

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE A INFÂNCIA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AS A PEDAGOGICAL TOOL: TOWARDS AN EDUCATION THAT RESPECTS
CHILDHOOD BEYOND EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LO LÚDICO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: POR UNA EDUCACIÓN QUE RESPETE
LA INFANCIA MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Danusa Vargas ¹

Josiane Gomes ²

Deise Aparecida Vargas³

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2025.5-1.4>

RESUMO

Este artigo tem como finalidade dialogar com alguns conceitos que envolvem as palavras: lúdico, jogo e brincadeira e a sua importância educacional. O estudo bibliográfico foi conduzido à luz da Teoria Histórico-Cultural e tem por objetivo fazer um estudo crítico/descritivo sobre como as representações

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Especialista em Didática e Metodologias para a Educação Básica, pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

² Mestranda pelo Ivy Enber Christian Universty pelo Curso Internacional Master's in Education Sciences Metodologia e práticas da educação básica. Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI.

³ Mestranda pelo Ivy Enber Christian Universty pelo Curso Internacional Master's in Education Sciences Metodologia e práticas da educação básica. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Anos Iniciais e Educação Infantil pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI.

históricas destes papéis sociais podem influenciar de maneira positiva no processo das aprendizagens das crianças no contexto das séries iniciais, compreendendo estes elementos como direito da criança. Para isso, utilizaremos a metodologia bibliográfica que apresentará os conceitos trazidos pelos autores: Elkonin (1978a, 1987b, 2009), Leontiev (1978), Vigotski (1987, 1993, 1995, 2004, 2006), Kishimoto (1999, 2002). Conclui-se que, conforme as análises produzidas por meio desta pesquisa, que a cultura lúdica produzida por meio das experiências com os jogos e a brincadeira, deve incidir sobre as várias esferas da vida social humana. Nesse sentido, o uso destes elementos pode contribuir de maneira significativa para o aprendizado das crianças das séries iniciais, ao tornar as aulas menos cansativas e mais prazerosas, carregadas de sentido e de significado.

Palavras-chave: cultura lúdica; jogo; brincadeira; infância.

ABSTRACT

This article aims to discuss some concepts that involve the words: playful, game and play and their educational importance. The bibliographic study was conducted in the light of Historical-Cultural Theory and aims to carry out a critical/descriptive study on how the historical representations of these social roles can positively influence the children's learning process in the context of the initial grades, understanding these elements as a child's right. To do this, we will use the bibliographic methodology that will present the concepts brought by the authors: Elkonin (1978a, 1987b, 2009), Leontiev (1978), Vigotski (1987, 1993, 1995, 2004, 2006), Kishimoto (1999, 2002). It is concluded that, according to the analyzes produced through this research, that the playful culture produced through experiences with games and play must affect the various spheres of human social life. In this sense, the use of these elements can contribute significantly to the learning of children in the early grades, by making classes less tiring and more enjoyable, full of meaning and meaning.

Keywords: playful culture; game; joke; infancy

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir algunos conceptos que involucran las palabras: lúdico, juego y juego y su importancia educativa. El estudio bibliográfico se realizó a la luz de la Teoría Histórico-Cultural y tiene como objetivo realizar un estudio crítico/descriptivo sobre cómo las representaciones históricas de estos roles sociales pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje de los niños en el contexto de los grados iniciales, entendiendo estos elementos como un derecho del niño. Para ello, utilizaremos la metodología bibliográfica que presentará los conceptos aportados por los autores: Elkonin (1978a, 1987b, 2009), Leontiev (1978), Vigotski (1987, 1993, 1995, 2004, 2006), Kishimoto (1999, 2002). Se concluye que, según los análisis producidos a través de esta investigación, la cultura lúdica producida a través de experiencias con juegos y juego debe afectar las diversas esferas de la vida social humana. En este sentido, el uso de estos elementos puede contribuir significativamente al aprendizaje de los niños en los primeros grados, al hacer que las clases sean menos agotadoras y más amenas, llenas de significado y significado.

