comum, o brincar.

A partir da teoria de Piaget (2017) pôde-se perceber que o desenvolvimento dos sujeitos vai depender da sua ação nas atividades propostas. Para isso, os jogos se apresentam de diferentes formas e se baseiam nas fases de desenvolvimento humano, “por sua vez, a evolução dos jogos percorre um caminho que vai desde o jogo de exercício até o jogo de regras, passando pelo jogo simbólico” (Bacelar, 2009, p. 37).

Sendo assim, o jogo de exercício (0 a 2 anos) é a forma inicial em que o jogo aparece, nesse período sensório motor, as crianças realizam determinada ação objetivando algo e repetem várias e várias vezes, nesse caso, elas sentem

prazer ao continuar executando a ação. Já no período compreendido pelos jogos simbólicos (2 a 7 anos), as crianças utilizam símbolos nas brincadeiras por meio da imitação, ou seja, nessa fase a criança consegue substituir um objeto por outro que venha a representar o que se quer. A partir dos 07 anos de idade, as crianças estão no período operatório concreto, onde os jogos de regras passam a ser mais utilizado do que o simbólico, uma vez que, são organizados pelos participantes e se tem a necessidade de respeitarem as regras.

Segundo Pimentel (2008, p. 16),

Ao propor que, através do jogo – motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios – a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento.

Ao perceber que a capacidade de manipular objetos, de socializar e criar fantasias através das brincadeiras é essencial para a aprendizagem das crianças, é que o brincar passou a ser visto através de outra conotação, a educativa. Através do desenvolvimento dos estudos da Psicologia com as teorias de Vygotsky e Piaget pudemos compreender como utilizar a zona de desenvolvimento proximal para que o aluno desenvolva melhor os seus conhecimentos considerando os estágios de desenvolvimento que a criança se encontra.

Ao relacionar a educação e a conduta que é típica do mundo infantil (o comportamento lúdico), temos no jogo uma possibilidade de atender às suas necessidades, propondo um brincar livre/voluntário que acontece em um tempo e espaço que é definido pela criança.

Ao pensar na criança como criança, através de seu modo de pensar, agir e brincar é que entendemos a brincadeira não como uma atividade imposta pelo adulto e que precisa ser executada naquele momento, mas como uma linguagem legitimamente infantil, que está intrínseca à infância. Assim sendo, os espaços escolares devem oferecer condições que promovam a ludicidade através dos jogos sejam eles coletivos ou individuais de modo a potencializar desenvolvimento pleno da criança por meio das situações de aprendizagem que sejam permeadas pelo prazer.

Tendo em vista esse aspecto, ressaltamos os jogos de regras como possibilidade de atividade lúdica que tem constante relação entre dimensão educativa e lúdica, melhorando as condições do desenvolvimento infantil. Conforme jogam as crianças assimilam o mundo, incorporando os objetos observados e assim constroem um novo conhecimento (Kishimoto, 2017). Com isso, quando oportunizados espaços para o desenvolvimento do jogo, embora com regras, as crianças mantem-se livres para assimilar o real, onde o prazer e a alegria expressada por elas asseguram que a aprendizagem seja incorporada, afinal

uma das características do jogo consistem efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com o que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. (Brougère, 2021, p. 21).

Logo, reconhecendo a importância do jogo e entendendo que além de ampliar as habilidades, auxilia na construção do conhecimento através do cenário lúdico, teceremos considerações a respeito do uso do jogo educativo.

Ao transpor o jogo para o meio educacional, Antunes (2017) afirma que em nossa cultura é habitual que a palavra jogo venha a ser confundido com “competição”, ou seja, ao referir-se a uma atividade em que se utiliza o jogo resulta na compreensão que teríamos um vencedor e um perdedor. Porém, na educação a ideia de jogo se distingue a esse sentido popularmente atribuído à palavra, pois

do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo, ou, mais especificamente, *divertimento, brincadeira, passatempo*. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam *estimular o crescimento e aprendizagens* e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam *relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras* (Antunes, 2017, p.07, grifo do autor).