Palabras clave: cultura lúdica; juego; broma; infancia.

1 INTRODUÇÃO

Como foi o seu primeiro dia na escola?
“Não foi legal, agora eu sou grande e não posso usar o parquinho”
(Maria Luiza, 6 anos, fev. 2020).

Esse artigo tem a intenção de pontuar alguns dos conceitos que envolvem o entendimento sobre a cultura lúdica, a brincadeira e o jogo, como atividades decorrentes dos processos culturais tendo como base a compreensão de Vigotski⁴ (1987, 1993, 1995, 2004, 2006), pela percepção que estes elementos históricos e culturais, são imprescindíveis ao desenvolvimento humano, e de como este entendimento amplia as possibilidades pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagens das crianças que frequentam os anos iniciais da Educação Básica.

A inspiração para essa escrita parte de muitas inquietações sobre a ruptura metodológica ocorrida na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais que, entre outros aspectos, setoriza o processo de aprender. Pelo desabafo de uma criança de 6 anos que ingressa em seu primeiro ano do ensino fundamental sem poder fazer uso do parque. Para aquela escola, o ‘brincar’ perdeu espaço para as demais atividades relacionadas ao currículo. A reflexão surge para além do que é visível - a ausência do parque – mas para os conceitos que envolvem o seu desuso.

Essa escrita parte do entendimento de que os estudos para a infância devem ir além da Educação Infantil, pois a infância, pelas vias jurídicas, é descrita pela Convenção sobre os Direitos da Infância e, no Brasil, ela é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que concebe a infância como o período de zero a 12 anos de idade.

⁴ Em virtude de a escrita do nome do autor do autor soviético possuir diferentes grafias nas diversas obras consultadas, a saber: Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, Vigoski. Adotaremos, de forma geral a grafia Vigotski. No entanto, em citações utilizadas no decorrer desta pesquisa, a escrita do nome se manterá fiel a referência dos textos nos quais as citações foram retiradas

Pelo viés educativo, vemos que após a Emenda Constitucional nº 59/2009, seguidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, e diretrizes específicas para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dada pela Res. CNE/CEB nº 7/2010, instituiu-se por meio da Resolução nº 02/2018, as diretrizes operacionais complementares, tornando obrigatória a matrícula partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental, antecipando em um ano a entrada da criança na escola, conforme nos diz o artigo 4º desta resolução:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, nos termos da legislação vigente na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010. § “1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (págs. 01,02).

Os anos iniciais de acordo com Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), são organizados por grupos de conteúdos, sendo eles: o campo das linguagens com a língua portuguesa, arte e educação física, seguida pelas áreas: matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.

Depreende-se que esta nova etapa educativa perde o eixo central: *Interação e Brincadeiras*, pertencente à etapa anterior de ensino, e passa a ser regida por um currículo de disciplinas.

Se a educação ocorre por meio de processos não podemos, em nossa prática pedagógica, pensar que ao terminar a educação infantil ‘encerra-se’ esse modo de ver e de compreender a criança, ou, ainda, que a criança tenha perdido o interesse por tais elementos históricos e culturais.

Ainda que a BNCC se coloque a pensar sobre o processo de transição, de acordo com a transcrição abaixo:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos,

assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2017 p. 53).

Não nos deixa claro como fazer esse processo de transição e, esta incompreensão, impossibilita ou dificulta que o lúdico esteja presente no currículo escolar ou, ainda, que este conteúdo seja abordado nas formações e capacitações dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escolarização se constitui como etapa importante da vida humana, para que a criança se aproprie da cultura, ao acessar aos conhecimentos sistematizados ao longo dos anos organizados sob a forma de um currículo geral. Porém, observa-se que fragmenta a percepção da infância como um todo, nesse sentido o currículo escolar “[...] nunca se manifiesta paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones” (Vygotski, 1993, p.235). De acordo com o mesmo autor existe uma ruptura no modo de compreender como se ensina, essa desordem está associada pela forma de como este modelo educacional apresenta o conhecimento para as crianças, dando mais ênfase ao conteúdo do que ao percurso do processo de aprendizagem (Freire, 1999). Desse modo, a atividade pedagógica é desvinculada de sua essência, não carrega sentido e não produz significado, gerando desinteresse e frustração nas crianças.

Partimos da perspectiva teórica histórica cultural desenvolvida por Vygotski (1987), que compreende o ser humano como um indivíduo inteiro – corpo e mente – e, em constante transformação, sendo produto e produtor de culturas. Nessa direção, o processo de escolarização deve compreender que o modo de ensinar deve fazer sentido para todos os atores do processo, seja para quem ensina ou para quem aprende e, que, ambos, devem acompanhar o movimento das sociedades, pois os sentidos e significados também de modificam-se com o tempo (Leontiev, 1978).

Na condição de sermos históricos, Mia Couto ao se apropriar de um provérbio africano nos diz: “cada um é, porque é todos os outros”, ou seja, somos a continuação dos que nos

antecederam e somos a possibilidade de (re)construção para os próximos que virão. (2012, p.01). Nesse sentido, a criança é um conjunto de possibilidades, de vontades interligadas com a continuação, é “*Um corpo sensível no mundo*” (Merleau-Ponty, 1994). Um corpo que é mente que é espírito, que assim como é marcado ao receber influências sociais, ambientais e culturais pelo mundo, também deixa a sua ‘marca’ nele (Maluf, 2001).

De forma crítica/descritiva, a escrita será produzida a luz dos estudos de Vygotski (1987, 1993, 1995, 2004), que concebe que o desenvolvimento cultural humano é tecido por um processo vivo de proposições e contradições em constantes transformações e que, ao longo dos processos históricos, assumem sentidos e significados diferentes. Nos estudos da infância, o lúdico, a brincadeira e o jogo assumem o enfoque central decorrentes da teoria histórico-cultural, por destacar a brincadeira como atividade potencializadora do desenvolvimento humano.

2 OS JOGOS, BRINCADEIRA E LUDICIDADE: A HERANÇA HISTÓRICA

Os jogos fazem parte da cultura do mundo. Para homenagear Zeus - o supremo rei do Olímpio, de quatro em quatro anos eram promovidos os jogos em Olímpia (Gil, 2008). Estes eventos competitivos e de festividades estavam presentes na organização da *Polis*⁵. Os registros históricos evidenciam muitas heranças destes povos, tais heranças foram apropriadas por diversas culturas do mundo.

Acreditava-se que, por meio dos ensinamentos dos jogos, é que os homens espartanos desenvolviam o senso de coletividade e cidadania.

Somente assim estariam preparados, tanto para festejar quanto para defender sua cidade. Para os gregos, os ensinamentos dos jogos e das regras possuem familiaridade com a vida cotidiana, em última análise, os jovens estariam sendo preparados para o ‘trabalho’ no momento de defender sua cidade, na vida adulta.

⁵ Cidades-estados.

Em períodos greco-romanos (antes de Cristo), os filósofos Sócrates e Aristóteles a competição possuía a finalidade recreativa. Na idade média, passou a ser associado como algo ruim por estar relacionado, na época, aos jogos de azar (Kishimoto, 1999).

De acordo com Kishimoto (2002), a competição carrega o lastro cultural oriundo do seu contexto social e, nesse sentido, a cultura local determina se é jogo, ou não, afinal, cada cultura tem a sabedoria para tratar e nomear os objetos que estão a sua volta.