Através da significação atribuída aos jogos podemos compreender a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo, pois, o brinquedo está relacionado a criança, numa situação em que não existem regras fixas que

determinem como utilizar o objeto e conduzir a brincadeira. Nessa perspectiva, um cabo de vassoura ao ser utilizado pela criança para conduzir o seu brincar pode se transformar em um cavalo branco ou um unicórnio, variando de acordo com o que deseja recriar. Já o jogo, apresenta uma intencionalidade onde o brincar é o ponto de partida para chegar em uma aprendizagem e esta, por sua vez, é a consequência da ação do brincar.

Quando envolvemos a ideia de jogo associada à aprendizagem, Antunes (2017) acrescenta que não podemos classificar “jogos que divertem” dos “jogos que ensinam”, visto que, à medida que o jogo é aplicado respeitando o nível de desenvolvimento da criança, exercita e propõe desafios a sua experiência promovendo uma relação entre os pares, enaltecendo as regras de convívio, características essas que vem a definir um jogo como educativo, mesmo que aconteça de forma simultânea o ensinar e o divertimento.

Para a criança, o jogo impõe uma situação-problema que instigando sua ação, reverte-se em competências para criar, elaborar e reconstruir sentidos sobre as experiências vividas. Do ponto de vista vygotkiano, a atividade lúdica tem um grande potencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo (Pimentel, 2008, p.131).

Quando consideramos a criança em suas especificidades e compreendemos que ela aprende de forma interacional reproduzindo e interpretando, através das relações com o mundo e com o outro por meio da interação é que compreendemos a relevância dessa ferramenta nas situações de aprendizagem contribuindo assim para o desenvolvimento infantil. Face disso, o jogo educativo é entendido como um recurso que ensina e desenvolve o conhecimento através do despertar da ludicidade nas crianças.

(...) O brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo

músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica (Kishimoto, 2017, p. 36).

A autora ao utilizar a terminologia brinquedo educativo o compreende como uma dimensão do jogo, desse modo, acrescenta que “o seu uso nos remete para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (Kishimoto, 2017, p.36).

Dessa forma, o jogo contempla inúmeras formas de representação da criança ao permitir que ela manipule os objetos e a partir da intencionalidade da atividade lúdica sejam desempenhadas várias ações que vise o seu desenvolvimento integral. Ao criar situações lúdicas tendo em vista a mediação feita pelo professor para o desenvolvimento de determinada aprendizagem é que surge a dimensão educativa do jogo, mas para que isso aconteça dentro do jogo educativo, é necessário que o professor potencialize as situações de aprendizagem a partir da ação intencional da criança ao brincar e que permita que a criança explore a atividade de formas variadas.

Ao inserir como recurso o jogo educativo, o professor transportará para o campo do ensino-aprendizagem condições que objetivam maximizar a construção ativa do conhecimento, introduzindo ao ambiente o contexto lúdico, de prazer, alegria, participação e motivação.

Para Kishimoto (2017, p. 37),

ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

- 1- Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
- 2- Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e apreensão do mundo.

Por meio do jogo educativo é possível criar uma situação em que o brincar e o educar se fazem presentes. Kishimoto (2017) deixa claro a especificidade do brinquedo educativo ao citar uma situação em que a criança está diferenciando cores ao manipular de forma livre e prazerosa um quebra-cabeça em sala de aula, nesse sentido, tanto a função educativa quanto a lúdica estão presentes, pois através da ação da criança ela está potencializando a exploração e construção do conhecimento por estar associada a uma motivação interna que é o lúdico para reconhecer as cores.

Ao mesmo tempo que o jogo promove o desenvolvimento cognitivo e social, ele pode ser utilizado como uma ferramenta capaz de despertar a alegria e o prazer ao ser desenvolvido. Sobre esse aspecto Antunes (2017, p. 11) ressalta que “uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalha suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívio”.

A força motriz da ludicidade, o que a faz tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos é a combinação paradoxal de liberdade e controle. Ao mesmo tempo em que os horizontes se ampliam conforme os rumos da imaginação, o cenário lúdico se emoldura segundo limites que os próprios jogadores se impõem, subordinando-se mutuamente às regras que conduzem a atividade lúdica (Pimentel, 2008, p.117).

Ao inserir o jogo em sala de aula é preciso ter em mente que o prazer e a alegria que são características da ludicidade precisam caminhar juntamente com os objetivos de aprendizagem e para que se obtenha como consequência essa aprendizagem, é necessário dar continuidade e significação a proposta, ou seja, é necessário respeitar as características do jogo como espontâneo e sua imprevisibilidade em relação aos resultados que serão obtidos.

A escolha da atividade lúdica e dos meios mais apropriados para oferecê-la à criança é definida de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às suas necessidades sócio-afetivas e psíquicas da criança. Por isso é fundamental promover, na escola, motivações semelhantes às que ela encontra no jogo em ambiente não-escolar (Pimentel, 2008, p.126).

Isto significa que para que o jogo tenha como consequência o aprendizado da criança ele não pode ser posto como uma obrigação, o aluno deve ter livre escolha em relação ao jogo e que ele, em conjunto com os demais, controle a forma como vai ser desenvolvido sem que o professor faça alguma interferência.

## 4.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES LÚDICAS

As experiências lúdicas podem se fazer presente em todas as fases da vida humana, vendo por essa perspectiva são inúmeras as experiências vivenciadas por nós desde o útero até a idade mais avançada. A ludicidade é compreendida como uma experiência interna e por este motivo não se limita a uma mesma maneira para a sua estimulação. O professor, por meio da prática pedagógica, precisa ter a noção que tanto a ludicidade quanto às atividades lúdicas possuem significados diferentes, mas uma existe por causa da outra.

Segundo Massa (2015, p. 127),

o professor poderá incluir a ludicidade na sua prática docente apenas se o contato for realizado a partir do seu interior. Um educador que não se disponibiliza para estar junto de seus educandos, como pode ser lúdico? Como pode ensinar ludicamente? O ensino lúdico precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade: caso contrário será apenas um facilitador de atividades lúdicas.

Com isso, sendo o professor um mediador que acompanha e é responsável por estimular o desenvolvimento da criança, não basta ficar preso apenas a teoria de como acontece o desenvolvimento das crianças, quais atividades podem estimular esse desenvolvimento, é preciso que o professor se coloque no lugar da criança diante de determinada atividade, ele também precisa aprender através da experiência para que assim possa compreender o outro através da sua experiência pessoal. Através dessa vivência e de como o professor irá se sentir, é que ele compreenderá o que significa a ludicidade, quando ele perceber que é uma experiência interna e não externa como muitos dizem.

Para Luckesi (2014, p. 16), “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” O que acontece com muita frequência é que as abordagens dos livros didáticos tomam como ponto de partida aquilo que é externo, objetivo, eles ensinam como praticar as atividades lúdicas com os alunos, nunca do ponto de vista do sujeito. Contudo, como o professor pode identificar se a sua prática educativa está sendo lúdica?

Para que isso aconteça é necessário que o professor entenda que quando falamos de ludicidade, falamos de uma emoção, de como a criança expressa seus sentimentos diante de uma experiência que foi proposta para ela e que pode advir de uma atividade simples ou até a mais complexa das atividades e experiências humanas, justamente por ser presente em todas as fases da vida. Quando pensamos em ludicidade, se formos pelo senso comum, nos remetemos imediatamente apenas às brincadeiras e aos jogos, porém, o estado lúdico pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem, que nos tragam a sensação de alegria.

Enquanto graduandos, muito é perguntado sobre o modelo de professor que seremos ao assumirmos uma sala de aula, quais são as práticas que irão guiar o nosso fazer pedagógico. Desse modo, atuar em favor da ludicidade, é voltar o olhar primeiro a si mesmo enquanto professor, as suas próprias reações emocionais para poder entender e identificar as reações emocionais das crianças.

Quando o professor passa a ver o aluno como uma pessoa com capacidades e limitações e não como um depósito de conteúdos, o aluno também muda a sua visão sobre a figura do professor, ele deixa de ser um ser inalcançável e passa a ser uma pessoa que está ali para promover situações de aprendizagens. Nesse aspecto ambos aprendem juntos e temos uma educação que não se detém apenas aos conteúdos, mas uma educação sensível, que considera a subjetividade do sujeito, prevalecendo a relação professor/aluno.

As escolas geralmente partem de uma visão dualista dos sujeitos, onde a criança é dividida em duas partes, sendo uma cognitiva e uma afetiva. A questão a ser discutida é que devemos considerar a criança em sua plenitude, promover uma educação para a sensibilidade, de forma humana e cativante, mas que também estimule o senso crítico e reflexivo.