Os conceitos sobre as palavras *jogo* e *brincadeira* foram apropriados pela Teoria Histórico-Cultural, para explicar como ocorrem os processos de aprendizagens e suas etapas do desenvolvimento psíquico humano. Não são sinônimos nem antônimos, apesar do conflito existente em torno dessas duas palavras. O nosso idioma tem a propriedade de nomear sentimentos e ações que não existem sinônimos ou traduções em outras línguas, um exemplo é a palavra “brincadeira” que, na terra natal de Vigotski, não existe. Na Rússia, existe apenas a palavra “igra”, que significa jogo. Mas aqui, corroboramos com Elkonin (1987a) ao analisar como uma ação presente na infância da criança e sua função perpassa o âmbito biológico (pelo prazer da prática do exercício físico), atravessando as barreiras físicas por ser uma atividade eminentemente humana e social e estar presente no universo infantil. O autor parte das teses vigotskianas sobre a brincadeira infantil destacando o enfoque histórico-cultural, com grandes contribuições para os estudos do desenvolvimento infantil. Nos estudos sobre o jogo, o autor não encontra na história o momento do ‘seu surgimento’, pois entre os diferentes povos, esta atividade surge em épocas diferentes e por diferentes motivações. Elkonin (1987b) se coloca a estudar esse fenômeno como atividade precursora do desenvolvimento infantil, para ele essa atividade motivada recebe o nome de jogo como atividade guia ou jogo protagonizado, para ele:

(...) pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. (Elkonin, 2009, p. 80)

Nesse sentido, mesmo que a principal função dos jogos não seja aqui, a preparação para o mercado de trabalho, ele atravessa vários momentos históricos das sociedades que nos antecederam, mas, também, não descaracteriza a sua importância psicológica e educacional existente na execução de tais ações.

Ainda sobre esta atividade existem diversas diferenças sobre a categoria ‘jogo’, aqui nos atentaremos a explicação de duas delas: o jogo educativo e o jogo infantil. Existe o jogo de papéis em que a criança se apropria de uma vivência e transfere essa realidade interna para o imaginário externo, exemplo: brincar de boneca. A criança ao assistir a mãe cuidar dela, ou de seu irmão, reproduz essa ação por meio da brincadeira do “faz de conta”. Conforme Kishimoto (2002), o jogo infantil é aquele que acontece de forma livre e espontânea por meio da interação da criança com os objetos, ambiente e pares mais experientes.

Já o jogo educativo tem um propósito de chegar a um ‘resultado’, para isso precisa ser conduzido de forma mediada pelo professor de modo que se permitam escolhas a partir do interesse e da vontade de seus jogadores. Possibilitando que a criança enxergue a ‘brincadeira’ na execução do jogo e, segundo Kishimoto (1999), “se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender apenas da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (p.26).

Pela ação humana no mundo e pela sua capacidade de transformação da natureza, guiada pela teoria Histórico-cultural Leontiev (1978), defende a tese de que a atividade psíquica interna tem sua origem na atividade externa (o trabalho e a transformação das coisas). Ou seja, por ser uma ação social, ela depende da interação compartilhada do sujeito com objetos e com demais sujeitos de seu meio, por meio de um processo de colaboração e de comunicação e observação entre os sujeitos, tendo por componente fundamental o “motivo”. Desta forma, toda a atividade é motivada pela ação e tem como finalidade atingir a algum objetivo, para o autor, se não houver motivo, não se configura uma atividade.

De acordo com Vigotski (1995), o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente no contexto escolar. Para o autor, o brincar vai além da diversão, o uso dos jogos auxilia na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento de habilidades, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Nos processos de ensino e de aprendizagem o uso dos jogos e do lúdico podem ser utilizados como ferramentas que despertem a atenção e a curiosidade promovendo, com isso, que a criança participe ativamente de seu processo de aprendizagem. O autor sugere também o uso de jogos de simulação (cenário do dia-a-dia, teatro; atividades práticas; experimentos científicos, projetos de artesanatos, jogos de tabuleiro e cartas, caça ao tesouro); tecnologia educativa; jogo de papeis e visitas de campo. Tais propostas tornam o aprendizado mais envolvente e auxilia o educando a perceber a relevância do que estão aprendendo.