A falta de afeto provoca o desinteresse, a apatia, conseqüentemente a aprendizagem fica comprometida. Dessa forma, a presença do professor é de absoluta importância, pois ele é quem faz a mediação entre o educando e o conhecimento, é ele quem prepara o ambiente para a recepção e permanência desse aluno em sala, seja criança, o jovem ou o adulto. É o professor de forma sensível quem planeja suas atividades de forma que se respeite cada indivíduo. Assim, cultivam-se relacionamentos, estabelecem-se vínculos afetivos, ampliam-se

conhecimentos, desenvolve-se a criticidade e a sensibilidade de forma que se comprometem e não se dividam (Souza; Vieira, 2019, p.48).

Portanto, na educação sensível o planejamento é pensado para o aluno, pois é compreendido que o professor tem a capacidade de marcar, seja de forma positiva ou negativa, a vida de um aluno, por isso é imprescindível refletir sobre o fazer pedagógico, estar ciente de que aluno se quer formar.

A função educativa que os jogos têm é de oportunizar a aprendizagem do indivíduo, bem como, o seu saber, o conhecimento e a sua compreensão de mundo. Uma vez que, quando utilizada em sala de aula apresenta-se como um recurso rico, no que tange as suas possibilidades e a valorização das relações estabelecidas entre os alunos.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas (Santos, 2010, p.03).

A relação estabelecida entre o lúdico e a educação se dá através do favorecimento do ensino de conteúdos mediante utilização de recursos motivadores que reconheçam a necessidade do educando e suas dificuldades. O aprendizado que o brincar propicia é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista o seu potencial de ampliar a vivência dos alunos, entretanto, as atividades lúdicas devem estar articuladas a prática pedagógica do docente para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma prazerosa e espontânea.

Quando falamos da inserção das manifestações lúdicas, consideramos que isso é feito através das observações que as experiências proporcionam, visto que, a ludicidade é interna ao sujeito e que cada um pode sentir de forma diferente, por isso o professor precisa desenvolver o hábito de escutar. Na educação, a escuta ativa favorece o relacionamento entre professor e aluno, além de incentivar a confiança e a comunicação.

Uma formação lúdica fornece ainda aos educadores competências que somente as teorias não seriam suficientes,

assim como somente a prática não teria sentido, pois a formação teórica nos permite perceber na prática o desenvolvimento e a aprendizagem de cada educando. Dessa forma compreende-se que a formação do educador também precisa ser de forma integral, razão/emoção, para compreender a formação integral do seu aluno. Há a necessidade de experienciar os sentimentos de alegria, medo e os desafios que as brincadeiras proporcionam, é preciso brincar para brincar (Souza; Vieira, 2019, p. 52).

A ação pedagógica deve partir da condição de que a criança tem direito de apropriar-se de todas as formas de linguagens, não necessariamente apenas a escrita. As brincadeiras e as interações são elementos essenciais para que as crianças consigam se comunicar na primeira infância e nesse sentido, o papel do professor é de mediar a aprendizagem de forma que a criança tenha um desenvolvimento integral, vivenciar o lúdico nessa perspectiva, é promover a autonomia para que o aluno construa seu conhecimento e se expresse.

Os desafios encontrados pelos educadores na inserção do lúdico vem desde a sua formação acadêmica, devido a proposta do currículo pedagógico as discussões acerca do lúdico no processo de aprendizagem não são aprofundadas, deixando assim uma lacuna na formação, fazendo-se necessária a formação continuada. Segundo Gasque (2012, p.113), “os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os aprendizes a lidar com a quantidade de informações novas.”

Buscar na ludicidade meios para proporcionar uma aprendizagem significativa, não implica dizer, que a criança vai à escola apenas para brincar, o brincar no ambiente educacional é desafiador e requer que o professor se dedique e tenha sensibilidade. O desenvolvimento de práticas que visem a subjetividade, reconheçam o sujeito como ser cognitivo e afetivo, e consideram o brincar, são características de uma educação sensível de um professor humanizador que se preocupa com o fazer pedagógico e com os alunos e com isso refletem e proporcionam um diferencial no ato educativo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente a todo ao estudo realizado, verificamos que atualmente a criança e a infância tornaram-se visíveis para a sociedade sob forte influência do

processo de escolarização e, mais tarde, o reconhecimento de que as necessidades infantis iam além do cuidado e proteção assistencial. Sendo assim, a infância na contemporaneidade denota uma categoria geracional representativa de fase da vida humana que é permeada de desenvolvimento em diversas áreas: físicas, intelectuais, afetivas, sociais, culturais e educacionais que influenciarão em toda a sua vida.