O autor enfatiza, ainda, a importância da interação social no aprendizado, o uso das brincadeiras ou atividades em grupo favorecem o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades sociais como: comunicação e cooperação que auxiliarão no processo de resolução de conflitos. Nesse sentido, a ação de brincar se constitui numa possibilidade de expressar sentimentos e emoções, desenvolve a empatia e possibilita a incorporação dos elementos culturais enriquecendo as experiências e colaborando com construção da identidade da criança.

Para Kishimoto (1999), na cultura ocidental, o jogo didático ou educativo aparece com conduta típica livre ou espontânea de cada criança na era do renascimento, dado pelas influências dos ideais do Humanismo Renascentista. De acordo com esta autora, o lúdico surgiu como ferramenta didática ao substituir os castigos, adequando-se aos conteúdos de história e geografia tendo como propósito de trabalhar conceitos sobre moral, ética e cidadania. Nesse sentido, a criança começa com natureza igual à do adulto (possuidora de direitos), permitindo assim a criação de estabelecimentos próprios para educá-los. Para a autora:

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva. (Kishimoto, 1999, p.28)

No ato de brincar, a criança se coloca como agente e experimenta o poder de explorar o mundo, pelos objetos, pela natureza, pelas trocas entre pares e adultos, faz uso destas interações para produzir cultura, por meio das diversas linguagens que envolvem essa exploração e experiências. De acordo com Piaget (1978), os conceitos como brinquedos, jogos e brincadeiras são produzidos ao longo da vida, através das experiências que envolvem esse aprendizado. Nesse sentido, Chateau nos diz “uma criança que não sabe brincar é uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (1987, p.14).

Portanto, a **brincadeira** é a atividade espontânea e livre da criança, que nem sempre tem um objetivo a alcançar, o **jogo** é uma atividade que tem regras, estrutura, necessita de materiais específicos e tem um objetivo central que é marcado pela “competição”, ou seja, um jogador, ao final, será o ganhador. Mas e o lúdico? Assim como o jogo e a brincadeira são elementos sociais e culturais, produzidos a partir da interação dos sujeitos no mundo, o lúdico também necessita destas experiências para ser incorporado ao processo, nesse sentido o **lúdico** é o resultado de todas as vivências e experiências brincantes da criança, já decantado e cristalizado que, em última análise, é única em cada sujeito.

Estes conceitos passam a serem vistos como fundamentais para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, ou seja, pelos estudos de Vigotski, essa ação não é mais vista como mera atividade de ‘recreação’, mas, sim, propulsora de desenvolvimento humano. Ou seja, a ação de brincar promove o desenvolvimento de habilidades específicas na personalidade humana, a saber: afetividade, motricidade fina e ampla, raciocínio lógico, sociabilidade, criatividade, entre outros aspectos, que são fundamentais tanto para a vida escolar quanto para a vida adulta.

Defendemos aqui o direito de brincar durante todo o período da infância que, determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, se dá desde seu nascimento e completa-se aos **12 anos** de idade. Não podemos permitir que a criança ‘brinque menos’ em decorrência de suas condições materiais ou que, ainda, brinque menos durante seu processo de escolarização pelas incompreensões educacionais que foram incorporadas ao currículo. A luz do pensamento de Freire (1999) é necessária que ocorra uma mudança estrutural na práxis educativa, reestruturando as concepções sobre seu papel, sobre a infância e sociedade a fim de possibilitar a garantia dos direitos da infância, como nos diz Almeida (2000):

Não é possível conhecer nem educar uma criança, sem o conhecimento de como o ato lúdico acontece e se processa, sem esquecer-se também, de que o brincar, o brinquedo e a brincadeira são pertencentes à criança, de forma natural, intuitiva e instintiva. É necessário que haja uma reflexão por parte dos profissionais (...) é valorizada a brincadeira das crianças? Quando e quanto tempo é destinado às atividades lúdicas no cotidiano escolar, não é suficiente dar às crianças apenas o direito de brincar e o espaço para que o brincar aconteça é preciso também, despertar e manter nelas o desejo da brincadeira. A formação de professores perpassa pela (re) introdução do lúdico nas instituições infantis, e deve antes de tudo, preparar profissionais que se tornem adultos que saibam brincar (p.62).

Nesse sentido, a inflexibilidade do professor em relação à abertura para propostas lúdicas mediadas pelo jogo e pela brincadeira durante a infância escolar pode, em última análise, desqualificar os processos de aprendizagens das crianças pela desconexão de sentido e de significado.

A criança deixa a educação infantil com inúmeras experiências educativas que foram desenvolvidas por meio dos eixos estruturantes: interação e brincadeira, e chegam numa sala de aula das séries iniciais sentados enfileirados (de modo a não permitir a interação) e mediados por um quadro e giz. De que forma estes elementos que compõe a estrutura do processo de escolarização podem possibilitar que o professor convide a criança a participar de forma ativa do seu processo de aprendizado? De que maneira formar sujeitos críticos com estruturas tão ultrapassadas?

Precisamos, talvez, mudar a forma de se ensinar crianças, utilizando de metodologias que respeitem o direito à infância, nesse sentido:

o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (Almeida, 2000, p. 63).

Trabalhar com o lúdico torna-se uma tarefa complexa, pois o professor deve conhecer sobre a teoria histórica cultural que estrutura e fundamenta a forma de como o ser humano se desenvolve. Por isso, a importância da formação continuada com abordagem lúdica, pois permite aos profissionais da educação acompanharem as mudanças de paradigmas em relação aos métodos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagens.

Nesse viés, Mia Couto fala da importância de ouvir: “Tornarmo-nos atentos a vozes que fomos encorajados a deixar de ouvir. Tornemos essas vozes visíveis. E mantenhamos viva essa capacidade que já tivemos na nossa infância de nos deslumbrarmos” (2005, p. 48).

Kishimoto (1999) defende uma abordagem construtiva na educação, onde a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e ativo, em que os discentes constroem seu conhecimento a partir das experiências e interações entre pares mais experientes, adultos e ambiente. Para esta autora, os jogos e as atividades lúdicas são de extrema importância para os processos de ensino e de aprendizagem. O brincar não é somente uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica essencial e que pode ser utilizada para facilitar a compreensão de conceitos mais complexos. Tornando a aprendizagem mais significativa por conectar novos conhecimentos às experiências, possibilitando que o aprendizado seja mais duradouro e, também, colaborando com o desenvolvimento emocional e social através das propostas lúdicas, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

Por isso Kishimoto (2002), acredita que a aplicação do lúdico nas escolas deve ser feita de maneira intencional e integrada ao processo de aprendizagem. A autora ainda sugere algumas maneiras para implementar o lúdico na educação, sendo elas: compreender o uso de

jogos e o lúdico como parte integrada do currículo e não uma atividade isolada ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar integrados aos conteúdos enquanto processo; criar um ambiente que favoreça a brincadeira e a exploração, com espaços que permitam a introdução de propostas lúdicas, como sala de jogos, áreas externas e atividades ao ar livre; utilizar de forma variada as propostas lúdicas, como jogos de tabuleiro, dramatização, atividades artísticas e esportivas, a diversidade e os diferentes estilos mantém a atenção dos alunos estimulando a criatividade e permitindo que estes se apropriem do aprendizado e compreendam melhor o conteúdo.

Assim, por vezes, acabamos por realizar uma prática pedagógica que limita o corpo da criança, determinando quando e como a criança pode brincar ‘livre’, pois a prioridade é que a Educação ensine também ‘autonomia’, ‘habilidades’ e ‘responsabilidades’.