Quando pensamos na criança e na fase que compreende a infância associamos logo a brincadeira, a diversão e as descobertas. É pelo brincar que a criança se expressa, pensa, interage e se comunica, sendo assim, ao reconhecer o que é característico da infância e daquilo que a permite viver intensamente o seu modo de ser criança, o brincar apresenta-se como uma forma de linguagem que permite ao infante compreender o mundo ao seu redor.

Ao transpor esse aspecto para o ambiente escolar, ainda que os avanços deem uma nova conotação ao brincar, a associação deste a um momento de recreação, destinado ao entretenimento sem intencionalidade ainda é presente em nossa sociedade, pois embora muitos estudiosos afirmem os aspectos positivos ao associar os momentos de brincadeira a aprendizagem ainda é persistente o pensamento de que é utilizado para o divertimento, relacionado apenas a sua função lúdica, de prazer e envolvimento, sem que pudesse ser associada à educação.

Ao indagarmos sobre as situações de aprendizagem e como elas são realizadas na sala de aula, vemos a ação do professor refletir no seu fazer pedagógico, no compromisso que se tem com a educação, o respeito aos estágios de desenvolvimento em que os alunos se encontram, o conhecimento que se tem em relação ao que se entende por criança e infância, além dos seus valores e sua formação.

Assim sendo, é por meio da concepção de infância que o processo educativo é norteado, ao reconhecer a infância como uma fase importante para o desenvolvimento integral das crianças e que as vivências experienciadas durante esta fase refletirá por toda a sua vida, vemos na educação um ensino que vai além dos objetivos a serem alcançados para conseguir alfabetizar as crianças, mas que considera as suas características próprias e objetiva o seu desenvolvimento global.

Respeitar a infância não implica apenas na proteção contra atos de violência explícita, mas inclui também no conhecimento que se tem das particularidades e potencialidade que essa fase apresenta. É por meio da ação do professor que as experiências de aprendizagem tomam um direcionamento motivador, lúdico e afetivo. Dessa forma, as manifestações lúdicas surgem como uma possibilidade de promover a aprendizagem de modo a despertar o prazer ao aprender, que reconhece a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, dando a ela a liberdade de ser criança por intermédio do professor.

Ao reconhecer o brincar como uma necessidade básica ao ser humano em qualquer fase de sua vida, temos na ludicidade a concretização desse estado de vivência em sua plenitude, ao despertar o prazer nas situações de aprendizagem. Compreendendo a importância da ludicidade e do desenvolvimento das atividades lúdicas que motivem a participação e contribua no processo educativo, o jogo educativo aparece no ambiente escolar como uma possibilidade de aprendizagem lúdica capaz de atender as necessidades infantis ao propor um brincar livre/espontâneo que acontece em um tempo e espaço que é definido pela criança.

Por meio dos jogos, as atividades lúdicas atingem uma dimensão educativa, pois, enquanto jogam as crianças são capazes de assimilar o mundo e construir novos conhecimentos a partir da mediação do professor, um recurso que além de ensinar desperta o lúdico na criança. Nesse sentido, o jogo não é proposto objetivando apenas o ensino, mas para despertar o prazer em aprender, a aprendizagem vem em consequência do brincar.

Em consonância a uma prática que é norteadada pela concepção de infância que reconhece as suas particularidades e potencialidades, é preciso ressaltar a importância do professor no processo de aquisição de conhecimento como mediador, que possibilita ao aluno uma experiência pautada no ouvir, que tem a sensibilidade ao ver o ambiente escolar como um campo de pesquisa que parte da observação e reflexão das ações e visa a aprendizagem por meio de situações em que a criança se desenvolva diante das descobertas, experiências e aprendizagens.

Diante do exposto, embora os estudos apontem para a evidência de que a utilização de atividades lúdicas na prática da sala de aula contribui para o

processo de aprendizagem significativa, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Ressaltamos, que desde a formação inicial deve ser oportunizado aos adultos as vivências lúdicas, recuperando este prazer que se faz presente em todas as fases da vida para que assim possam pensar numa educação voltada para a criança, que a enxerga por inteiro.