Nessa perspectiva, os autores eleitos para esta pesquisa nos convidam a entender que a Educação ocidental está apenas a “produzir dados” e que, essa institucionalização do ensino, acaba por ‘desumanizar’ as crianças ao retirar delas a essência humana da infância, ao atender o currículo formativo, que preocupada em conteúdos mínimos, torna-se superficial, pois se preocupa apenas com o resultado e não com o processo de desenvolvimento humano.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma breve, este artigo se coloca a contribuir sobre a importância da cultura lúdica, dos jogos e da brincadeira como ferramentas pedagógicas para o espaço escolar.

Pode-se considerar que, de acordo com os diálogos promovidos por esta pesquisa, buscou-se permitir ao leitor olhares sensíveis sobre a infância da criança e sua relação com o processo educativo.

Sabemos que somos carentes de formação lúdica, nesse sentido é essencial colocar o lúdico como categoria de estudo nos processos educativos, compreendendo-o como ferramenta de ensino e aprendizagem das crianças. Para isso, são necessários eventos voltados

a esta temática a fim de possibilitar a sua desmistificação. Promover eventos formativos, oficinas, capacitações, demonstrações práticas, compartilhamentos de projetos e resultados bem como a criação de grupos de estudos com profissionais da educação dispostos a se (re)inventarem enquanto agentes do processo educativo.

É nítida a fundamental importância que a Educação tem no desenvolvimento da criança, sendo capaz de torná-la um ser mais crítico, independente, criativo e seguro de suas ações. Necessitamos de um currículo escolar que disponha de tempo, espaço e de olhares atentos e disponíveis que compreendam os sujeitos deste processo educativo, oportunizando estímulos e comprometendo-se em promover experiências significativas que ampliem o desenvolvimento integral das crianças ao longo de todo o processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COUTO, Mia. **Entrevista realizada no dia 05 de novembro de 2012 pela TV Cultura** – São Paulo no programa Roda Viva. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6v3buePuzbU>. Acesso em 12 de jan de 2020.

COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Editorial Caminhos, 2005.

ELKONIN, D. (1987a). Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. Em M. Shuare (Org.), **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS - Antologia** (pp.83-102) Moscou: Progreso.

- ELKONIN, D. (1987b). Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. Em M. Shuare (Org.), *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS - Antologia* (pp. 104-124). Moscou: Progreso.
- ELKONIN, D. (2009). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIL, João Batista da Silva. *História da Educação Física*. São Paulo: Phorte, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____, MT. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Ed. Pioneira, 2002.
- LEONTIEV, A. (1978). **Activity, consciousness, and personalidad**. Prentice-Hall. Capítulo 03, disponível em: <https://bit.ly/2Ti01Fp>.
- LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, Conciencia y Personalidad* Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre, 1978a.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MERLEAU-PONTY, Maurice Jean Jacques. (1994). **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).
- VYGOTSKI, Liev S. *La Imaginacion y el Arte en La Infancia* (Ensayo psicológico). Colonian del Carmen: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.
- VYGOTSKI, Liev S. *Obras Escogidas: Problemas de Psicología General*. Tomo II. Madri: Visor Distribuciones, 1993
- VIGOTSKI, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. II). Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, Liev S. *Teoría de las Emociones. Estudio histórico-psicológico* Tradução de Judith Viaplana. Madri: Ediciones Akal. S.A., 2004.
- VYGOTSKI, Liev. El papel del juego en el desarrollo del niño. In: IZNAGA, Ana Luisa Segarte; CAMPOS, C. Fraciela Martínez; PÉREZ, María Emilia Rodríguez (Orgs.). *Psicología del Desarrollo del Escolar Selección de Lecturas*. Tomo I. 1ª Reimpresão. Havana: Editorial Félix Varela, 2006