Reconhecemos que ao resgatar a ludicidade nos adultos amplia-se a compreensão do brincar e seu caráter lúdico. Apenas ao contemplar a criança em sua integralidade, como sujeito de direitos e protagonista do seu desenvolvimento é que entendemos a dimensão de seus jogos e brincadeiras e temos nas manifestações lúdicas uma possibilidade de construir novos conhecimentos a partir da realidade e do que é característico da infância, o seu brincar.

É inegável que a forma como enxergamos a infância e a criança é uma construção histórica e cultural, forjada pela forma como vivenciamos e construímos nossas experiências no mundo. Dito isso, ressaltamos que o fazer pedagógico requer que o professor enxergue o ambiente escolar como um campo de pesquisa, descobertas e reflexão, de modo que cada turma possui um perfil e com isso as características que a diferem das demais.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a criança e a infância não se limita apenas ao seu brincar, se configurando como um campo de possibilidades para aprofundamento, podendo se estender para uma análise da realidade tendo como ponto de partida os estágios de desenvolvimento infantil e a influência das brincadeiras no processo de aquisição de conhecimento, fazendo um comparativo entre turmas distintas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.20, pp.107-120.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Ana Carla Pereira de; MELO, Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes (org.). **Nos trilhos das experiências pedagógicas: compartilhando vivências.** Joinville: Clube de Autores, 2018. 357 p.

AZEVEDO, Gislaine. SARAT, Magda. História da Infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Rev. Educação e Fronteiras on-line**, Dourado/ MS. v. 5, n. 12, p. 19-33, jan/abr. 2015.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil** - Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Direitos das Crianças**, 1959.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, MEC/ SEB/ DICEI, 2013. 562p

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal n 8069, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasil.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, n. 44, pp. 1-19, 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2 ed. v, 43. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Fac Educ**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 2021.

CASTILHO, Marlene da Aparecida; TÔNUS, Loraci Hofmann - **O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos**, 2008. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/416/210> Acesso em: 19 set. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

DOURADO, Jéssica Alves. **Educação e ludicidade: uma reflexão sobre as atividades lúdicas na educação.** 2020. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27411> Acesso em: 07 set. 2022.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem** – Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira. O BRINQUEDO: AS PERSPECTIVAS DE WALTER BENJAMIN E VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA. **XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, p. 6-17, 2014.

GORDINHO, S.S.V. **Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed [reimpressão]. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez, 2022.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e formação do educador. **Revista entre ideias**. Salvador, v. 3, n.2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, M. M. (1994). **Brinquedo-sucata e a criança (O)**. Brasil: Loyola, 1994.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci.(org) **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências – 2. ed. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.**

MALHEIROS, Bruno Taranto. Construindo um problema de pesquisa e Procedimentos técnicos de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.**

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **APRENDER - cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. n. 15. 2015.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 20 marc. 2023.

MOYLES, Janet R. **A Excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação, [S. l.]**, v. 23, n. 79, p. 47–63, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2008.79.47-63.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 6º ed. 2011.

- KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2007.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: Uma atitude pedagógica. Curitiba: Atual, 2013.
- ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da Infância**: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava, Paraná. v.3, n 2. p.51-63. jul/dez. 2002.
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. 236 p.
- SANTOS, Gillyane Dantas dos. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)**. 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- SANTOS, Elia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/elia.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf) Acesso em: 20 marc. 2023.
- SOUZA, Débora Cristiane Carvalho; VIEIRA, Leandro Costa. Contribuições da ludicidade na formação do educador sensível numa perspectiva humanizadora. **Anais do Seminário de Formação Docente**: Intersecção entre Universidade e Escola, [S. l.], v. 3, n. 3, p. pp. 44–55, 2019.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. Oitica. – 4. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2017.
- PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil**: uma abordagem histórica- cultural. Psic. da Ed. São Paulo, 26. 2008, pp. 109-133.
- POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2015.
- VELASCO, Cacilda Gonçalves. **BRINCAR**, o despertar psicomotor. Edit. Sprint. Rio de Janeiro. 1996.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. organizadores Michael Cole ... [et a l.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.